International Conference

EDUvision 2018

»Modern Approaches to Teaching the Coming Generations«



Ljubljana, November 29 – December 1, 2018

Organizer

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

International Conference EDUvision 2018
»Modern Approaches to Teaching the Coming Generations«
Ljubljana, November 29 – December 1, 2018

Organizer:
EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Editor:
mag. Mojca Orel & Stanislav Jurjevčič

Published by:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Venue and date of issue:
Ljubljana, December 5, 2018

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani

COBISS.SI-ID = 299298048
ISBN 978-961-94307-7-4 (pdf)

INDEX

PREFACE 16

THE INTERNATIONAL PROGRAMME & REVIEW COMMITTEE OF THE CONFERENCE 17

CONTEMPORARY CHALLENGES IN TEACHING (ENTREPRENEURSHIP, CREATIVITY AND INNOVATION) 18

Učilnica prihodnosti: inkluzivna učilnica *(Inclusive Classroom: Classroom of the Future)* 18

Uvajanje učenja podjetnosti na Gimnaziji Murska Sobota v okviru projekta L2P-2020Plus *(The Introdcution of Entrepreneurship Learning at Gimnazija Murska Sobota as Part of the L2P-2020 Plus Project)* 29

Nova metoda poučevanja podjetništva na BIC Ljubljana, Živilska šola *(A New Teaching Method for Teaching Entrepreneurship in School of Food Processing, Biotechnical Educational Centre Ljubljana)* 38

Vzpodbujanje ročnih spretnosti, ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva pri učencih praktičnega pouka *(Encouraging Students' Craft Skills, Creativity, Innovation and Entrepreneurship in Practical Classes)* 46

Naši dijaki − aktivni udeleženci družbe *(Our Students - Active Co-Creators of the Society)* 54

Kako motivirati otroke generacije Z (Z in Y z roko v roki) *(How to Motivate Generation Z (Z and Y Hand in Hand))* 62

Učitelj v primežu izzivov sodobnega časa *(Teacher Clamped down by the Challenges of Modern Times)* 70

Z raziskovalnimi pristopi do spodbujanja kritičnega mišljenja *(Building Critical Thinking through an Inquiry-based Learning Approach)* 80

Obšolska dejavnost – ustvarjalni vrtiljak za učitelje in dijake *(Extracurricular Activity − The Creative Carousel for Teachers and Students)* 89

Ustvarjalno medpredmetno sodelovanje in razvijanje ključnih kompetenc *(Creative Cross-Curricular Cooperation and the Development of Key Competences)* 98

Projektno delo v obliki medpredmetnih povezav *(Project Work and Cross Curricular Integration)* 104

Simulacija zasedanja Združenih narodov *(Simulation of the United Nation Session)* 111

Glasbena pravljica *Popravljalnica igrač* – ustvarjalni moment izbirnega predmeta (primer dobre prakse) *(Music Fairy Tale Toy Repair Shop – Creative Moment of the Optional School Subject (A Good Practice Example))* 119

Izbirni predmeti – priložnost za razvijanje ustvarjalnosti *(Elective courses – Creating Opportunity for Developing Creativity)* 128

Izobraževalne oddaje *Šola z okusom* na regionalni TV *(Educational Broadcasting Program School with a Taste on a Regional TV Station)* ... 134

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES - KNOWLEDGE EVALUATION ... 144

Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu družba *(Authentic Forms of Evaluation and Assessment in the Subject Social Science)* ... 145

Sodobni pristopi k ustnemu vrednotenju znanja – iz subjektivnosti v objektivnost *(Modern Approaches in Oral Examination – From Subjectivity towards Objectivity)* ... 158

Prilagoditev meril ocenjevanja učencem v osnovni šoli *(Adjustment of Criteria for Primary School Tests)* ... 167

Z analizo do uporabne povratne informacije *(With Analysis to Applicable Feedback)* ... 172

Formativno spremljanje znanja pri matematiki *(Formative Monitoring of Mathematics Knowledge)* ... 187

Poučevanje in ocenjevanje v 4MAT-u *(Teaching and Assessment in 4MAT)* ... 197

Kuhanje od instantnih do á la carte testov *(Cooking Tests from Instant to Á la carte)* ... 204

Poiščem, napišem, predstavim, ovrednotim *(I Search for, Write down, Present and Evaluate)* ... 213

Formativno spremljanje pri rokometu *(Formative Assessment in Handball)* ... 222

Sodobni pristopi k pouku športne vzgoje v 4. razredu osnovne šole *(Modern Approaches to the Teaching of the Sport in 4th Grade in Elementary School)* ... 228

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES - LANGUAGES ... 233

Procjena fonološke svjesnosti djece prije polaska u školu kao podloga za suvremeni metodički pristup početnom opismenjivanju *(Assessment of Phonological Awereness of Preschool Children as a Basis for a Modern Methodical Approach to Initial Literacy)* ... 233

Model poučevanja retorike v srednji šoli *(The Model of Teaching Rhetoric in Grammar School)* ... 254

Toponimi u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić *(Toponyms in Tales of long ago by Ivana Brlić-Mažuranić)* ... 264

Young Learners' Perceptions on Effective Foreign Language Teacher Characteristics – A Qualitative Study from Croatia ... 284

The Significance of Multilingual Textbooks in Education of the Burgenland Croatian Minority in Austria and Hungary ... 301

Kako učitelj, dober retorik, gradi vez z učencem *(How a Teacher, a Good Rhetorician, Builds a Bond with a Student)* ... 308

Od obavezne lektire do ljubavi prema čitanju (Kroz nastavne programe od drugog svetskog rata do današnje reforme) *(From Compulsory Lectures to Love towards Reading (Through the Curriculum from the World War II to Current Reform))* ... 314

Jesmo li siti PowerPointa? *(Are We Tired of PowerPoint?)* ... 331

Vzgojni stil učitelja in razvijanje bralne pismenosti *(Teachers Parenting Styles and Developing Reading Literacy)* ... 341

Pouk jezika v gimnaziji – (le) priprava na maturo ali razvoj samozavestnih in kritičnih govorcev? *(Language Teaching in Grammar School – (Mere) Preparation for the General Matura or the Development of Self-Confident and Critical Speakers?)* ... 359

Priprava otrok na opismenjevanje *(Teaching Children Literacy Skills)* ... 373

Tudi Cankar je še aktualen in lahko spodbudi kreativnost *(The Slovene Writer Cankar has still Been Up-to-date too and can Encourage Craeativity)* ... 381

Cankarjev Pehar suhih hrušk v podaljšanem bivanju *(Cankar's A Basket of Dried Pears in Day-Care Classrom)* ... 389

Kako (naj) gimnazijci pri pouku slovenščine razumejo Ivana Cankarja 100 let po njegovi smrti? *(How Grammar School Students Understand Ivan Cankar 100 Years after his Death)* ... 399

Mladinski roman *Kit na plaži* v povezavi s čuječnostjo *(Youth Novel Kit na plaži in Connection with Curiosity)* ... 416

Od nog do glave z ugankarskimi besedami *(From Head to Toe with Riddle Words)* ... 422

Model uvajanja formativnega spremljanja v 2. razredu pri pouku slovenskega jezika *(Introduction Model of Formative Monitoring in the Second Grade of Primary School when Teaching Slovene Language)* ... 433

Kamišibaj, pripomoček pri poučevanju in učenju na različnih področjih *(Kamishibai, Device for Teaching and Learning in Different Areas)* ... 439

Gledališče kamišibaj pri pouku *(Kamishibai Theatre in Class)* ... 445

Butalci povezujejo generacije *(»Butalci« Connect Generation)* ... 451

Opis v predbralnem in predpisalnem obdobju *(Description in the Pre-Reading and Pre-Writing Period)* ... 458

Ne bo nas pobralo. Beremo. *(We will Survive. We Read.)* ... 468

Domače branje raus? Domače branje in! *(Home Reading Raus? Home Reading In!)* ... 476

Bralni dogodek – izziv najstniškemu bralcu *(A Reading Event – A Challenge for an Adolescent Reader)* ... 484

Ustvarjalno pisanje – več kot izbirna vsebina *(Creative Writing – More than Optional Extracurricular Subject)* ... 493

Intenzivni tečaj slovenščine za učence priseljence ni le učenje slovenskega jezika *(The Intensive Course of Slovene for Immigrant Pupils is not just Learning the Slovene Language)* ... 502

Sproščeno komuniciranje v tujem jeziku *(Relaxed Communication in a Foreign Language)* ... 512

Jezikovna olimpijada – aktivator ključnih kompetenc 21. stoletja *(BEO – 21st Century Skills Activator)* ... 521

Poučevanje kompetenc za 21. stoletje *(Teaching the 21st Century Skills)* ... 528

Sprosti se – beri knjige v angleščini *(Chill out – Read Books in English)* ... 535

Teaching English through Humour ... 541

Izzivi motiviranja dijakov - povezovanje tujega jezika in stroke *(Challenges in Motivating the Students – Connecting the Foreign Language with Profession)* ... 550

Kritično mišljenje pri pouku angleščine: Koliko TEDa je v tebi? *(Critical Thinking in English Classes: How Much of a TED are You?)* ... 557

Verbalna interakcija z naravnim govorcem kot motivacija za učenje tujega jezika *(Verbal Interaction with a Native Speaker as Motivation for Foreign Language Learning)* ... 564

Medpredmetna povezava nemščine in slovenščine na gimnaziji *(Interdisciplinary Subjects of German and Slovene Languages in Secondary Schools)* ... 572

Pomen jezikovnega tabora pri pripravi dijakov na DSD 2 izpit (Nemško jezikovno diplomo) *(The Importance of Language Camp for Students Aiming to Pass the DSD2 German Language Certificate)* ... 580

Sestavine Nemške jezikovne diplome (Deutsches Sprachdiplom – DSD izpita) pri pouku nemščine *(The Elements of DSD Exam in German Lessons)* ... 588

Literarno (po)ustvarjanje + učilnica = gregerija (šaljiva pesniška definicija) *(Literature (Re)Making + Classroom = Greguería (Humorous Poetic Definition))* ... 594

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES – SCIENCE ... 605

Elementi v periodnem sistemu – projektno učno delo *(Elements in the Periodic Table – Project-Based Learning)* ... 605

Didaktična igra pri šolskem predmetu kemija *(A Didactic Game in Chemistry)* ... 614

Preiskovanje poliedrov *(Inquiry-Based Learning of Polyhedra)* ... 621

Geometrijski lik ali geometrijsko telo *(Two or Three-Dimensional Geometric Shape)* ... 631

Uporaba geometrijskih teles v praksi *(The Use of Geometric Bodies in Practice)* ... 637

Rekonstruiranje gibanja z zakoni mehanike *(Reconstruction of Motion Using Mechanics Laws)* ... 645

Izkustveno učenje s pomočjo 3D-tehnologij *(Learning by Doing with Assistance of 3D-Technologies)* ... 654

Osnove jedrske fuzije *(Nuclear Fusion Basics)* ... 662

Uporaba vremenske postaje pri pouku fizike *(Using a Weather Station for Physics Lessons)* ... 671

Infrardeča kamera pri pouku fizike *(Infrared Camera Used in Teaching Physics)* ... 679

Analiza izmeničnih vezij *(Analysis of AC Circuits)* 688

Z igro do usvajanja naravoslovnih pojmov *(Conquering Science Concepts through Games)* 694

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES 705

Vođenje zabilješki, efikasno čitanje i uključenost učenika u nastavu kao pretpostavke uspješnog učenja *(Record Keeping, Read and Engagement Students in Classroom as a Hypothesis for Successful Learning)* 706

Students' Information Behaviour in Seeking Scientific and Professional Information 719

Oblikovanje odgojno-obrazovnih igara *(Developing Educational Games)* 729

Mreža Šolski pes *(The School Dog Network)* 735

Formalno prehransko izobraževanje in vključevanje staršev v spodbujanje prehranske pismenosti otrok *(Formal Nutrition Education and the Inclusion of Parents in Promoting Nutritional Literacy of Children)* 742

Uporaba prehranske piramide in prehranskega krožnika skozi oči učencev *(Usefulness and Usefulness of the Food Pyramid and Food Plate through the Pupils Eyes)* 752

Odnos dijakov in študentov do odgovornega ravnanja s hrano *(The Attitude of Pupils and Students towards Responsible Food Management)* 761

Stališča učiteljev o pomenu gospodinjskega izobraževanja v osnovni šoli *(Teachers' Views on the Importance of Home Economics Education in Elementary School)* 772

Razrednik in razredne ure – vsako leto nov izziv *(Class Teacher and Class Meetings – New Challenge Every Year)* 779

Razredniki smo soodgovorni pri oblikovanju odgovornega in uspešnega učenca *(Form Masters are Equally Responsible for the Development of a Responsible and Successful Pupil)* 785

Boljše spalne navade = Boljše ocene v šoli *(Better Sleep Habits = Better Grades at School)* 793

Četrtek in kratki animirani filmi *(Thursday and Short Animated Films)* 802

Ali danes Marko še skače? *(Is Marko still Jumping Today?)* 808

Igrajmo se preteklost »Od snubitve do ženitve« *(Let's Play the Past »From Proposal to Marriage«)* 815

Iz preteklosti v prihodnost *(Out of the Past into the Future)* 826

Pridobivanje znanja z ustvarjalnimi učnimi metodami *(Learning with Creative Educational Methods)* 836

Ali lahko še eno? *(Can We Have Another One?)* 845

Aktivacija zavzetosti z lastnimi izdelki za pouk predšolske vzgoje *(Activating Engagement with own Toys for Pre-School Education)* 854

Z igro do znanja *(Learning through Play)* ... 862

Od skice do makete in načrta učilnice *(From a Sketch to a Model and a Classroom Plan)* ... 870

Ustvarjalnost pri pouku zgodovine *(Creativity in History Lessons)* ... 878

Spodbujanje kritičnega mišljenja pri učencih s sodelovalnim učenjem *(The Encouragement of Critical Thinking through Collaborative Learning among Students)* ... 887

Dinamično ponavljanje učne snovi *(Dynamic Revision of Teaching Unit)* ... 896

Primeri geografske analize domače pokrajine *(Case Studies of Geographic Analyses of Local Area)* ... 902

Geografija na terenu malo drugače *(Fieldwork in Geography - Learning in a Different way)* ... 911

Kidlink – mednarodni projekti za učence med 10. in 15. letom *(Kidlink – International Projects for Pupils between 10 and 15 Years Old)* ... 920

Vzpodbujanje raziskovalnega dela dijakov *(How to Encourage Students to Do Research)* ... 928

Izdelava projektnih nalog *(Development of School Assignments)* ... 936

Spoznavanje kulturne dediščine in sodobna tehnologija *(Learning about Culture Heritage and Modern Technology)* ... 947

Slovenščina v preseku sodobnih načinov izobraževanja, medpredmetnih povezav, e-gradiv in mednarodnega sodelovanja *(Slovenian Language in the Cross-Section of Modern Ways of Education, Cross-Curricular Links, E-Materials and International Cooperation)* ... 956

Medpredmetna vzgoja za sočutje pri paliativni oskrbi *(Cross-Curricular Education to Develop Compassion in Palliative Care)* ... 963

Sodelovalno učenje v Projektu »Z znanjem do zdravja« *(Cooperative Learning in the Project »With Knowledge Towards Health«)* ... 969

Otroci po poškodbi glave in projekt Benetke *(Children after Suffering a Head Injury and the Venice Project)* ... 976

Kako združiti na videz nezdružljivo? *(How to Combine Seemingly Incompatible?)* ... 983

Dnevi za vedoželjnost *(Curiosity Days)* ... 990

Povezanost projektnega učnega dela, sodelovalnega učenja in formativnega spremljanja v 2. razredu *(The Connection of Project-Based Learning, Collaborative Learning and Formative Monitoring in the Second Grade)* ... 998

Ustvarjalne ideje v okviru projektnega učnega dneva "Od čebele do medu" *(From Idea to the Product: "From Bee to Honey")* ... 1006

Sodelovalno poučevanje pri pouku športa v prvi triadi *(Team Teaching in Sports Classes in the First Triad)* ... 1014

Šola in vrtec z roko v roki *(School and Kindergarten Hand in Hand)* ... 1020

Tematski dnevi dejavnosti *(Thematic Activity Days)* 1027

Od popotniške izkušnje do poučevanja *(From Travel Experience to Teaching)* 1035

Planinski tabor v kampu Vipota na Pečovniški koči *(Hiking Camp on Vipota, Pečovniška koča)* 1042

Na poti z Almo Karlin *(On the Path with Alma Karlin)* 1050

Pogled na mednarodno MEPI odpravo na Mauritius v očeh udeleženca *(A Look at International MEPI Expedition on Mauritius in the Eyes of the Participant)* 1057

Orientacijski tek kot možnost za športni dan *(Orientation Run as an Option for a Sports Day)* 1068

Sovrstniško učenje med interesno dejavnostjo *(Peer to Peer Learning during an Interest Activity)* 1076

Od bedakov do junakov v dvanajstih letih *(From Fools to Heroes in Twelve Years)* 1085

Interesne dejavnosti – spodbuda za socialno interakcijo *(Extracurricular Activities – Encouragement for Social Interaction)* 1093

Načrtovanje dejavnosti za delo z nadarjenimi učenci *(Planning Activities for Working with Talented Students)* 1102

Boemski delovni dan slikarja – mit ali resnica? *(A Painter's Bohemian Workday – Myth or Truth?)* 1107

Interesne dejavnosti in preživljanje prostega časa v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja *(Extracurricular Activities and Leasure Time in the Library of Ivan Cankar Boarding School)* 1115

Prednosti bivanja v dijaških domovih *(Benefits of Staying in Boarding Schools)* 1123

Sprejem novincev v Dijaškem domu Ivana Cankarja *(Admission of Newcomers in an Ivan Cankar Boarding School)* 1132

Samostojnost v sedanjosti za predanost v prihodnosti *(Autonomy In The Present For The Grit In The Future)* 1138

Upokojenci na usposabljanje v srednjo šolo? Seveda, zakaj pa ne! *(Retired People in Secondary School? Of Course, why not!)* 1144

Medvrstniško učenje in tutorstvo na Gimnaziji Celje - Center *(Peer-to-Peer Learning and Tutelage at Gimnazija Celje – Center)* 1151

Model poučevanja o spočetju, nosečnosti in rojstvu v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju *(Teaching Model on Conception, Pregnancy and Birth in the First Educational Period)* 1157

COMMUNICATION AND PERSONAL DEVELOPMENT, CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS 1170

Pripravimo se na Alfa generacijo – učimo za jutri *(Let's Prepare for Generation Alpha – We Teach for Tomorrow)* 1170

Srečevanje kultur ali trki civilizacij? *(Meeting of Cultures or Clash of Civilisations?)* 1180

Komunikacijska matrika pri predšolskih otrocih v starosti od 1. do 3. leta *(Communication Matrix in Preschool Children Aged 1 to 3 Years)* 1194

Potpora roditeljima u radu s djecom s poremećajima u ponašanju *(Support for Parents in Education of Children with Behavioral Disorders)* 1205

Kakšen tip avtoritete in s kakšnim namenom naj sodobni učitelj vzpostavlja v razredu? *(Which Type of Authority and for what Purpose Should a Modern Teacher Establish in the Classroom?)* 1216

Čustvena inteligentnost in učenje učenja *(Emotional Intelligence and Learning to Learn)* 1231

Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo *(The Impact of Emotional Intelligence on Teacher Work)* 1246

Vrtiljak čustev *(The Wheel of Emotions)* 1261

Mobilna pomoč v družini *(Family Support Service)* 1268

Obvladovanje stresa pri učiteljih *(Stress Management in Teachers)* 1273

Vloga vodstvenih delavcev pri profesionalnem razvoju učiteljev *(The Role of Leadership in the Professional Development of Teachers)* 1282

Moralno rezoniranje i moralni temelji u akademskom kontekstu *(Moral Reasoning and Moral Foundations in the academic context)* 1299

Ali je vzgoja za vrednote v srednji šoli še potrebna in ali je sploh mogoča? *(Is Values Education in Secondary School still Necessary, is it even Possible?)* 1309

Moč odnosa *(The Power of a Relationship)* 1318

Vloga učitelja pri delu z nadarjenimi učenci skozi vidik teorije izbire *(The Role of a Teacher in Working with Gifted Pupils in Terms of Choice Theory)* 1324

Razvijanje samopodobe skozi delavnice »Sem to jaz? Sem … in ponosen sem na to!« *(The Development of Self-image through Workshops »Is this me? It is … and I am proud of it!")* 1330

Pomoč z umetnostjo v šoli *(Arts Therapy in School)* 1339

Biti najboljši jaz (Be the Best Me) 1347

Pes, učiteljev najboljši prijatelj *(The Dog, Teacher's Best Friend)* 1355

Čas za pogovor, skupine za samopomoč in druge skupine v Osnovni šoli Litija *(Time to Talk, Self-Help Groups and other Groups in Primary School Litija)* 1363

Kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev? *(Which Factor Impacts the Cooperation of Teachers and Parents the Most?)* 1369

Medgeneracijski stiki na šoli – nove priložnosti za učitelja sedanjosti *(Intergenerational Contacts at Schools – New Opportunities for the Teacher of Today)* 1382

Pripadnost zaposlenih na naši šoli *(Employee Commitment in Our School)* 1389

Razvoj potencialov *(Development of Potentials)* 1397

Sociopragmatične spretnosti in govorna razumljivost otrok s polževim vsadkom *(Sociopragmatic Skills and Speech Intelligibility of Children with Cochlear Implant)* 1402

Posebnosti otrok s polževim vsadkom *(Special Needs of Pupils with Cohlear Implants)* 1412

Ustvarjalni gib kot metoda za učenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju *(Creative Movement as Method for Learning Children with Mild Intellectual Disabilities)* 1420

Ustvarjalni gib kot sprostitev, izrazno sredstvo, spodbuda in metoda *(Creative Movement as a Release, Expression, Infringement and Method)* 1437

Inkluzija preko plesa *(Inclusion through Dance)* 1446

Vključeni, socializirani, izobraženi − Strokovni center VSI in II. OŠ Žalec *(Included, Educated, Socialized − Strokovni Center VSI and II. OŠ Žalec)* 1454

Poglejte me! *(Look at Me!)* 1462

Kaj storiti s hiperaktivnim otrokom v šolskem okolju *(How to Handle a Hyperactive Child in the School Environment)* 1470

Vključevanje načel nevrolingvističnega programiranja v vzgojno-izobraževalni proces *(Integration of Neuro-Linguistic Programming Principles in Educational Process)* 1478

Greva na mediacijo *(Let us Use the Mediation)* 1488

Lahko z mediacijo zmanjšamo nasilje v naših šolah? *(Can Mediation Be Used to Reduce Violence at School?)* 1495

Vrstniška mediacija – nova kultura odnosov *(Peer Mediation – A New Culture of Relations)* 1502

Z dobro komunikacijo nad medvrstniško nasilje *(With Good Communication over Peer Related Violence)* 1508

Strpnost in medvrstniško nasilje skozi prizmo književnega pouka in filmske dejavnosti *(Tolerance and Teen Violence through the Prism of Literature and Film)* 1515

Dijakom privlačna vzgoja za nenasilje *(Appealing Education for Non-Violence in High-School)* 1523

Motivacija za učenje pri dijakih športnikih *(Learning Motivation among Pupil Athletes)* 1529

Mednarodni projekti kot priložnost opolnomočenja sodelujočih *(International Projects as an Opportunity for Empowering Participants)* 1537

PROJEKT VEZI RADOSTI – vrtec in šola kot prostor graditve radosti in sodelovanja *(PROJECT BONDS OF JOY - Kindergarten and School as a Place for Building Joy and Cooperation)* 1546

Vključevanje dijakov tujcev v srednje šole *(The Integration of Foreign Students in Secondary Schools)* 1552

NEUROEDUCATION – THINKING OUTSIDE THE BOX 1560

Nevroedukacijske raziskave – kako spodbuditi razvoj in učno uspešnost otrok in mladostnikov? *(Neuroeducaitonal Research – How to Promote Development and Academic Achievement in Children and Adolescents?)* 1561

Formalno poučevanje čuječnosti v petem razredu – program Mindful schools *(Formal Mindfulness Teaching in the Fifth Grade – The Mindful Schools Program)* 1579

Vpliv motoričnih dejavnosti po načelih NTC-programa na otrokov govorni razvoj *(The Effect of Motor Exercises According to the Principles of the NTC Programme on a Child's Speech Development)* 1588

S čutili do čuječnosti *(Use Sensory Experiences to Build Mindfulness)* 1596

Čuječnost v šolskih klopeh *(Mindfulness in the Classroom)* 1604

(Ne)stresen dijak – sproščanje in čuječnost pri pouku *((Un)Happy Student – Relaxation and Mindfulness in Class)* 1611

Spoznavanje in raziskovanje čutila za tip *(Discovering and Exploring the Sense of Touch)* 1620

Odkrivanje sveta skozi interakcijo čutov v oddelku 1−2 leti *(Discovering the World through the Interaction of the Senses in the 1−2 Year Division)* 1628

Kreativnost skozi fotomontažo *(Creativity through Photocomposition)* 1637

Z vibracijo zvočnih posod do sproščanja in harmonizacije po metodi Petra Hessa® *(Relieving Stress and Body Harmonization with Singing Bowls by Peter Hess® Method)* 1643

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND OUTDOOR LEARNING 1651

Učenje z naravo *(Outdoor Education)* 1652

Otroci v permakulturi – vpeljava pouka na prostem v šolo in vrtec *(Children in Permaculture – Introducing Outdoor Education to School and Kindergarten)* 1664

Poučevanje za etično in trajnostno upravljanje z okoljem *(Teaching for Ethical and Sustainable Management of the Environment)* 1672

Izkušnje učencev in učiteljev s poukom na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika *(Learners' and Teachers' Experiences with Outdoor Education in the Nearby of the School at the Subject Science and Technology)* 1680

S pedagoškim pristopom Reggio Emilia do sodelovalnega učenja v predšolskem obdobju *(Using the Reggio Emilia Approach for Cooperative Learning in the Pre-school Period)* 1694

Dobrodelnost v okviru okoljske vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj *(Charity in the Context of Environmental Education and Education for Sustainable Development)* 1700

Nilski ostriž – začetnik Darwinove nočne more na območju Viktorijinega jezera (Z vizualizacijo do boljših predstav na ravni delcev) *(The Nil Bass – The Rookie of Darwin's Nightmare on the Areas Surrounding the Victorian Lake (By Visualizing to Better Performance at the Particle Level))* 1708

Spoznajmo značilnosti Južne Evrope v učilnici na prostem *(How to Teach the Characteristics of South Europe in an Outdoor Classroom)* 1715

Z IKT v naravo *(Taking ICT to Nature)* 1724

Ozaveščanje mladih o skrbi za čisto okolje *(Raising Youth Awareness of the Clean Environment Care)* 1732

Naravoslovni tabori in njihov potencial *(Science Camps and their Potential)* 1742

Pouk na prostem *(Outdoor Lessons)* 1751

Pouk v naravi *(Outdoor Lessons)* 1759

Učilnica nima vedno štirih sten *(Not All Classrooms Have Four Walls)* 1767

Kulturno-umetnostna vzgoja izven učilnic *(Culture-Art Education Outside Classroom)* 1776

Kulturna in industrijska dediščina v Mariboru in okolici *(Cultural and Industrial Heritage in Maribor and its Surroundings)* 1789

Prenos trajnostnega načina življenja na učence in učitelje OŠ Domžale *(Transfer of Sustainable Development to Pupils and Teachers)* 1796

S spodbujanjem trajnostnega znanja do boljših dosežkov na NPZ in ŠVK: študija primera na OŠ Davorina Jenka *(By Promoting Sustainable Knowledge to Better Achievements on NAK and SLO-fit: A Case Study of Davorin Jenko Primary School)* 1805

Vsak dan peš ali s kolesom *(Everyday on Foot or by Bike)* 1818

Nadarjeni dijaki in jezdenje konjev *(Gifted Students and Riding Horses)* 1822

Interdisciplinarni pristop k spoznavanju naravoslovnih vsebin kot izziv za poučevanje sodobnih generacij *(An Interdisciplinary Approach to Learning about Natural Science Content as a Challenge for Teaching Modern Generations)* 1829

Tujerodne vrste kot prezrte grožnje *(Non-Native Species should not be Overlooked)* 1839

Od izkušnje do znanja pri pouku biologije *(From Experience to Knowledge in Biology Teaching)* 1844

Likovna umetnost – naložba za trajnostni razvoj *(Art of Painting – An Investment in Sustainable Development)* 1850

Pouk nemščine popestren z EKO ustvarjalnicami *(German Lessons Enlivened with ECO WORKSHOPS)* 1859

ADAPTING EDUCATION TO NEW TECHNOLOGIES 1869

Uporaba obogatene resničnosti za poučevanje anatomije človeka *(Use of Augmented Reality for Teaching Human Anatomy)* 1870

Virtual Microscopy as a Learning Method in Part-Time Medical Education 1885

Idealni človek - Izobraževanje v informacijski družbi *(The Ideal Human Being – Education in Information Society)* 1890

The Use of Contemporary Media in Teaching among Primary School Teachers 1896

Uporaba novih tehnologij kot sredstvo motivacije pri pouku angleškega jezika *(The Use of New Techologies as a Motivation for English Lessons)* 1917

Spodbudno učno okolje s smotrno rabo sodobnih IKT orodij *(A Supportive Learning Environment with Sensibly Use of Modern ICT-Tools)* 1925

Uporaba tabličnih računalnikov pri pouku matematike *(Using Tablets at Math Lessons)* 1937

Desmos in geogebra z roko v roki *(Desmos and Geogebra should Go Hand in Hand)* 1942

Utrjevanje matematike z interaktivno tablo, tabličnimi računalniki in mobilnimi telefoni *(Practising Math Using Interactive Whiteboard, Tablets and Mobile Phones)* 1947

Uporaba IKT pri pouku tehnike in tehnologije *(The Use of ICT in Teaching Technics and Technology)* 1956

Model učnega okolja na konceptu »pametno mesto« *(Learning Environment Model on the Concept of »Smart City«)* 1967

E-omarice v šoli *(School eLockers)* 1975

Skupina programov Exploriments pri pouku fizike *(Group of Exploriments Programs at Physics)* 1982

Mnenje učencev o miselnih vzorcih *(The Students' Opinion about Mind Maps)* 1990

Spletno popotovanje *(WebQuest)* 1998

Z jezikovnim kvizom in vprašalnikom v spletni učilnici Moodle do boljše (esejske) pismenosti dijakov v slovenščini *(Using the Language Quiz and Questionnaire in the Moodle Online Classroom to Achieve Better Student (Essay Writing) Literacy in Slovenian)* 2005

Začetno učenje nemščine in tablični računalniki *(German for Beginners and Tablet Computers)* 2015

Spletno orodje Kahoot! kot učni pripomoček *(Kahoot! a Game Based Platform as a Learning Tool)* 2034

Se dijaki lažje naučijo prepoznati in strokovno poimenovati domače drevesne vrste z uporabo kviza? *(Can Students Learn to Identify Trees More Easily by Using a Quiz?)* 2043

Uporaba aplikacije *Plickers* za popestritev pouka geografije in zgodovine in v namen formativnega spremljanja učencev *(Implementing the Plickers App to Enhance Geography and History Classes and Improve Formative Student Monitoring)* 2052

S programskim orodjem za nadzor računalnikov do bolj učinkovitega in interaktivnega pouka *(Achieving more Efficient and Interactive Lessons Using Software Monitoring Tool)* 2059

Predšolsko obdobje Generacije Z *(Pre-school Period of Generation Z)* 2067

Devet korakov do e-pravljice *(Nine Steps to e-Fairy Tale)* 2072

Uporaba zaslona – pomoč, navada ali odmik od realnosti *(Screen Use – Aid, Habit or Deviation from Reality)* 2077

Je vključevanje IKT dodana vrednost pouka? *(Is ICT Inclusion Added Value of a Lesson?)* 2089

The Traps and Benefits of the Use of ICT in Class 2095

Razvoj digitalnih kompetenc – učenje za življenje *(Development of Digital Competences – Learning for Life)* 2105

Uporaba IKT pri pouku, medpredmetnem in medpoklicnem sodelovanju ter samoevalvaciji *(Using ICT in Teaching, Interdisciplinary and Intervocational Cooperation and Selfevaluation)* 2115

E-gradiva za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju *(E-Materials for Pupils with Mild Intellectual Disability)* 2123

IKT namesto šolske torbe, vsakdanjik slepega učenca *(ICT Instead of a School Bag, Everyday Life of a Blind Pupil)* 2131

Programiranje v osnovni šoli *(Programming in Elementary School)* 2140

Spletna zbornica – pogled iz prakse *(Virtual Teacher's Chamber – View from Practice)* 2147

Prilagajanje izobraževanja novim tehnologijam – raba pametnih telefonov *(Adapting Education to New Technologies - Using Smartphones)* 2156

Z aplikacijo CŠOD Misija na pametnem telefonu do večje varnosti kolesarjev *(Greater Cyclists' Safety due to the »CŠOD Misija« Mobile Application)* 2164

Uporaba mobilnega telefona pri športni vzgoji *(The Use of Mobile Phone during PE Lessons)* 2170

Merjenje srčnega utripa pri pouku športne vzgoje z merilniki srčnega utripa *(Measuring Heart Rate during Sport Class with Heart Rate Monitor)* 2174

WORKSHOPS 2184

The Authentic and Innovative Leadership 2185

Doživimo vibracije in zvok zvočnih posod po metodi Petra Hessa® *(Let's Experience Vibrations and Sounds of Singing Bowls, Peter Hess® Method)* 2186

Funkcionalna vadba v paru *(Functional Training in Pairs)* 2188

PREFACE

International Conference EDUvision 2018

»Modern Approaches to Teaxhing the Coming Generations«

" I touch the future. I teach."
Christa McAuliffe

For the introductory thought of The Book of Papers, a thought was chosen that emphasizes how important it is for us to remain opened to new insights, to constantly change, to think outside the box, and to gaze into the future, and to constantly adapt to new situations.

The topic of this year's conference is **"The Future Classroom and Challenges of Modern Teaching".**

"Virtual" Z generation already uses different ways of thinking, such as, for example, "out of the box thinking". We encourage such a way of thinking among pupils when, we let them plan their own learning activities or implement various projects. By doing so, we strengthen their internal motivation, which is important for developing their creativity.

The main importance is also given to the topic **"Diverse learning environments for future generations."**

That is why Educators are today confronted with the task to increasingly become motivators and inspirerers of today's generations. They enable the students to change their attitudes towards learning, collaboration and research, with the help of creative and ICT-supported learning environment and help them to find new, alternative approaches that will lead them to more integrated and long-lasting knowledge.

In the articles of The Book of Papers authors present contemporary approaches, the challenges of teaching, and knowledge and skills evaluation that will motivate the students to learn, encourage them to creativity, intensify acquiring of knowledge, deepen interaction with everyday life and environmental awareness, refer to the rational use of new technologies, and, last but not least, allow the personal growth of a learner.

The international conference, and the Book of Papers at the same time, brings the opportunity to share our insights and good practices. With ideas and proposed solutions we contribute to solving the challenges which arise in today's world of constant change.

There are **246 articles** published in The Book of papers (and 3 workshop descriptions), written by **281 authors from 7 countries** (Bosnia and Herzegovina, Croatia, Greece, Hungary, Nothern Macedonia, Slovenia, Serbia). Authors are faced with the 21st century challenges and therefore share their visions and reflections on various modern teaching strategies.

Exchanged ideas and experiences of the authors highlighted in the articles can contribute to better quality of knowledge and wisdom.

Programme and Organizing Committee
of the International Conference EDUvision 2018

THE INTERNATIONAL PROGRAMME & REVIEW COMMITTEE OF THE CONFERENCE

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana
Head of Programme & Review Comittee

mag. Jelka Bajželj, Vocational College, School center of Kranj

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

mag. Martina Golob, Primary school Sostro

dr. Lidija Janeš, Danila Kumar International School, Ljubljana

mag. Julijana Juričić, Trnovo Primary School, Ljubljana

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Marjana Jus, Moste Gymnasium, Ljubljana

Mladen Kopasić, Polje Primary School, Ljubljana

Irena Kragel, Secondary School of Health Care of Celje

Lucija Kuntner, First Gymnasium of Maribor

Kaja Lenič, Primary School Log-Dragomer

dr. Ana Logar, Primary School in Metlika

Jana Pertot Tomažič, Primary School Domžale

mag. Andrea Premik Banič, Jože Plečnik Gymnasium in Ljubljana

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

Tina Šetina, St. Stanislav Institution

Olga Štancar, Secondary School of Health Care of Celje

mag. Darja Užmah, Secondary School for Catering and Tourism in Ljubljana

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary School Domžale

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

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

I

CONTEMPORARY CHALLENGES IN TEACHING (ENTREPRENEURSHIP, CREATIVITY AND INNOVATION)



Učilnica prihodnosti: inkluzivna učilnica

Inclusive Classroom: Classroom of the Future

Sanja Prosen

Studio LIST, d. o. o., Celje
sanjaprosen@yahoo.com

Povzetek

Učenci in učitelji znotraj šolskih učilnic preživijo ogromno časa, zato morajo biti te skrbno načrtovane in oblikovane. Njihovo fizično oziroma grajeno okolje mora biti prilagojeno potrebam (fizičnim in drugim), željam ter interesom učencev in učiteljev. Kakovostno načrtovane in urejene učilnice pozitivno vplivajo tako na učence kot učitelje, pa tudi na ostale obiskovalce, ki učilnice uporabljajo v popoldanskem času. Prav iz slednjega razloga morajo biti učilnice tudi fleksibilne, kar pomeni, da je njihovo namembnost mogoče enostavno spreminjati.

V prispevku je predstavljen načrt (3D pogledi) prenovljene razredne učilnice 4. razreda ene izmed osnovnih šol v Sloveniji. 3D pogledi prikazujejo videz prenovljene učilnice, ki je prilagojena potrebam, željam in interesom učencev in učiteljev. Res je, da je načrtovanje in oblikovanje učilnice, ki bi že v izhodišču ustrezala potrebam, željam in interesom vseh, ki jo bodo uporabljali, precej zahtevno. Kljub temu pa je v prispevku mogoče najti rešitve in ideje za prilagoditve, ki vsako učilnico spremenijo v inkluziven, vsem dostopen učni prostor. Inkluzivne učilnice, torej učilnice, ki so prilagojene potrebam, željam in interesom tistih, ki jih največkrat uporabljajo, so učilnice prihodnosti.

Ključne besede: grajeno/fizično učno okolje, inkluzivna učilnica, prilagoditve učilnice, raznolike potrebe učencev in učiteljev, učilnica prihodnosti.

Abstract

Teachers and pupils spend most of their lives in schools and, more specifically, in classrooms. A carefully planned and designed physical environment is required to satisfy their needs, interests, and wishes. An environment like that can have a positive effect on pupils and teachers alike. The need for a flexible physical environment that is easy to rearrange is further emphasized by the rest of its users outside of school hours.

This article describes the planned renovation of a 4th-grade classroom, located in one of the primary schools in Slovenia. The idea for the renovated classroom, which accommodates the needs, wishes, and interests of both pupils and teachers is presented using 3D imaging. Planning and designing a classroom that is going to meet the needs of its users from the start is challenging. Nonetheless, this article presents solutions and ideas for a set of adaptations that can transform every classroom in an inclusive space, accessible to everyone. Inclusive classrooms that meet the needs, wishes, and interests of its most frequent users are classrooms of the future.

Keywords: classroom adaptations, classroom of the future, diverse needs, inclusive classroom, physical school environment.

1 Uvod

V inkluzivnih osnovnih šolah mora biti različnim skupinam učencev in njihovim posebnostim prilagojeno socialno in fizično oziroma grajeno učno okolje (Cencič in Simčič, 2014). Kakovost slednjega zagotavlja dobro počutje vseh udeležencev učnega procesa, npr. učencev, učiteljev in ostalih zaposlenih (Walden, 2015), in pozitivno vpliva na učenje, poučevanje, učne rezultate, pa tudi zdravje (Berrett in Zhang, 2009; Walden, 2015).

Ker učenci in učitelji vsakodnevno veliko časa preživijo v učilnicah, mora biti fizično okolje teh skrbno načrtovano in oblikovano ter prilagojeno njihovim različnim potrebam. Sama učilnica in pogoji v njej (npr. prezračevanje, akustičnost, svetloba) morajo učencem zagotavljati kakovostne pogoje za učenje (Berrett in Zhang, 2009).

Namen tega prispevka je predstaviti načrt prenovljene učilnice 4. razreda, ki je bil izveden v sodelovanju z arhitekti Studia LIST iz Celja. Nova učilnica je bila zasnovana tako, da ustreza potrebam, željam in interesom učencev ter učiteljice, ki jo bodo uporabljali. Cilj prenove je bil oblikovanje fizičnega oziroma grajenega učnega okolja, v katerem je možno sobivanje in učenje vseh učencev ne glede na njihove potrebe. Ker se v učilnicah pogosto odvijajo tudi popoldanske izvenšolske dejavnosti, je bil cilj zasnova fleksibilne učilnice, katere namembnost je možno enostavno prilagajati. V prispevku so predlagane konkretne rešitve, ki bodo v pomoč vsem, ki se bodo v prihodnosti lotili načrtovanja osnovnošolske razredne učilnice ne glede na njeno lego, velikost in obliko.

2 Predstavitev načrta prenovljene učilnice

V nadaljevanju je predstavljen načrt prenovljene učilnice (Prosen, 2017). Predstavljen je preko slik, ki prikazujejo poglede na posamezne stene učilnice. Najprej je predstavljen pogled na stranski steni učilnice, sledi pogled na zadnjo steno in na koncu še pogled na sprednjo steno učilnice.

2.1 Pogled na stranski steni prenovljene učilnice



Slika 1: Pogled na steno učilnice, ki meji na šolski hodnik (Prosen, 2017)

Vse omare, namenjene shranjevanju različnih učnih in drugih pripomočkov učencev in učitelja, so narejene iz svetlega lesa, ki je naraven in na dotik zelo prijeten material. Uporaba naravnih in prijetnih materialov, kot so pluta, guma, volna … je še posebej pomembna, kadar

je v učilnici otrok z motnjami avtističnega spektra, saj so lahko ti zelo občutljivi na teksture različnih površin in predmetov (Brownlee, 2016).

Omare so postavljene v najtemnejši del učilnice (slika 1). Svetlejši deli učilnice pa so namenjeni mizam in stolom. Ker si učitelji po navadi želijo veliko omar za shranjevanje učnih pripomočkov in gradiv, so omare nameščene po celotni dolžini stene. Tako zagotavljajo ogromno površin za shranjevanje različnih pripomočkov in gradiv, posledično pa je bolj urejena tudi učilnica. Tako so vse igrače in drugi pripomočki lahko shranjeni v omari, kjer ne bodo vzbujali pozornosti učencev. Dobro urejena in pospravljena učilnica bo koristila vsem učencem, ne samo tistim z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo.

Spodnji deli omar so predvideni za učence, zgornji pa za učitelja (slika 1). Kot poudarja Walden (2015), se učenci v prostoru počutijo bolj domače in se z njim lažje identificirajo, kadar sodelujejo pri njegovem oblikovanju. Zato je vsakemu izmed učencev v učilnici zagotovljen predal, ki ga lahko okrasi in s tem personalizira. V ta namen je na sprednji del predalov nameščeno pleksi steklo, za katerega lahko učenci zataknejo list papirja, katerega poslikajo, izrežejo in polepijo po svojih željah. Ker je list mogoče enostavno odstraniti izza pleksi stekla, lahko vsaka generacija učencev, ki bo učilnico uporabljala, svoj predal okrasi po svojih željah. Vsak učenec ima na voljo dva predala, enega oranžnega in enega zelenega (slika 2). V oranžnih imajo lahko učenci na primer shranjeno športno opremo, v zelenih pa na primer svoje likovne pripomočke



Slika 2: Predali, namenjeni učencem (Prosen, 2017)

Učencem namenjeni predali so fleksibilni in jih je mogoče izvleči iz omare (slika 2). Predali so lahko leseni ali plastični. Učenci jih lahko postavijo na mizo ali drugo mesto v učilnici. To je priročno predvsem takrat, kadar imajo učenci v predalih shranjene recimo likovne pripomočke. Skupaj s predalom jih lahko postavijo na mizo in jih imajo ves čas ob sebi. Tako ne motijo pouka, ko na primer hodijo najprej po čopič, nato po barvice … Na vsa vrata omar so nameščeni barvni kontrastni ročaji (slika 2), da jih lahko hitro opazijo tudi slabovidni učenci.



Slika 3: Vhodna niša učilnice z umivalnikom (Prosen, 2017)

Vhodna niša je umeščena v enotno linijo z omarami (slika 3). Tako je ustvarjena ravna linija brez učencem nevarnih robov. Ravna linija brez robov in štrlečih delov je še posebej pomembna, kadar je v učilnici tudi slep ali slaboviden učenec. Na ta način se ne more zaleteti v rob, hkrati pa mu ravna linija lahko predstavlja vodilo oziroma orientacijo za hojo po učilnici.

Okvir vrat, kljuka na vratih, pipa, milo, koš za smeti … so poudarjeni s kontrastno oranžno in zeleno barvo, da bodo dobro vidni tudi za tiste, ki slabše vidijo. Uporabili bi lahko tudi katero koli drugo kontrastno barvo.



Slika 4: Stranska stena učilnice z okni (Prosen, 2017)

Na steni, ki meji na šolsko dvorišče, sta pod okno nameščeni dve dolgi leseni polici, ožja in širša, ki zagotavljata veliko odlagalnih, delovnih in igralnih površin (slika 4). Ožja se lahko uporablja za postavitev predmetov, s katerimi želijo učiteljica in učenci personalizirati učilnico, recimo za postavitev rož, akvarija … S širšo spodnjo polico pa so zagotovljena štiri

dodatna mesta za sedenje učencev. Ker gre za zelo ozke mize, ta mesta niso primerna kot stalna mesta za sedenje, lahko pa jih učenci uporabljajo občasno, kadar si na primer želijo sedeti sami.

Pod širšo polico so nameščeni dodatni predalniki (slika 4). Namenjeni so shranjevanju različnih stvari, na primer igrač, barvic, iger … Ob začetku vsakega šolskega leta jih je potrebno označiti, da učenci in učiteljica točno vedo, kaj se v njih nahaja. Tako lahko učenci vedno sami poiščejo predmete, ki jih želijo, ker vedo, kje se nahajajo. S tem pa učitelj spodbuja njihovo samostojnost.

2.2 Pogled na zadnjo steno prenovljene učilnice



Slika 5: Pogled na zadnjo steno učilnice z blazinami in kotičkom za individualno delo (Prosen, 2017)

Izključno zadnja stena učilnice je namenjena razstavljanju likovnih in drugih izdelkov učencev (slika 5). Ker gre za steno, ki je ob razstavi izdelkov polna barv in drugih, učencem motečih impulzov, je dobro, da so učenci med poukom proti njej večino časa obrnjeni s hrbti. Še posebej je to pomembno za učence z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo, za katere je prisotnost barv lahko zelo moteča.

Na celotno dolžino zgornjega pasu zadnje stene učilnice je nameščena pluta, ki je naraven *in okolju prijazen material* (slika 5). Namenjena je pritrjevanju izdelkov učencev.



Slika 6: Zadnja stena učilnice s črno tablo, spuščenimi blazinami in oblazinjenim modularnim pohištvom (Prosen, 2017)

Na celotno dolžino spodnjega pasu stene pa je nameščena črna tabla, na katero lahko učenci pišejo ali rišejo (slika 6). Uporabljajo jo lahko v času podaljšanega bivanja ali med poukom za različne dejavnosti. V času podaljšanega bivanja jo lahko uporabljajo za risanje in različne igre, v času pouka za pisanje opornih točk pri delu v skupinah, nanje lahko napišejo ime interesnega kotička, ki ga oblikujejo v zadnjem delu učilnice … Nanjo lahko celo narišejo sceno za predstavo, ki jo lahko odigrajo v zadnjem delu učilnice.

Na desno polovico črne table sta z magneti pritrjeni dve blazini. Učenci jih lahko enostavno snamejo s stene (slika 6). Blazini lahko uporabljajo za sproščanje, branje knjig, razgibavanje, igro … Samostojno lahko oblikujejo kotiček za sproščanje. Kadar ima kdo izmed učencev izbruh, se lahko blazini uporabi za njegovo pomiritev.

V zadnjem delu učilnice je predvideno tudi modularno oblazinjeno pohištvo, ki ga lahko učenci razstavijo in nesejo tudi na drugo mesto v učilnici (sliki 6 in 7).



Slika 7: Oblazinjeno mudularno (razstavljivo) pohištvo, predvideno za učilnico (Kali Education: Kalokids™ Tessel 9 with M-Link® Soft Seating Set)

Posamezni deli modularnega pohištva so med seboj povezani z magneti in omogočajo več možnosti sedenja. Blazine se lahko razstavijo na poljuben način. Učenci tako ne sedijo ves čas na stolih, ampak lahko občasno sedijo na blazinah. Te so lahko še posebej uporabne v času podaljšanega bivanja. Učenci lahko na njih berejo knjige, se družijo in igrajo. Enostavno jih lahko odnesejo tudi v druge dele učilnice. Učenci si na ta način oblikujejo učilnico po svojih željah. Posledično dobijo občutek, da tudi njihovo mnenje šteje, saj je prostor oblikovan v skladu z njihovimi interesi in željami. To jih tudi tesneje poveže z učilnico in zato vanjo tudi raje zahajajo. Kot pravi Walden (2015) se učenci v takem prostoru počutijo bolj domače, ta občutek pa preprečuje pojavljanje vandalizma.

V zadnjem delu učilnice je predvidena tudi možnost za oblikovanje prostora, namenjenega individualnemu učenju (slika 8). Oblikuje se s pomočjo premičnega zvočno izolativnega panela, ki je z magneti pritrjen na steno. Individualen prostor je še posebej pomemben za učence, ki jih pri učenju moti okolica in ki za ohranjanje pozornosti potrebujejo mir. Iz njihove okolice je potrebno odstraniti vse dejavnike, ki bi jih lahko motili tekom pouka. Individualni prostor bi lahko bil uporaben tudi takrat, kadar učencu pripada učna pomoč. Učencu lahko na ta način učno pomoč zagotovimo znotraj učilnice, kar pomeni, da specialni pedagog pride k učencu in ne obratno. S tem je zagotovljena tudi večja inkluzivnost učnega okolja.



Slika 8: Individualni kotiček v zadnjem delu učilnice, ki se oblikuje s pomočjo premičnega zvočno izolativnega panela (Prosen, 2017)

2.3 Pogled na sprednjo steno prenovljene učilnice



Slika 9: Pogled na sprednjo steno učilnice

Barve v prostoru lahko vplivajo na učenčevo osredotočenost, obnašanje in dosežke. Barve v učilnici naj bi bile nevtralne, kot recimo barva kože ali mivke. Barva sprednje stene učilnice se mora od ostalih razlikovati, da pritegne pozornost učencev. Bila naj bi v srednjem odtenku izbrane barvne palete (Gaines and Curry, 2011). Pomembno je, da na sprednji steni ni polno plakatov in drugih slik, ki bi lahko preusmerjali pozornost učencev.

V učilnico sta nameščeni tako zelena kot bela tabla (slika 9). Učitelj se lahko tako vsako šolsko leto posebej odloči, katero izmed tabel bo uporabljal. Če ima v razredu na primer slabovidnega učenca, ki na belo tablo zaradi bleščanja ne vidi, bo pisal na zeleno, in obratno. Lahko pa uporablja tudi obe.



Slika 10: Učiteljičina miza (Prosen, 2017)

Za učiteljico je predvidena prostorna miza, ki sega povsem do okna (slika 10). Prostor za računalnik je predviden na skrajnem desnem robu mize, da ne ovira učiteljičinega pogleda na učilnico. Za učiteljico mora biti predviden udoben stol, saj učitelji ogromno časa preživijo v sedečem položaju. Priporoča se, da se za učiteljico in za učence zagotovijo po višini nastavljive mize, ki bodo med sedenjem omogočale bolj pravilno držo. Tako bi si učiteljica mizo lahko tudi dvignila in svoje delo opravljala stoje.

2.4 Pohištvo v učilnici

Za učilnico načrtovano pohištvo mora biti varno, brez ostrih robov in udobno. Tako kot predlaga Rui Olds (2001), je za načrt učilnice na slikah predvideno leseno pohištvo, saj je les zelo vzdržljiv material, hkrati pa je tudi atraktiven in nevtralen. Vse omare in predali, predvideni za učilnico, so torej leseni. Kljuke na omarah so postavljene tako, da jih lahko dosežejo učenci sami in zato ne potrebujejo pomoči nikogar drugega. S tem se spodbudi njihova samostojnost in neodvisnost.

Položaj omar in predalnikov v učilnici je načrtovan tako, da ne ovira gibanja po prostoru. To je posebej pomembno za gibalno ovirane učence.

Kot je predvideno v Navodilih za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji (2007), je za učilnico načrtovanih polovica enosedežnih miz in polovica dvosedežnih. Če je mogoče, lahko šola kupi tudi izključno enosedežne mize, saj jih je enostavneje premikati po učilnici. S tem se doseže tudi večja fleksibilnost učilnice.

Vse mize, ki so načrtovane za učilnico, so nastavljive po višini. To pomeni, da je njihovo višino mogoče enostavno prilagoditi višini otrok. V posamezni generaciji otrok se namreč učenci zelo razlikujejo po telesni višini, zato bi bilo neprimerno, če bi vsi učenci sedeli za mizami, ki so enakih velikosti. Ker so mize nastavljive po višini, jih lahko v popoldanskem času uporabljajo tudi starejši in mlajši učenci, ali pa celo odrasli. Mize tudi omogočajo, da učenci med poukom ob mizi stojijo in ne sedijo. S tem naredimo pouk bolj razgiban in poskrbimo tudi za zdravje otrok, saj zmanjšamo število ur, ki jih učenci preživijo v sedečem položaju. Iz podobnih razlogov je nastavljiva miza predvidena tudi za učiteljico. Plošča miz mora biti narejena iz nelakiranega lesa. Ta se ne blešči, kar bi lahko učence pri pouku oviralo.

Kot je predvideno v Navodilih za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji (2007), so za učilnico predvideni stoli treh višin, torej 20 % najnižjih, 50 % srednje višine in 30 %

najvišjih. Večina stolov je v naravni barvi lesa iz estetskih razlogov, nekaj stolov pa je zelenih, da učilnico poživijo in zadovoljijo potrebo otrok po barvah.

Stoli naj bodo lahki in oblikovani tako, da jih je po koncu pouka mogoče enostavno pospraviti na mize, s čimer čistilkam olajšamo delo pri čiščenju tal. Stoli naj bodo tudi naložljivi eden na drugega, kar pomeni, da jih je enostavno pospraviti v kot učilnice. S tem se v učilnici zagotovi prostor tudi za druge dejavnosti, ki za izvedbo potrebujejo nekoliko več prostora.

3 Zaključek

Prispevek na kratko oriše, kakšna naj bi bila inkluzivna učilnica, torej učilnica prihodnosti, v kateri je z manjšimi in večjimi prilagoditvami možno sobivanje in učenje vseh učencev, ne glede na njihove raznolike potrebe, želje ter interese. Težko je sicer oblikovati učilnico, ki bi že v izhodišču ustrezala potrebam vseh, tako učencev kot učitelja, kar pomeni, da je učilnico potrebno vsako šolsko leto na novo prilagoditi specifičnim potrebam učencev, ki bodo posamezno šolsko leto učilnico uporabljali. Zaradi omejitve dolžine prispevka niso opisane vse prilagoditve učilnice, ki jih lahko izvedejo šola, pa tudi učitelj sam, skupaj z učenci. Je pa njihov podroben opis dostopen v magistrskem delu z naslovom Načrtovanje prenove razredne učilnice v inkluzivni učni prostor avtorice Sanje Prosen.

Prispevek bi lahko spodbudil zavedanje o pomembnosti večje inkluzivnosti šolskega fizičnega prostora. Pa ne samo šolskega, ampak tudi drugih javnih prostorov. V načrtu prenove učilnice, predstavljenem v tem prispevku, lahko strokovnjaki s področja načrtovanja šolskih prostorov dobijo tudi kakšno idejo, ki jo bodo lahko uporabili pri zasnovi oziroma prenovi učilnic slovenskih osnovnih šol v prihodnosti.

4 Literatura

Barett, P. in Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces: Design Implications for Primary Schools*. Pridobljeno s http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/43834191.pdf.

Brownlee, J. (2016). *How to Design for Autism*. Pridobljeno 18. 5. 2016, http://www.fastcodesign.com/3054103/how-to-design-for-autism.

Cencič, M. in Simčič, B. (2014). Izzivi vodenja osnovne šole. Mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12(2), 29–42.

Gaines, K. S. in Curry, Z. D. (2001). The Inclusive Classroom. The Effects of Color on Learning and Behavior. *Journal of Family & Consumer Science Education*, *29*(1), 46–57.

Kali Education: Kalokids™ Tessel 9 with M-Link® Soft Seating Set. Pridobljeno s https://www.kalieducation.co.uk/collections/soft-seating/products/tessel-9-seating-with-m-link-pastle-colours.

Navodila za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji (2007). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/investicije/inv_6__navodila_OS.pdf.

Prosen, S. (2017). *Načrtovanje prenove razredne učilnice v inkluzivni učni prostor* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.

Rui Olds, A. (2001). *Child Care Design Guide*. New York: McGraw-Hill.

Walden, R. (2015). The School of the Future: Conditions and Processes – Contributions of Arhitectural Psychology. V R. Walden (ur.), *Schools for the Future: Design Proposals from Architectural Psychology* (str. 89–148). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kratka predstavitev avtorice

Sanja Prosen je profesorica razrednega pouka in magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Magistrirala je s področja načrtovanja inkluzivnih šolskih prostorov. Pedagoška fakulteta v Kopru ji je podelila nagrado za najboljše magistrsko delo v študijskem letu 2016/2017. Trenutno se v sodelovanju z arhitekturnim birojem Studio LIST iz Celja ukvarja z inkluzivnostjo oziroma dostopnostjo javnih prostorov, pa tudi z načrtovanjem kakovostnih, vsem dostopnih delovnih ter proizvodnih prostorov.

Uvajanje učenja podjetnosti na Gimnaziji Murska Sobota v okviru projekta L2P-2020Plus

The Introdcution of Entrepreneurship Learning at Gimnazija Murska Sobota as Part of the L2P-2020 Plus Project

Marjan Kulčar

Gimnazija Murska Sobota
marjan.kulcar@gmail.com

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti uvajanje učenja podjetnosti v Gimnaziji Murska Sobota v okviru mednarodnega projekta L2P-2020Plus. Predstavili bomo izsledke raziskave čezmejnega trga dela, pri čemer bomo posebej pozorni na neskladje med kompetencami[1] mladih in potrebami podjetij v regiji Pomurje, in učni načrt izobraževalnega programa Matura+ za dijake BORG-a. Oboje je bilo podlaga za nastanek modulov v okviru dualne izobraževalne sheme, ki jih naša gimnazija v okviru izobraževalnega programa Učenje za podjetno življenje v vsebini, ki je prilagojena našim razmeram, ponuja dijakom na Gimnaziji Murska Sobota v šol. letu 2018/19. Na podlagi aktivnega sodelovanja pri projektu L2P-2020Plus smo se kot gimnazija naučili tega, da se je že danes treba pripravljati na poklice, ki še ne obstajajo, na okoliščine, ki še niso razvite, na rešitve težav, ki danes sploh še niso zaznane kot težave. Ker našim dijakom želimo ponuditi nekaj več, ob zavedanju, da se bo treba v prihodnosti obnašati podjetno, ustvarjalno, da bo treba sodelovati v odnosih in situacijah, ki se jih danes ne zavedamo, smo zanje pripravili izobraževalne module. K sodelovanju bomo povabili tudi podjetnike in na ta način začeli tkati vezi med šolo in podjetji.

Ključne besede: dualna izobraževalna shema, izobraževalni moduli, podjetnost, učenje za podjetno življenje, učni načrt.

Abstract

The purpose of this presentation is to show how teaching entrepreneurship at Gimnazija Murska Sobota is implemented into the international project L2P-2020Plus. A survey of cross-border work market was carried out and the findings will be presented here. A special attention will be given to differences between the competence of the youth and the needs of businesses in the region of Pomurje. We would also like to present the curriculum of the educational programme Matura+ for the students of BORG. All of that was the basis for formation of modules in the dual educational scheme which our school provides to our students in the school year 2018/19. This scheme is a part of the programme Learning for entrepreneurship life and is adapted for our circumstances. As the school was actively involved in the project L2P-2020Plus we have learned that we have to start preparing for jobs that do not even exist at present and to start solving problems that today are not even perceived as problems. Since we want to offer our students something more and since we are aware, that entrepreneurship and creativity as well as the cooperation in relationships and situations will be a necessity in the future, we

[1] Pri tem je zelo pomembna podjetniška kompetenca, ki jo uvrščamo med prenosljive kompetence. Ta v skladu z Evropsko komisijo (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. 2007) velja za eno izmed osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Solidno znanje na področju gospodarstva in financ je v zadnjih letih postalo samoumevni del splošne izobrazbe.

have prepared these modules for them. Businessmen will also be invited to take part and by doing that we will start working on the relationship between our school and businesses.

Keywords: curriculum, dual educational scheme, educational modules, entrepreneurship, learning for entrepreneurship life.

1. Uvod

Maja Makovec Brenčič, bivša ministrica za izobraževanje, znanost in šport, je na prvem nacionalnem Festivalu podjetnosti v izobraževanju, ki je potekal 1. 6. 2018 na Brdu pri Kranju,[2] med drugim dejala, da je podjetnost[3] eden ključnih ciljev izobraževanja, zato jo mora slovenska družba na pravi način spodbujati. Ministrstvo je v učne načrte sistemsko uvrstilo osem ključnih kompetenc,[4] med katerimi je tudi podjetnost. Simona Drevenšek (2018) piše, da Maja Krušič Šega, vodja zgoraj omenjenega festivala in vodja projekta YouthStart – spodbujanje podjetnosti za mlade, ugotavlja, da je ministrstvo podjetnost začelo umeščati v šole pred petimi leti (Drevenšek, 2018). Med drugim je Maja Krušič poudarila, da je treba spremeniti razmišljanje v celotni družbi, ne le v našem šolskem prostoru. Po svetu šole in podjetja že dlje časa sodelujejo. Od tega nimajo koristi le dijaki, študentje in učitelji, ampak tudi podjetja (Drevenšek, 2018).

V več ameriških zveznih državah šole že leta sodelujejo z različnimi podjetji. Ravnatelj srednje šole Cleveland je k sodelovanju pritegnil celo tako pomembni podjetji, kot sta Boeing in Sony. Pri tem se podjetja zelo dobro zavedajo, da so učenci njihova delovna sila prihodnosti. Srednja šola Cleveland je razvila veliko število programov sodelovanja s podjetji, ki slonijo na podlagi potreb družbe prihodnjih 20 let, npr. na področju obdelave kovin, zaposlitev zabavne industrije, zdravstvenih storitev ipd. V omenjenih sektorjih, predvsem pa v slednjem, bo potreba po delavcih zelo velika. Po drugi strani nekateri ugotavljajo, med njimi tudi čikaški župan Rahm Emanuel, da srednješolsko izobraževanje ne poskrbi za opolnomočenje bodočih delavcev za nove načine dela, piše v nadaljevanju prispevka (Drevenšek, 2018).

V mariborskem Zavoda Antona Martina Slomška razvijajo digitalne kompetence, podjetnost in samoiniciativnost. Alenka Šverc meni, da je pri pouku velikokrat smiselno uporabljati tehnologijo, za kar je odgovoren učitelj, ki je vedno bil in bo ključni nosilec sprememb pri izobraževanju, zato so v šolskem prostoru spremembe možne le, če bomo spremenili način usposabljanja učiteljev (Drevenšek, 2018).

Lep primer sodelovanja med šolstvom in zunanjimi deležniki je Srednješolski center Slovenske Konjice, ki sodeluje s podjetji Unior, GKN Drive Line, Kostroj strojegradnja, SwatyComet, Marovt, Isokon itd. S pomočjo sredstev Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo in s sredstvi evropske kohezijske politike ter v partnerstvu z lokalnim

[2] Danes je dialog med šolstvom in zunanjimi deležniki velik izziv. Vedno bolj se ukvarjamo z vprašanjem, kako spodbujati podjetnost v izobraževanju. Cilj prvega nacionalnega Festivala podjetnosti v izobraževanju je podati glavne strateške in sistemske usmeritve na tem področju ter predstaviti ključne dobre prakse in dosežke spodbujanja podjetnosti tako šolskih kot zunajšolskih akterjev (Festival podjetnosti v izobraževanju, 2018).

[3] Prim. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, 2007.

[4] Kompetence posameznika so aktivacija, uporaba in povezanost znanja, sposobnosti, motivov, osebnostnih lastnosti, samopodobe in vrednot, ki mu v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah, v organizaciji in družbi na sploh omogočajo uspešno izpolnjevanje vlog, opravljanje nalog in reševanje problemov (Kohont, 2005). Kompetence torej sestavljajo: znanje, veščine in sposobnosti, motivi in motivacija, osebnostne lastnosti, samopodoba in vrednote.

gospodarstvom so lansko leto odprli učno-izdelovalni laboratorij (U-lab), kjer se ukvarjajo s tiskanjem s pomočjo 3D-tehnologije, programiranjem in testnimi končnimi izdelki in se preizkušajo z izzivi iz uporabe CNC-tehnologije, kolaborativnega robota in strojnega vida. Z U-labom so prišli tako daleč, da k njim prihajajo na dvotedensko prakso celo dijaki iz nemškega mesta Würzburg (Drevenšek, 2018).

V Šolskem centru Slovenske Konjice – Zreče letos začnejo tudi s petletnim projektom Podjetnost v gimnaziji, v katerega vstopa tudi Gimnazija Murska Sobota.[5] V tem prispevku se ne bomo ukvarjali z zgoraj omenjenim projektom, ampak bomo predstavili mednarodni projekt L2P-2020Plus.

Namen pričujočega prispevka je pojasniti spoznavanje pojma podjetnosti v okviru mednarodnega projekta L2P-2020Plus, predvsem pa, kar je glavni cilj tega prispevka, predstaviti a) izsledke raziskave Mladi na čezmejnem trgu dela, zlasti kompetence avstrijskih in naših dijakov, b) izobraževalne module in učni načrt, pri katerem je sodelovala tudi naša šola ter c) module v okviru izobraževalnega programa Učenje za podjetno življenje, ki jih Gimnazija Murska Sobota v prilagojeni vsebini ponuja svojim dijakom v šol. letu 2018/19. Ti izobraževalni moduli predstavljajo poskus, kako dijakom posredovati uporabna znanja, ki jih bodo v življenju še kako potrebovali.

2. Podjetnost

Kaj je podjetnost? Čudovit primer za razumevanje pojma podjetnost predstavlja gospod Strauss, ki se je leta 1847, ko je bil star 18 let, iz Nemčije izselil v Ameriko. Tam je vladala zlata mrzlica. Strauss pa ni želel kopati zlata, ampak je iskalcem zlata želel prodajati jadra oz. šotorsko platno za šotore, kjer so prebivali. Pri tem se mu je porodila ideja, da bi iskalcem zlata iz svojega platna lahko ponudil hlače, ki jih je pobarval modro in ki so bile skoraj neuničljive. Kot vemo, je Levi Strauss danes eden največjih proizvajalcev jeansa na svetu (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2017).

To, kar je storil Levi Strauss, je tipično za podjetnice in podjetnike. Ti prepoznajo problem in iz rešitve naredijo poslovno idejo. Toda ne samo to: zadajo si, da te ideje sistematično uresničujejo in jih spravijo na trg. Pri tem so pripravljeni na velika tveganja. Prevzeti morajo odgovornost za svoj uspeh, neuspeh in celo za osebje (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2017).

3. L2P-2020Plus

Cilj mednarodnega projekta L2P-2020Plus programa Interreg Slovenija-Avstrija, ki se je začel 1. 9. 2016 in bo trajal do 31. 8. 2019, v katerega je vključenih pet projektnih partnerjev iz Avstrije in Slovenije, je izboljšanje sodelovanja ustanov, za kar je potrebno predvsem skupno razumevanje položaja mladih na čezmejnem trgu dela. Pravi odgovor na izzive skupnega čezmejnega trga dela je medregionalni izobraževalni program – izobraževalni moduli, ki jih je projektni partner BORG v Avstriji eno leto ponujal za izobraževanje

[5] Gimnazija Murska Sobota je od letos vključena tudi v projekt *»Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah«,* ki poteka od 2018 do 2022. Projekt se izvaja pod okriljem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

učiteljev iz Slovenije, prenos v Slovenijo pa se je pripravljal s predhodnim izobraževanjem učiteljev (na način »train the trainer«).

Učiteljice in učitelji iz Gimnazije Murske Sobote smo se na koncu meseca avgusta 2017 udeležili izobraževanja »Train-the-Trainer«, na katerem nam je bilo posredovano teoretično in praktično znanje. V enem tednu smo učitelji usvojili različne vsebine: spoznali smo npr. didaktične metode in tehnike poučevanja (npr. skupinsko delo), teorijo motivacije (za dijakinje/dijake), sledilo je uvajanje in predstavitev tehničnega orodja (večnivojsko marketinško kolaboracijsko- in interakcijsko orodje ter platforma za e-učenje) itd. Izobraževanje »Train-the-Trainer« je bilo izvedeno v nemškem jeziku in je bilo na nek način priprava na medregionalni izobraževalni program, ki je potekal v Avstriji.

Medregionalni izobraževalni program Matura+ (oz. pilotni tečaji na BORG-u Bad Radkersburg) je potekal eno leto, tj. od 1. 9. 2017. do 31. 8. 2018. Z udeležbo na pilotnih tečajih smo spoznavali različne module in pridobivali izkušnje, kako se interregionalna dualna izobraževalna shema lahko posreduje dijakom na naši šoli. Udeležba na pilotnih tečajih na BORG-u nam je bila v veliko spodbudo in pomoč pri načrtovanju oz. nastajanju modulov, ki jih v okviru programa »Učenje za podjetno življenje« v šolskem letu 2018/19 predstavljamo dijakom naše gimnazije v okviru obveznih izbirnih vsebin. Zainteresiranim dijakom ponujamo različne module, ki jih bomo našteli v točki 3.3.

Izobrazba, ki lahko vodi do zaposlitve v lokalnem podjetju, je učinkovit ukrep proti odseljevanju mladih s podeželja. Kot projektni partner pri izvedbi projekta sledimo inovativnemu pristopu: čezmejnemu vidiku, ki zahteva sodelovanje partnerjev iz obeh držav in pomeni v primeru projekta L2P-2020Plus nov pogled na trg dela v programskem območju (partnerji izhajajo iz skupnega čezmejnega trga dela) ter razvoj nove vrste izobraževanja: medregionalni izobraževalni program (izobraževalni moduli), pri čemer je treba izpostaviti, da so učni načrt in izobraževalni moduli prilagojeni potrebam naših dijakov.

3.1 Študija Mladi na čezmejnem trgu dela

Na regionalni ravni je v regionalnem razvojnem programu Pomurje 2014–2020 omenjeno, da sta bili področji spodbujanja podjetništva in razvoja človeških virov v obdobju 2007–2013 najbolj zapostavljeni. V obdobju 2014–2020 bo razvoj regije temeljil na izboljšanju učinkovitosti rabe vseh virov, tako človeških, finančnih kot naravnih. Odgovor na izzive skupnega čezmejnega trga dela predstavlja medregionalni izobraževalni program, pri katerem bodo kasneje sodelovala tudi lokalna podjetja. Izobraževanje mladih bo koristno ne samo za udeležene dijake, ampak tudi za podjetja.

V študiji »Mladi na čezmejnem trgu dela«[6] so bile predmet preučevanja predvsem transverzalne kompetence. Medregionalni izobraževalni program, ki je bil cilj projekta in ki je nastal na podlagi ugotovitev študije, izvajata Gimnazija BORG in Gimnazija Murska Sobota, ki nudita splošno izobrazbo in ne izobražujeta za posamezne poklice. Zato je smiselno, da se

[6] Opomniti je treba, da je del besedila tega prispevka, ki se nanaša na študijo Mladi na čezmejnem trgu dela v skoraj nespremenjeni obliki prenesen s spletne strani, navedene v nadaljevanju opombe. Študijo je v sodelovanju s projektnimi partnerji pripravil ljubljanski Inštitut za ekonomska raziskovanja. Študija, objavljena v knjižni obliki in na spletu (*https://www.badradkersburg.gv.at/fileadmin/.../2017_Projekt_L2P_Studie_Jugend_Arb...*), je izšla leta 2017 in je objavljena v slovenskem, nemškem in angleškem jeziku, o čemer priča že njen naslov: Jugend auf dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt Mladi na čezmejnem trgu dela Youth on the cross-border job market.

študija osredotočala na transverzalne kompetence, ki so prenosljive med posameznimi poklicnimi skupinami.

O pomanjkljivostih in vrzelih v kompetencah smo med deležniki (notranjimi in zunanjimi)[7] izvedli spletno anketo in intervjuje ter organizirali fokusne skupine.

Analiza razvojnih dejavnikov regije s poudarkom na kompetencah mladih je pokazala (Jugend auf dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt Mladi na čezmejnem trgu dela Youth on the cross-border job market, 2017), da mladim primanjkuje poklicno-specifičnih in transverzalnih kompetenc. Med pomanjkljivimi prenosljivimi kompetencami mladih so deležniki v čezmejnem območju izpostavili sposobnosti za reševanje problemov, osnovna poslovna znanja (poslovna administracija, osnove računovodstva, financ in prava ipd.), komunikacijske sposobnosti (sposobnost predstavitve, pogajalske spretnosti, sposobnost aktivnega poslušanja), praktično uporabo znanja tujih jezikov, timsko naravnanost, poznavanje delovanja poslovnega sveta in razumevanje delovanje družbe, podjetniško razmišljanje, samoiniciativnost in prevzemanje odgovornosti, ustvarjalno (kreativno) razmišljanje, sposobnost projektnega dela, kritično razmišljanje, obvladovanje negotovosti in frustracij, organizacijske sposobnosti. inteligentnost). V prihodnosti bo zaposlitev za nedoločen čas zamenjalo projektno delo, klasičen model delovnega časa pa bo zamenjal model ciljno usmerjenega delovnega časa (v izdelek, storitev). Vse to bo od delojemalcev zahtevalo pridobitev in uporabo ustreznih prenosljivih kompetenc, kar bo vplivalo tudi na šolski sistem. Šolski sistem je bil deležen precejšnje kritike s strani sogovornikov, predvsem v smislu, da se ne povezuje dovolj s podjetji, da mladi nimajo dovolj informacij o družbi, trendih, delovanju gospodarstva in o regionalnih/lokalnih značilnosti h ter da je premalo problemskega reševanja izzivov. Splošne kompetence naj bi bile v veliki meri predmet izobraževalnega sistema, ki bi moral biti bolj fleksibilen in se prilagajati potrebam gospodarstva. Vendar bo potrebna tudi samoiniciativnost dijakov/študentov, tako pri izvedbi učnega načrta kakor tudi pri pridobivanju kompetenc izven pouka. Pri krepitvi prenosljivih kompetenc dijakov je zelo koristno čezmejno in transnacionalno sodelovanje šol. V primeru čezmejnega sodelovanja šol iz Avstrije in Slovenije so glavne ovire predvsem v razlikah med šolskima sistemoma, kar povzroča težave pri priznavanju izobraževanja in pri uvajanju novih izobraževalnih programov. Osnovno priporočilo, ki izhaja iz ugotovitev študije, je, da je treba okrepiti prenosljive kompetence dijakov, ki se šolajo v srednješolskih izobraževalnih programih. Trenutno je način poučevanja in preverjanja znanja preveč faktografski in pogosto ne omogoča razvijanja prenosljivih kompetenc, kar je deloma tudi posledica pomena uspeha na maturi za vpis na terciarno izobraževanje. Pomembno je krepiti naslednje kompetence, ki bodo pomembne v prihodnosti: sposobnosti za reševanje problemov, kritično razmišljanje, osnove poslovanja, komunikacijske veščine (retorične sposobnosti, spretnosti predstavljanja, oblikovanje besedila, krepitev znanja tujih jezikov), krepitev digitalne pismenosti, sposobnost za delo v skupini, ustvarjalno razmišljanje, poznavanje delovanja poslovnega sveta in razumevanje delovanje družbe, vključno s trendi, projektni menedžment. Slovenski dijaki bi dodali v učni program več informatike in programiranja, več vsebin o varnosti na spletu, učenje veščin javnega nastopanja, več predstavljanja svojega dela (predstavitve), več timskega dela in vsebine iz podjetništva. Tudi pri avstrijskih dijakih se pojavijo potrebe po vsebinah podjetništva in celo potreba po okrepitvi ekonomskih kompetenc skupaj z lokalnimi podjetji. Aktivnosti bi torej morale izboljšati prenosljive kompetence dijakov, okrepiti zavzetost za delo, samoiniciativnost, povečati motiviranost, samostojnost, odgovornost in

[7] Notranji deležniki so predvsem učitelji, dijaki, vodstvo in ostalo osebje, javne oblasti, odgovorne za izobraževanje, zunanji pa starši, ostale javne oblasti (npr. občine), podjetja, združenja (gospodarska zbornica, obrtna zbornica, tehnološki parki, inkubatorji, zavod za zaposlovanje, razvojne agencije, kmetijsko-gozdarska zbornica in ostale posredniške organizacije).

vztrajnost ter vzpostaviti pri mladih realna pričakovanja in etično delovanje. Poleg omenjenih je treba izpostaviti še sposobnost za spoprijemanje z izzivi, sposobnost podjetniškega in ustvarjalnega razmišljanja (ustvarjanje nivoja podjetniške kulture, destigmatizacija podjetništva, samoiniciativnost in razmišljanje o skupnem ustvarjanju) in komunikacijske veščine (retorične sposobnosti, spretnosti predstavljanja). Deležniki se strinjajo, da bi bilo potrebno okrepiti sodelovanje med srednjimi šolami in podjetji. Oblike sodelovanja so lahko zelo različne: projektno delo v šolah, kjer bi učenci/dijaki reševali realne probleme iz podjetij (pomoč mentorjev iz podjetij, izdelava seminarskih nalog), šolska praksa, štipendiranje, počitniško delo, tekmovanja dijakov v reševanju problemov podjetij, informativni dnevi v podjetjih, predstavitve podjetij na šolah. Podjetja se morajo zavedati, da bo zaradi demografskih in gospodarskih pogojev vedno težje zaposliti ustrezno usposobljene delavce, zato bo potreben dodaten napor pri usposabljanju zaposlenih v podjetjih kakor tudi iskanje talentov oziroma ustreznih kadrov že v srednjih šolah in na fakultetah. Možno je, da bodo aktivnosti, usmerjene v krepitev prenosljivih kompetenc dijakov, naletele na neodobravanje dijakov in njihovih staršev, saj projektno delo zahteva aktivnejšo vlogo dijakov, z dodatnimi obveznostmi po šolskem pouku (npr. program podjetništva enkrat tedensko) pa predstavljajo dodatno obremenitev. Za krepitev prenosljive kompetence dijakov bi o pomenu le-teh morali podrobno informirati dijake in njihove starše, okrepiti sodelovanje šol in podjetij, usposabljati učitelje, kajti brez usposobljenih učiteljev ni možno krepiti prenosljivih kompetenc dijakov.

3.2 Učni načrt izobraževalnega programa Matura+ na BORG-u

Učni načrt izobraževalnega programa Matura+, ki je nastal v okviru projekta L2P-2020Plus, so pripravili projektni partnerji Stadtgemeinde Bad Radkersburg, BORG Bad Radkersburg, Gimnazija Murska Sobota in Bad Radkersburger Beteiligungsgesellschaft. Dodatna izobrazba, ki si jo pridobijo dijaki na BORG-u v Bad Radkersburgu v okviru izobraževalnega programa Matura+, je sestavljena iz modulov in traja štiri leta. Izobraževalni moduli programa Matura+ (t. i. pilotni tečaji za 8 učiteljev iz Gimnazije Murska Sobota) so razdeljeni v štiri skupine: »podjetništvo«, »poslovne kompetence«, »socialne veščine« in »vajeniški izpit«. Vsaka skupina vsebuje več izobraževalnih modulov, ki jih navajamo v celoti. Podjetništvo: Osnove gospodarstva 1, Osnove gospodarstva 2, Podjetniške kompetence 1, Podjetniške kompetence 2, Osnove trženja, Digitalni mediji, e-trženje in e-poslovanje, Trženje in organizacija dogodkov, Zeleno poslovanje in dogodki, Varno ravnanje z računalnikom in IT-varnost ter Študije primerov. Poslovne kompetence: Office Assistent in poklicna orientacija, Urejanje besedil in sporočanje, Urejanje tabel in računovodstvo, Napredno urejanje tabel in besedil, Upravljavski pomočnik, Telefonska komunikacija, Osnove trženja, Knjigovodstvo, stroškovno računovodstvo 1, Knjigovodstvo, stroškovno računovodstvo 2, Projektni menedžment, Ustvarjalno oblikovanje: obdelava fotografij in slik. Socialne veščine: Varno ravnanje z družbenimi omrežji Komunikacija in interakcija, Poslovna in mednarodna komunikacija. Vajeniški izpit: Projektno delo, Mentorstvo za projektno delo 1, Priprava na zaključni vajeniški izpit, Osebni portfelj.

Učitelji iz Gimnazije Murska Sobota smo bili prisotni pri različnih izobraževalnih modulih. Na podlagi izkušenj, pridobljenih z udeležbo na modulih oz. pilotnih tečajih, med drugim tudi z enim nastopom (nekateri celo z dvema nastopoma) v prisotnosti izkušenega učitelja/trenerja z BORG-a, smo izdelali module za prenos svojih izkušenj na naše dijake. Izobraževalni program smo poimenovali »Učenje za podjetno življenje«.

Učni načrt modulov programa Matura+, pri katerem, kot zgoraj omenjeno, je sodeloval tudi šolski projektni tim iz Gimnazije Murska Sobota, sestoji iz namena posameznega modula (npr. da bi poglobili svoje kompetence na področju gospodarstva, udeleženci in udeleženke obiskujejo modul Podjetniške kompetence 1. Tukaj bodo usvojili znanje o osnovah gospodarstva in o podjetniškem ravnanju), iz učnih ciljev (npr. udeleženci/-ke usvojijo naslednje znanje), sledijo teme in področja znanja, na koncu vsakega modula pa so navedene še metode in literatura.

3.3 Moduli v okviru izobraževalnega programa Učenje za podjetno življenje

Moduli izobraževalnega programa Učenje za podjetno življenje, ki jih je pripravilo osem učiteljev šolskega projektnega tima Gimnazije Murska Sobota, so bili, s prilagoditvami našim razmeram, izdelani na podlagi modulov avstrijskega programa Matura+. Tudi učni načrt sloni na tistem iz izobraževalnega programa Matura+, pri čemer velja omeniti, da je tudi ta prilagojen našemu šolskemu sistemu oz. našim dijakom.

Izobraževalni program »Učenje za podjetno življenje« v okviru projekta L2P-2020Plus smo člani šolskega projektnega predstavili našim dijakom v začetku septembra 2018. Za ta namen smo izdelali tudi poseben letak, ki naj bi pri udeležencih, predvsem pri dijakih prvih letnikov gimnazije, pa tudi njihovih starših, zbudil zanimanje za učenje podjetnosti. Dijakom smo iz 'skupin' »podjetništvo«, »poslovne kompetence« in »socialne veščine« ponudili naslednje module: Urejanje besedil (teme: Vnos besedil in osnovno delo z besedili, Oblikovanje besedil in delo s slogi, Delo s preglednicami in vstavljanje elementov, Tiskanje besedil in spajanje dokumentov, Ustvarjanje kazal in stvarnih kazal), Vodenje projektov in prireditev (dogodkov) (teme: Kaj je projekt? Kaj je prireditev (dogodek)? Organizacija in vodenje ali menedžment projektov in prireditev), Spletni in mobilni bonton v poslovnem življenju (teme: Mobilni bonton, Delovno okolje, Spletni bonton oz. net etika, Spletna omrežja), Oblikovanje predstavitev (teme: Priprava računalniške prosojnice, Vrste prosojnic, Gradniki prosojnice, Kompozicija prosojnice, Uspešne predstavitve), Urejanje preglednic (teme: Vnašanje podatkov, Urejanje celic in delovnih listov, Osnovne funkcije in uporaba formul, Prikazovanje podatkov v obliki grafikonov in tiskanje, Izvlečki podatkov s seznamov, Iskanje, dodajanje, brisanje in filtriranje zapisov), Pisno sporočanje (teme: Besedilo, tvorec besedila, prenosnik besedila, Raba ločil in drugih pisnih znamenj, Oblikovanje poslovnih pisem na primeru prošnje, Pritožba in pisni ugovor oz. reklamacija), Varno v socialnih medijih (teme: Komunikacija v spletu in varnost podatkov, Socialna omrežja in njihova uporaba, Priložnosti in nevarnosti v socialnih omrežjih, pravilna postopanja v profesionalni komunikaciji), Osnove gospodarstva (teme: Osnovni pojmi področja, Družina kot osnovna enota gospodarjenja, Potrebe in motivacija, Delitev dela in poklici, Osnove podjetništva in delovanje s.p.) in Okolju prijazno (sonaravno) poslovanje in dogodki (teme: Ekološka zavest in ekologija, Ravnanje z odpadki, Trajnostni razvoj, Upravljanje z energijo, Zeleni dogodki).

Izobraževanja bodo potekala enkrat tedensko, in sicer po 2 šolski uri po pouku v prostorih Gimnazije Murska Sobota, začela pa so se že v 2. polovici septembra. Izobraževanja predstavljajo ure obveznega dela OIV za gimnazije (10 ur). Izobraževanja se bo vsakokrat udeležilo tudi po nekaj učiteljev šolskega projektnega tima, ki bodo o videnem in slišanem potem diskutirali v skupini ter se medsebojno dopolnjevali. Organizirali bomo tudi skupno predavanje, na katerem bodo dijaki, ki so se odločili za modularno izobraževanje, spoznali uspešne pomurske podjetnike. Na ta način bomo začeli tkati tiste zares prave vezi med šolo in podjetji. Za določen izobraževalni modul je predvidenih največ 15 dijakov v skupini. Želimo

si, da bi module izobraževalnega programa v prihodnje ponudili tudi učiteljem naše šole, ki niso člani šolskega projektnega tima, pa tudi osnovnošolcem ter dijakom drugih srednjih šol (bodisi kot klasično ali e-izobraževanje), s čimer bo potrjen oz. v praksi izkazan smisel projekta.

4. Zaključek

V skladu z Evropsko komisijo velja podjetniška kompetenca za eno izmed osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Solidno znanje na področju gospodarstva in financ je v zadnjih letih postalo samoumevni del splošne izobrazbe mladih, tudi gimnazijcev. Ker je v zadnjih letih šolski sistem na Slovenskem bil deležen precejšnje kritike, češ da ni dovolj povezan s podjetji, da se šola ne ozira na potrebe podjetij in da mladi nimajo dovolj informacij o delovanju gospodarstva, se je Gimnazija Murska Sobota pred dobrima dvema letoma odločila vključiti v mednarodni projekt L2P-2020Plus. Na podlagi izobraževalnega programa Matura+ za dijake BORG-a, pri katerem je sodeloval tudi šolski projektni tim iz Gimnazije Murska Sobota, smo v okviru dualne izobraževalne sheme za dijake naše gimnazije pripravili izobraževalni program »Učenje za podjetno življenje«, ki je prilagojen slovenskim razmeram. Kot gimnazija se zavedamo tega, da je dijake treba popeljati v svet podjetniškega razmišljanja, saj je podjetnost eden ključnih ciljev izobraževanja, zato jo mora slovenska družba na pravi način spodbujati. V stik bomo stopili tudi s podjetniki ter na ta način začeli tkati vezi med šolo in podjetji.

Velik izziv za našo šolo v prihodnjih letih pa je tudi projekt Podjetnost v gimnaziji, kateremu smo se priključili letos in katerega cilj je »razviti in preizkusiti model celostnega razvoja kompetence podjetnosti pri dijakih skozi medpredmetno povezovanje in sodelovanje z okoljem in širšo skupnostjo« (Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah, 2014).

5. Literatura

Drevenšek, S. (2018). Bi morala šola 21. stoletja učiti podjetnosti? V *Svet kapitala.* Ljubljana. Pridobljeno s *https://svetkapitala.delo.si/ikonomija/bi-morala-sola-21-stoletja-uciti-podjetnosti-5911*

Festival podjetnosti v izobraževanju. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). Pridobljeno s *https://www.zrss.si/objava/event/festival- podjetnosti-v-izobrazevanju*

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V *Kompetence v kadrovski praksi,* ur. Marija Sonja Pezdirc, 29–48**.** Ljubljana: GV Izobraževanje.

Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah. (2014). Pridobljeno z *ilb-scpo.splet.arnes.si/files/2014/06/Podjetnost-v-gimnaziji.pdf*

Jugend auf dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt Mladi na čezmejnem trgu dela Youth onthe cross-border job market. (2017). Pridobljeno s *https://www.badradkersburg.gv.at/fileadmin/.../2017_Projekt_L2P_Studie_Jugend_Arb...*

Unternehmergeist-Wecker. Ideen und Anleitungen für kleinere und größere Unternehmergeist-Maßnahmen. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. Berlin 2017. Pridobljeno s *https://www.gruenderwoche.de/.../BMWi-Unternehmergeist-Wecker.p...*

Kratka predstavitev avtorja

Marjan Kulčar je učitelj nemščine na Gimnaziji Murska Sobota, kjer poučuje že 28 let. Delo z dijaki je zanj odgovorno, a ga kljub temu zelo veseli. Ukvarja se predvsem z jezikoslovjem. Leta 2014 je na področju slovenskega jezikoslovja uspešno zagovarjal magistrsko delo z naslovom Glagolski vid, udeleženci in glagolski položaji na primeru pomenske skupine glagolov miselnih aktivnosti, lansko leto pa doktorsko disertacijo z naslovom Vzajemna povezanost vida in vezljivosti pri glagolih v slovenščini. Že ves čas pa se zanima tudi za področje uvajanja sodobnih pristopov poučevanja skozi projektno delo.

Nova metoda poučevanja podjetništva na BIC Ljubljana, Živilska šola

A New Teaching Method for Teaching Entrepreneurship in School of Food Processing, Biotechnical Educational Centre Ljubljana

Mirjam Gorenc

BIC Ljubljana, Slovenija
mirjam.gorenc@bic-lj.si

Povzetek

V članku bo predstavljena nova metoda poučevanja podjetništva, ki jo na BIC Ljubljana, Živilska šola izvajamo od leta 2014 v programih SSI, naravovarstveni in živilsko prehranski tehnik, ter v programu SPI, smer slaščičar, pek in mesar. Ta metoda poudarja praktične izkušnje in ne zgolj teoretično pridobivanje znanja, ter bo v prihodnjem šolskem letu že postala del izvedbenega kurikuluma za predmet osnove podjetništva in prodaja.
Za uspešno opravljanje poklica in večje možnosti za samozaposlitev so pomembne podjetniške izkušnje, ki jih dijaki pridobijo med šolanjem.
Pridobivanje takšnih izkušenj omogoča program Moje podjetje, ki ga v Sloveniji izvaja Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih (ZZSPM), in je del mednarodnega projekta Junior Achievement.
Dijaki poiščejo poslovne ideje, razdelijo naloge, nabavljajo surovine, izdelujejo izdelke, jih prodajajo in izdelajo poslovna poročila. Ob koncu šolskega leta se dijaška podjetja udeležijo zaključnega sejma in tekmovanja na državnem nivoju.
V okviru delovanja dijaških podjetij poteka tudi medpredmetno sodelovanje na področju naravovarstva in živilstva.
Mladi podjetniki, ki so v preteklih letih sodelovali v programu Moje podjetje, se lahko pridružijo mreži JA Alumni Slovenije in pomagajo mlajšim podjetnikom. Program mladim podjetnikom omogoča, da pridobijo Entrepreneurial skills pass certifikat.
Z novo metodo poučevanja dijaki pridobijo sposobnosti za skupinsko delo, reševanje problemov, komunikacijo, trženje, proizvodnjo in finančno poslovanje.
Da je ta metoda poučevanja podjetništva zelo koristna, dokazujeta še mnenji dveh predstavnikov dijaških podjetij in uspešno uveljavljenega podjetnika, ki je svojo podjetniško kariero začel v tem programu.

Ključne besede: dijaško podjetje, inovativnost, Moje podjetje, podjetništvo, ustvarjalnost

Abstract

In this article, a new teaching method is introduced for teaching entrepreneurship in School of Food Processing, Biotechnical Educational Centre Ljubljana. The mentioned method has been used since 2014. It has been a part of technical upper-secondary programmes, food processing and nutrition technician and nature protection technician programmes, and in

vocational upper-secondary school programmes, pastry confectioner, baker and butcher programmes. The method enhances not only theoretical knowledge but practical skills as well and will be a part of the operative curriculum in the next school year for the learning module of Entrepreneurship and Marketing.
Entrepreneurial experiences gained through schooling play an important role in a successful career development and can improve the chances of self employment options.
Gaining entrepreneurial experiences is enabled by the project called My Company which is led by the Organization for Supporting Youth Entrepreneurship (*Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih- ZZSPM*) and is a part of the international project called Junior Achievement.
The students search for business ideas, distribute their roles, take care of the supplies, produce the products, sell the products and write business reports. At the end of the school year, school companies attend the entrepreneur fair and a competition on a national level.
School companies are also a part of interdisciplinary teaching in food processing and nutrition technician and nature protection technician programmes.
Young entrepreneurs who have cooperated in the My Company programme can join the JA Alumni Slovenia and help other youth entrepreneurs. The programme also enables the students to receive the Entrepreneur Skills Pass certificate.
Using the new method for entrepreneur teaching enhances the students' ability to work in groups, problem solving, communication, marketing, production and financial accounting.
The success of our teaching method is proved by the opinions shared by two school company's representatives and a successfully established entrepreneur who has started his career as a participant of the same programme.

Key words: creativity, entrepreneurship, innovativeness, My Company, student company.

1. Uvod

V zadnjih desetletjih se je podjetništvo zelo razvilo predvsem z nastajanjem malih in srednjih podjetij, ki povečujejo konkurenčnost in učinkovitost gospodarstva ter dajejo možnost zaposlitve številnim ljudem. Spoznavanje poslovanja podjetij je izredno pomembno, ker pomaga povezovati različne vsebine in znanje ter razvija spretnosti in osebnostne lastnosti za lažje vključevanje na trg dela in v življenje (Arnejčič Monda, 2000).

Za uspešno opravljanje poklica in večje možnosti za samozaposlitev so pomembne podjetniške izkušnje, ki jih dijaki pridobijo med šolanjem. Učenje podjetništva ne sme biti vezano le na pridobivanje teoretičnega znanja, pač pa mora dijakom omogočiti tudi pridobivanje praktičnega znanja in razvijanje spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki so pomembne za obvladovanje negotovosti tako v zasebnem kot poklicnem življenju (Arnejčič Monda, 2000).

Pridobivanje takšnih izkušenj omogoča program Moje podjetje, ki ga v Sloveniji organizira Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih (ZZSPM), in je del mednarodnega projekta Junior achivement. (JA), ki se ukvarja s poučevanjem podjetništva (JA Slovenija, 2018).

Program poteka po licenci neprofitne organizacije JA Worldwide, ki deluje in se stalno izpopolnjuje že 26 let v večini evropskih držav (35), tudi izven meja EU ter po svetu (skupaj

120 držav). Pri Evropski komisiji je ocenjen za enega najboljših programov v Evropi za področje praktičnega učenja podjetnosti (Curth, Devaux in Allinson, 2015).

V šolskem letu 2017/18 je bil v Sloveniji program Moje podjetje izveden že peto leto. Program v posameznih šolah na osnovi predhodnega in sprotnega usposabljanja koordinirajo učitelji mentorji. V tem šolskem letu se je v program vključilo 26 srednjih šol iz desetih slovenskih regij. Zanimanje dijakov in število dijaških podjetij je vsako leto večje (Kokalj, 2018).

Program je za dijake izredno koristen, saj jih usposablja za samostojno delo, sprejemanje odločitev in odgovornosti, soočanje s finančnimi posledicami njihovih odločitev in skupinsko delo. Dijaki morajo pokazati veliko vztrajnosti, povečata se njihova samozavest in hkrati možnosti samozaposlitve. Program je usmerjen tudi v dobrodelnost, saj davek od dobička dijaška podjetja namenijo v šolski dobrodelni Florin sklad. Ta pomaga dijakom v težki finančni situaciji.

2. Predstavitev nove metode poučevanja podjetništva v programih SPI in SSI

Ker so poleg teoretičnega znanja, ki ga dijaki dobijo pri pouku podjetništva, zelo pomembne tudi praktične izkušnje, smo se v šoli odločili, da dijakom ponudimo možnost ustanavljanja dijaških podjetij – delniških družb. Dijaki, ki se prostovoljno odločijo za sodelovanje v programu Moje podjetje, spoznavajo vse stopnje poslovanja podjetja, od ustanovitve do njegovega zaprtja.

2.1. Program Moje podjetje

Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih (ZZSPM) ob začetku šolskega leta vsem srednjim šolam pošlje sporazum o sodelovanju. Šole, ki ga podpišejo, registrirajo svoja dijaška podjetja in se na ta način vključijo v program. Vabljene so tudi na redna usposabljanja za mentorje, ki so enakomerno porazdeljena skozi vse šolsko leto. ZZSPM vsako leto v oktobru organizira uvodni motivacijski dogodek, ki je namenjen mentorjem in bodočim mladim podjetnikom. Na tem dogodku dijakom ponudijo splošne informacije o programu. Poleg tega se predstavijo še dijaki zmagovalnih podjetij preteklih let, nad katerimi so udeleženci izredno navdušeni. Tako dobijo motivacijo za ustanovitev svojih dijaških podjetij. Nagovori jih mladi podjetnik, ki je začel svojo uspešno podjetniško pot po sodelovanju v programu Moje podjetje. Na uvodnem srečanju sodelujejo tudi Alumni JA Slovenija, ki so mladim podjetnikom v spodbudo in oporo in jim kot tutorji nudijo pomoč (Kokalj, 2018).

Ob zaključku programa je vsako leto organiziran zaključni sejem, ki se ga udeležijo mladi podjetniki iz vseh sodelujočih srednjih šol. Na tem srečanju poteka tekmovanje v različnih kategorijah. Dijaki podjetniki svoj izdelek oz. storitev ter 4-minutno reklamno predstavitev predstavijo občinstvu in strokovni žiriji, ki jo sestavljajo priznani slovenski podjetniki (slika 2) Ob koncu šolskega leta dijaki zaprejo svoja podjetja in tako končajo program Moje podjetje, nekateri pa se odločijo za pridobitev certifikata Entrepreneurial skills pass, ki uspešnim dijakom ponuja večje možnosti za študij v drugih državah EU in tudi boljše možnosti zaposlitve (Kokalj, 2018).

2.2. Ustanovitev in delovanje dijaških podjetij na BIC Ljubljana, Živilska šola Ljubljana

Na začetku šolskega leta dijakom pri predmetu podjetništvo in trženje v programih živilsko prehranski tehnik in naravovarstveni tehnik ter pri predmetu osnove podjetništva in prodaje v programu živilec, smeri pek, slaščičar in mesar predstavimo teme, ki jih obsegata navedena predmeta. Poleg tega jim podamo osnovne informacije o značilnostih in namenu programa Moje podjetje. V tej fazi dijaki spoznajo teoretične in praktične značilnosti projektnega dela. Seznanimo jih z lastnostmi skupinskega dela in z metodami iskanja podjetniških idej. Program poteka v šoli že peto leto, zato je dobro sprejet in uveljavljen pri učiteljskem zboru in starših. Redno imamo stojnice na vseh pomembnejših prireditvah šole (šolskem bazarju, skupnih govorilnih urah, roditeljskih sestankih, dnevu odprtih vrat itd.) in dijaki svoje izdelke ponudijo obiskovalcem.

Takšnemu načinu poučevanja je naklonjena tudi ravnateljica, saj ima ta program veliko uporabno vrednost za dijake, predvsem za tiste, ki se v praktičnih situacijah znajdejo bolje kot v teoriji. Vsako leto v programu porabimo manj časa za teoretične vsebine in več časa za praktični del. Poudarjeno je samostojno delo dijakov. Tudi vloga mentorice je precej drugačna od vloge učiteljice, saj z dijaki vzpostavimo bolj ”prijateljske” vezi, precej dela pa opravimo tudi izven delovnega časa. Vsa dijaška podjetja spremljamo na področju podjetništva. Svetujemo jim pri iskanju poslovnih idej, raziskavi trga, poslovanju podjetja, izdelavi kalkulacije in določitvi poslovnega izida. Pri strokovnem delu dijakom pomagajo somentorice, tako da so njihovi izdelki strokovno neoporečni. Sodelovanje v tem programu je tudi oblika medpredmetnega sodelovanja (slika 1) (Kastelic, Lamovšek, Skok, Saše, Gorenc, Sedlar Špehar, Hrovat, Smerajec in Prešeren, 2018).

2.3. Koraki delovanja dijaških podjetij

Delo v dijaškem podjetju je skupinsko delo, optimalna skupina šteje pet do šest članov, uspešno pa lahko deluje tudi skupina, ki šteje do deset članov. Za nemoteno delo sta potrebna dobra komunikacija in poenotenje ciljev. Vsak član skupine prevzame določene odgovornosti in prispeva k razvoju ideje.

Snovanje idej je zabavna in kreativna faza, v kateri se okrepijo kreativne sposobnosti dijakov. Obstaja mnogo načinov, ki pomagajo pri krepitvi kreativnosti.
Ena izmed najlažjih metod iskanja idej je »brainstorming«. Njen namen je zbrati čim več idej, a se je potrebno izogibati kritiziranju idej drugih. Vloga mentorja je spodbujati dijake k izražanju številnih in čim bolj »norih« idej, hkrati pa jih opominjati, naj pri tem ne komentirajo ali kritizirajo idej ostalih udeležencev. Dobro izhodišče za »brainstorming« je reševanje problemov določene ciljne skupine ali skupnosti.

Od poslovne ideje je odvisna razdelitev nalog in delovnih mest znotraj podjetja. Vsa dijaška podjetja imajo direktorja, vodjo financ, vodjo človeških virov ter vodji prodaje in trženja. Če proizvajajo izdelke, sta potrebna tudi vodja proizvodnje ter vodja nabave.
Po ustanovitvi podjetja dijaki običajno prevzamejo več odgovornosti, kot so navajeni, zato je tu pomembna vloga mentorja, da jih vodi skozi naloge in izzive, ki se pojavljajo. Sčasoma so dijaki tisti, ki postanejo motivatorji in so samostojni na mnogih področjih. Takrat je vloga učitelja predvsem spremljanje in spodbujanje dijakov. V fazi likvidacije je učitelj tisti, ki podpira in pomaga pri izpeljavi formalnih procesov. Njegova vloga je tako spremljanje dela

kot pomoč, da je delo opravljeno pravilno. Do te stopnje dijaki že samostojno rešujejo probleme in vedó, kje lahko najdejo pomoč.

Ustanovitev in delovanje Mojega podjetja poteka po naslednjih korakih:

- informacije o podjetju in motiviranje dijakov za sodelovanje (naloga mentorja),
- zaposlovanje članov podjetja, sestavljanje upravnega odbora,
- razvoj koncepta/kreativni procesi/razvoj poslovne ideje,
- zagotovitev delniškega kapitala s prodajo delnic,
- ustanovno srečanje in registracija pri JA Slovenije,
- razvoj poslovnega načrta,
- upravljanje in redna srečanja članov podjetja,
- delo: nabava, proizvodnja, trženje, prodaja in računovodstvo,
- likvidacija podjetja: zaključevanje proizvodnje in prodaje,
- pisanje letnega poročila,
- letna skupščina in izplačilo delnic,
- oddaja letnega poročila JA Slovenije,
- vrednotenje in refleksija,
- udeležba na zaključnem sejmu in tekmovanju (JA-YE Europe, 2012).

2.4. Rezultati dela dijaških podjetij

V šolskem letu 2014/15 smo ustanovili prvo dijaško podjetje Jazon d. d. V šolskih letih 2015/16 in 2016/17 so bila v program vključena štiri dijaška podjetja, v šolskem letu 2017/18, ko so dijaki in mentorji že četrto leto sodelovali v tem programu, pa je bilo ustanovljenih sedem dijaških podjetij. V šolskem letu 2018/19 pričakujemo ustanovitev kar desetih dijaških podjetij. Dijaška podjetja so vsa leta uspešno izdelovala in prodajala izdelke, izdelovala poslovna poročila in se udeleževala zaključnih sejmov in tekmovanj med različnimi slovenskimi srednjimi šolami. Na tekmovanjih so vsako leto dosegla dobre rezultate. Podjetje Jazon d.d. je v šolskem letu 2014/15 v kategoriji za najboljšo PREDSTAVITEV NA ODRU zasedlo drugo mesto. V šolskem letu 2015/16 sta podjetji 10 REA d.d. v kategoriji za NAJBOLJE PRODAJANI IZDELEK OZ. STORITEV in Marmeladka d. d. v kategoriji za NAJBOLJŠE POROČILO osvojili tretje mesto. V šolskem letu 2016/17 je bilo dijaško podjetje Bum likerji d.d. nagrajeno v dveh kategorijah, in sicer z drugim mestom za NAJBOLJE PRODAJANI IZDELEK in tretjim mestom za NAJBOLJŠE POROČILO. Mladi podjetniki so bili zelo uspešni tudi v šolskem letu 2017/18. Med njimi je podjetje Koprivko d. d. zasedlo tretje mesto in dobilo bronasto priznanje v kategoriji za PODJETJE LETA ter drugo mesto in srebrno priznanje v kategoriji IZVIREN SLOVENSKI IZDELEK. Podjetje Kiki Maslenko d. d. je zasedlo tretje mesto in dobilo bronasto priznanje v kategoriji NAJBOLJŠA PREDSTAVITEV NA ODRU ter drugo mesto in srebrno priznanje v kategoriji NAJBOLJŠE POROČILO. Podjetje Pot´ček d. d. je zasedlo prvo mesto in dobilo zlato priznanje v kategoriji NAJIZVIRNEJŠI SLOVENSKI IZDELEK. Tudi ostala štiri podjetja so se uspešno predstavila na sejmu.

Z rezultati smo bili zelo zadovoljni, saj so dijaki poleg pomembne podjetniške izkušnje prejeli tudi priznanja, ki jim bodo zagotovo koristila pri iskanju prihodnje zaposlitve.
JA Slovenija je omogočil dijakom, ki so sodelovali v dijaških podjetjih, tudi pridobitev certifikata Entrepreneurial skills pass. Preverjanja znanja sta se udeležila Maja Kržin in Tine Mlakar, člana dijaškega podjetja Kiki Maslenko d. d. Dijaka sta bila pri preverjanju uspešna in sta pridobila certifikat, ki ga je Junior Achievement razvil skupaj z Evropsko komisijo.

Certifikat dokazuje, da je imel dijak podjetniško izkušnjo ter je sposoben ustanoviti in voditi podjetje. Nudi jima večje možnosti za pridobitev pripravništva, nadaljevanje šolanja in zaposlitev v tujini.

2.5 Mnenji dijakov in uspešnega podjetnika

Navedeni sta mnenji dijakov, ki sta bila vključena v program Moje podjetje. Oba se strinjata, da je bila to zanju pomembna izkušnja, ki jima bo zagotovo koristila pri nadaljnjem šolanju pa tudi kasneje v življenju.

Na projekt smo se prijavili, ker smo želeli pridobiti nove izkušnje in ker je to za nas predstavljalo nov izziv. Želeli smo se preizkusiti v vlogi podjetnika in se spoprijeti z reševanjem težav, ki se pojavljajo v vsakodnevnem življenju pravih podjetnikov. V podjetju smo se naučili, kako pomembno je sodelovati, spoštovati drug drugega in upoštevati različna mnenja. Pomembna je bila organizacija dela in da se je vsak potrudil po svojih močeh. Naleteli smo na veliko težav. Takrat smo vključili domiselnost, iznajdljivost, svoje znanje in tako poiskali rešitev. Med prodajo smo sprejemali kritike, velikokrat pozitivne, kar nam je dalo t dodaten zagon in dalo vedeti, da se je splačalo truditi se. Spoznavali smo nove ljudi, se učili, kako k njim pristopiti, in izvedeli, kaj na trgu iščejo in si želijo. Med sodelovanjem pri projektu Moje podjetje JA Slovenija smo se člani ekipe trdno povezali. Naučili smo se sodelovanja, upoštevanja in spoštovanja drug drugega. Ves čas smo verjeli v svoj izdelek. Ob zaključku smo bili z rezultati našega dela, od proizvodnje do prodaje, zelo zadovoljni.

Med delom v projektu smo pridobili veliko novega znanja in izkušenj. Za nas je bila ta izkušnja nekaj novega in poučnega. Zelo smo veseli, da smo imeli priložnost preizkusiti se v vlogi vodje. Menimo, da nam bo ta izkušnja prišla prav na naši življenjski poti (Luka Razpotnik, dijaško podjetje Pot´ček d. d.).

Organizacija JA Slovenija mi je zelo všeč, ker sem se veliko naučil na področjih podjetništva, marketinga in vodenja svojega podjetja. Posebej morem pohvaliti predavanja priznanih strokovnjakov, ki so se odvijala vse leto, in vse organizatorje za odlično vodenje prireditve. Znanje, ki sem ga pridobil, mi bo koristilo pri nadaljnjem študiju podjetništva (Tine Mlakar, dijaško podjetje Kiki Maslenko d. d.).

Navajamo še mnenje uspešnega podjetnika, ki je začel svojo podjetniško pot s pomočjo programa Moje podjetje. V programu je najprej sodeloval v šolskem letu 2015/16, drugič pa v šolskem letu 2016/17. Sedaj uspešno vodi dve podjetji, dijakom pa se je predstavil na uvodnem delu zaključnega srečanja.

Pri programu Moje podjetje smo prvič sodelovali v tretjem letniku, ko se je vse začelo. Prvi izdelek, ki smo ga naredili, je bilo leseno električno in pametno kolo, s katerim smo se ogromno naučili. Predvsem je bilo pomembno to, da smo se naučili, kako projekt uresničiti od ideje do prve prodaje, česar pri klasičnem pouku v šoli zagotovo ne bi izvedeli. Običajno so nas v šoli učili, kako narediti izdelek od ideje do končnega produkta, kar pa ni dovolj, če bi želimo ta izdelek tudi prodajati. Ravno s tem programom smo dobili približno idejo, kako od končanega izdelka priti do prve prodaje (postavitev spletne strani, slike, video, predstavitev izdelka itd.).

V prvem podjetju trenutno izdelujemo lesene brezžične polnilce. Prodajamo jih v petih trgovinah, večinoma v Franciji, ta mesec pa bomo dodali še šesto trgovino v Avstraliji. Med počitnicami bomo razvili tudi polnilec, ki bo napolnil telefon hitreje kot kabelska napeljava, tako da izzivov res ne zmanjka. V drugem podjetju se ukvarjamo s prodajo na Amazonu (v ZDA), kjer imamo trenutno v prodaji štiri izdelke: pripomočke za peko, otroške torbe, unikatne blazine za dojenčke itd. V naslednjih mesecih nameravamo odpreti tudi spletno trgovino z unikatnimi nahrbtniki, ki jih trenutno ni mogoče še nikjer kupiti. Običajno prej zmanjka časa kot idej. Mogoče še en nasvet. Dijakom bi zelo pomagali, če bi jim lahko pokazali, da poleg šole obstaja še drugi "svet" in da šola ni edina možnost za uspeh. Program Moje podjetje je idealna izhodiščna točka, da dijaki spoznajo, kakšno je podjetništvo. V tem programu sem spoznal, da res uživam v ustvarjanju novih izdelkov, jih nato čim bolje oglašujem in prodajam, kar je bil tudi razlog, da sem, seveda z drugačnim projektom, nadaljeval to pot (uspešni, mladi podjetnik Anže Kozjek).

Dijaki so bili s programom zadovoljni, saj so pridobili novo znanje in izkušnje, kar jim bo pomagalo pri ustvarjanju nadaljnje poklicne kariere.

3. Zaključek

Program Moje podjetje je za dijake zanimiv in poučen. Stimulativno vpliva na razvoj dijakovih sposobnosti in spodbuja k samozaposlovanju, kar je pri dijakih, ki zaključijo programe SSI in SPI, zelo pomembno. V času delovanja dijaških podjetij prihaja tudi zapletenih situacij. Odnosi v timu so pogosto napeti, investicije zgrešene in dijaki ne vidijo rešitev. V takšnih primerih je pomembna vloga mentorja, ki dijakom pomaga s spodbudami in nasveti. Vključenost v ta projekt pomeni veliko dodatnega dela, posebno za dijake zaključnih letnikov. Dijaki med šolanjem poleg formalnega strokovnega znanja pridobijo praktične izkušnje, pomembne za življenje. Iz napak se veliko naučijo. Postanejo odgovorne osebe z visoko mero spoštovanja do sebe in drugih, krepijo pa tudi socialne izkušnje. Zaradi vsega navedenega bo v okviru projekta MIND+ v prihodnjem šolskem letu v izvedbeni kurikul za predmet OPP vključeno tudi sodelovanje v projektu Moje podjetje.



Slika 1: *Mentorice dijaških podjetij na BIC Ljubljana, Živilska šola (Vir: lasten)*



Slika 2: *Podjetniki dijaških podjetij BIC Ljubljana, Živilska šola na zaključnem sejmu 2017/18 (Vir: lasten)*

4 Literatura

Arnejčič Munda, P. (2000). *Podjetno v svet poklicnega izobraževanja*. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.

Curth, A., Devaux, A., Allinson, R. (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success: A compilatin of evidence on the impact of etrepreneurship education strategies and measures. 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno s http://www.jaeurope.org/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=413.

JA Slovenija. (2018). Uradna stran Zavoda za spodbujanje podjetnosti mladih. Pridobljeno s http://jaslovenija.si/.

JA-YE Europe. (2012). *Program Moje podjetje. Priročnik za učitelje in prostovoljce*. Belgija: Evropski regionalni operativni center.

Kastelic. T., Lamovšek, Z., Skok, T., Saše, S., Gorenc, M., Sedlar Špehar, A., Hrovat, M., Smerajec, M., Prešeren, M. (2018). *Zbornik programa Moje podjetje 2017*. Pridobljeno s https://drive.google.com/file/d/1gKAJoSVoNNnsfs79ljI3daCZCUd4trL9/view.

Kokalj, A. (2018). *Poročilo programa Moje podjetje, šolsko leto 2017/2018*. Ljubljana: Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih.

Kratka predstavitev avtorice

Mirjam Gorenc je bila rojena 8. 4. 1957 v Ljubljani. Po končanem izobraževanju na OŠ Prule je nadaljevala šolanje na Gimnaziji Poljane in na Biotehniški fakulteti, na Oddelku za agronomijo. Po diplomi se je zaposlila na Kmetijskem inštitutu Slovenije kot asistentka na Oddelku za ekonomiko kmetijske proizvodnje. Od leta 1984 je zaposlena na Srednji agroživilski šoli oz. sedanjem BIC Ljubljana, Živilska šola kot učiteljica strokovno-teoretičnih predmetov. Poučuje predmeta varstvo okolja in osnove podjetništva in prodaje v programih SPI in predmet podjetništvo in trženje v programih SSI.

Z dijaki je pogosto sodelovala pri različnih projektih. V okviru ekološkega krožka so sodelovali z Zvezo društev za varstvo okolja pri projektih MEA vode in MEA gozdovi ter dosegli razglasitev Tivolija, Rožnika in Šišenskega hriba za krajinski park. V okviru predmeta PTR je sodelovala s Fakulteto za podjetništvo, Gea College pri projektu Mladi podjetnik, od leta 2014 pa v okviru predmetov OPP in PTR z dijaki sodeluje pri projektu Moje podjetje, kjer vsa leta dosegajo dobre rezultate.

Vzpodbujanje ročnih spretnosti, ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva pri učencih praktičnega pouka

Encouraging Students' Craft Skills, Creativity, Innovation and Entrepreneurship in Practical Classes

Meta Polovič

Podružnična osnovna šola »11. maj« Grahovo
meta.polovic@guest.arnes.si

Povzetek

V današnjem hitrem tempu življenja, ki je vse bolj skomercializirano, je še kako pomembno, da učence na vseh področjih in nivojih usmerjamo k inovativnosti in prebujanju ustvarjalnosti ter podjetništva. Zelo pomembno je tudi, da si prav vsak učenec že preko rednega vzgojno-izobraževalnega procesa krepi in razvija ročne spretnosti. Ob praktičnem delu pri pouku tehnike in tehnologije se razvijajo mnoge splošne pozitivne vrednote, kot so spoštovanje, samozavest, odgovornost, vztrajnost, red, sodelovanje, pripadnost, skrb za druge, kritično mišljenje, racionalnost, osebna rast, zadovoljstvo, harmonija z naravo, solidarnost itd. Vse to pa vodi tudi v usmerjanje učencev v deficitarne poklice.
Učitelj – organizator pouka – se mora osredotočati na vsa ta dejstva in biti pri svojem delu zelo iznajdljiv, v pomoč pa so mu vsekakor tudi dolgoletne izkušnje. Prilagajati se mora potrebam okolja in se posluževati sodobnih izobraževanj. Predvsem so dobrodošle izmenjave dobrih praks.

Ključne besede: deficitarni poklici, inovativnost, podjetništvo, praktično delo, ročne spretnosti, tehnika in tehnologija, vrednote, ustvarjalnost.

Abstract

In today's fast-paced way of living, which is becoming more and more commercialised, it is very important that the students from all areas and levels are encouraged to be innovative and that their creativity and the sense for entrepreneurship are ignited. It's also imperative that all students are able to develop and strengthen their craft skills through the means of the regular educational process. Many general values are developed during the practical classes of Design and technology, such as respect, self-confidence, responsibility, order, cooperation, the feeling of belonging, caring about others, critical thinking, rationality, personal growth, contentment, solidarity and a harmonious relationship with nature. All of this leads to the guidance of the students towards the shortage professions.
The teachers – the organizers of the class – have to focus on these facts and be very resourceful at what they do. Many years of experience are most certainly of help as well. The teacher also has to adjust the classes to fit the environmental needs and apply modern education. Mostly, the exchange of good practices is very welcome.

Keywords: craft skills, creativity, Design and technology, entrepreneurship, innovation, practical work, shortage professions, values.

1. Uvod

Učenci na področju tehnike in tehnologije v osnovni šoli med drugim spoznavajo različne postopke obdelave gradiv. Zelo so motivirani za praktično delo, saj lahko ustvarjajo v šolski delavnici in si tako pridobivajo znanja in spretnosti. V današnjem času je še kako pomembno, da znamo kakšno stvar izdelati sami ali pa nekaj obnoviti ali reciklirati, saj s tem skrbimo tudi za naš planet Zemljo. Vsak ročno izdelan izdelek prav gotovo nosi v sebi dodano vrednost.

Z uvedbo devetletke so se učne ure in posledično tudi učne vsebine s področja tehnike v osnovni šoli zelo skrčile, učenci pa le-ta znanja v življenju še kako potrebujejo. Trend vpisovanja učencev v srednje šole je bil v preteklem obdobju usmerjen predvsem v gimnazije. Naravoslovni poklici so močno zaostajali za družboslovnimi in posledično se je prikazal deficit zaposlovanja na tem področju. Vsa ta dejstva in dolgoletne izkušnje avtorice na področju poučevanja so gonilna sila v razmišljanju, kako učence še bolj pripraviti na izzive sodobnega časa. Nedvomno se ravno področje tehnike in tehnologije zelo spreminja in nadgrajuje, zato se je potrebno temu ažurno prilagajati.

Pri avtoričinem vzgojno-izobraževalnem delu imajo med drugim pomembno vlogo pozitivne vrednote, ki jih skuša v vseh segmentih izobraževanja nevsiljivo prenašati na učence. V nadaljevanju avtorica, ki je učiteljica tehnike in tehnologije, prikaže različne pristope na različnih nivojih, ki vodijo k doseganju zastavljenih ciljev v obveznem in neobveznem programu osnovnošolskega šolanja, pri čemer se močno zaveda pomembnosti krepitve in vzpodbujanja ročnih spretnosti, ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva. Posebno pozornost namenja tudi vztrajnosti, saj opaža, da imajo današnji učenci le-te vse manj.

2. Obvezni program osnovne šole na področju tehnike in tehnologije

2.1. Pouk tehnike in tehnologije

Pri rednem pouku tehnike in tehnologije so učenci za praktično delo zelo motivirani. Velika večina učencev se z orodji, stroji in napravami sreča prvič. Pri nekaterih učencih, zlasti pri dekletih, je prisoten strah pred uporabo strojev in naprav. S potrpežljivostjo, z vztrajnostjo, učiteljevim pomirjujočim glasom in z njegovimi gestami, po potrebi tudi preko neposrednega stika z učiteljem (učitelj npr. zaščiti učenčevo roko pri žaganju s svojo roko), pridobi učenec zaupanje in hitro odpravi strah. Učenčeva samozavest se s tem zelo krepi.

2.2. Tehniški dnevi – primeri dobrih praks

2.2.1. Tehniški dan – Naravoslovne delavnice

Avtorica je preko delovnih izkušenj spoznala, da je povezava z lokalnim okoljem zelo pomembna, zato je podala pobudo Šolskemu centru Postojna, da za osnovnošolce pripravi tehniški dan, na katerem učencem konkretno predstavijo svojo dejavnost in prikažejo možnosti zaposlovanja oziroma nadaljnjega šolanja. To se je izkazalo kot primer širše dobre prakse in marsikateri učenec si lažje izbere in začrta svojo profesionalno pot. Omenjeni tehniški dan pripomore tudi k splošni razgledanosti, saj se npr. seznanijo s CNC stružnico, ki jo sicer tekom osnovnega šolanja nimajo možnosti v živo spoznati.

2.2.2. Tehniški dan – Ustvarjamo v lesu in Gozdovi so naše bogastvo

Prav tako že leta izredno dobro sodelujejo tudi s Srednjo gozdarsko in lesarsko šolo Postojna. Na omenjeni šoli izvedejo dva tehniška dneva. Na prvem učenci dan preživijo v njihovi delavnici, kjer dejavnost vodi njihov profesor, pri delu pa pomagajo dijaki, ki so bili nekdaj učenci naše šole. Omenjeni tehniški dan izvajajo v 7. razredu in že tedaj se nekateri učenci odločijo, da bodo šolanje nadaljevali v tej smeri. Srednja gozdarska in lesarska šola v okviru drugega tehniškega dne predstavi poklice v gozdarstvu in tudi tu je našlo svoje mesto precej kandidatov, ki so zdaj tako ali drugače uspešni na svojih poslovnih poteh.

2.2.3. Tehniški dan – Svet poklicev

Za osmošolce šola že vrsto let izvaja tehniški dan z naslovom Svet poklicev. K aktivnemu sodelovanju pritegnejo lokalne podjetnike, obrtnike in službe v javnem sektorju, ki zainteresirane učence sprejmejo na svojih lokacijah in jim predstavijo delo. Tako si učenci malce lažje ustvarijo sliko posameznega poklica.

2.3. Obvezni izbirni predmeti

Učenci, ki želijo poglobiti znanje, predvsem pa ustvarjati v šolski delavnici, se vpisujejo k obveznim izbirnim predmetom, kot so obdelava gradiv – les, obdelava gradiv – umetne snovi, obdelava gradiv – kovine in elektrotehnika. Pomembno je dejstvo, da se v omenjene predmete prostovoljno vključujejo tudi učenci, ki so imeli sicer pri delu v delavnici v okviru rednega pouka že prej omenjeni strah do strojev in naprav. Obvezne izbirne predmete obiskuje relativno veliko število učencev, med katerimi je procentualno veliko število deklet, kar je zelo razveseljujoče.

Pri navedenih predmetih večinoma uporabljajo metodo »od ideje do izdelka«, kjer imajo ključno vlogo v učnem procesu učenci, ki izdelek pod učiteljevim vodstvom izpeljejo od zamisli, preko tehniško-tehnološke dokumentacije in prototipa do končnega izdelka. Učenci tudi aktivno sodelujejo pri odločitvi glede postopka izdelave. Odločijo se, ali bo to proizvodno delo ali bo izdelek izdelal v celoti vsak učenec v celoti sam. Produkt tudi cenovno ovrednotijo, upoštevaje vse faktorje, ki so vplivali nanj. Pri tem se že srečujejo s podjetništvom. Preizkušajo se tudi v kritičnem razmišljanju, ugotavljajo morebitne pomanjkljivosti in predlagajo izboljšave. Po vnaprej dogovorjenih kriterijih ocenjevanja so sposobni kritičnega in realnega ocenjevanja svojega dela. Pogosto so še »strožji« in bolj kritični kot učitelj.

2.4. Medpredmetno povezovanje

Učenci pri praktičnem pouku izdelujejo modelirke, ki jih uporabljajo pri likovni umetnosti. Izdelajo tudi zanimiva in uporabna glasbila, ki jih prav tako koristno uporabijo ob različnih priložnostih. Za boljšo predstavljivost geometrijskih teles iz kartona izdelajo njihove mreže in modele ter jih uporabijo pri pouku matematike. Učencem podaljšanega bivanja predstavijo zanimive izdelke – igrače in didaktične igre – ki so plod njihovega dela.

3. Neobvezni program osnovne šole na področju tehnike in tehnologije

3.1. Neobvezni izbirni predmet tehnika

Z uvedbo devetletke so postopoma zaživeli neobvezni izbirni predmeti, med katere spada tudi tehnika, kjer beležijo zelo visok delež vključenih učencev. Učence 3., 4. in 5. razreda povabi v učilnico in šolsko delavnico učenec, ki je predmet že obiskoval. Predstavi jim prostore, delo in zanimive izdelke iz preteklih let. Učenci se za predmet navdušijo in izkazalo se je, da je omenjena metoda predstavitve zelo uspešna.

3.2. Interesne dejavnosti

Učenci, ki si želijo še več ustvarjanja, se vključujejo v interesne dejavnosti. Pri tej obliki dela ima učitelj precej proste roke in se skupaj s skupino visoko motiviranih učencev prepusti ustvarjalnosti in inovativnosti. Ker v šolstvu nenehno primanjkuje finančnih sredstev, je učitelj primoran k iznajdljivosti. Med drugim se poveže z lokalnimi zasebniki, pri katerih pridobi razne odpadne materiale, ki jih učenci preoblikujejo v uporabne ali dekorativne izdelke. Pod minimalnim mentorjevim vodstvom se marsikatera inovativna ideja porodi ravno v tej skupini učencev. Ure interesnih dejavnosti običajno potekajo v sproščenem vzdušju in so polne elana. Avtorica opaža, da so ravno pri teh učencih tudi vrednote na precej višji ravni kot sicer v celotni populaciji.

3.2.1. Primer dobre prakse – obisk podjetnika

V okviru interesne dejavnosti učenci praviloma obiščejo vsaj enega lokalnega zasebnika ali amaterskega rokodelca, ki jim z veseljem in ponosom predstavi svojo dejavnost. Učenci spoznajo, da si tudi v majhni delavnici lahko služimo kruh ali pa zgolj ustvarjamo za dušo in pri tem morebiti še kaj zaslužimo.

3.2.2. Primer dobre prakse – izdelava učnega pripomočka

Učenci v šolski delavnici izdelajo lesene modelčke – učne pripomočke – ki jih kasneje narišejo v izometrični in pravokotni projekciji. Poleg tega se preizkušajo še v risanju s cici-CAD-om, v zadnjem obdobju pa se poslužujejo 3D modeliranja v računalniškem programu SketchUp. Izdelani učni pripomočki služijo tudi kasnejšim generacijam 7. in 8. razreda, ki jih uporabijo za risanje projekcij.

3.2.3. Primer dobre prakse – »Skrivnostnosti«

Učenci po principu didaktike na prostem z uporabo didaktičnega pristopa »SKRIVNOSTNOSTI« preživijo popoldan z učiteljem v idilični naravi (slika 1). Učitelj jih postopoma vodi po vseh predvidenih korakih, ki jih je usvojil v okviru izobraževanja CŠOD. Celotna zgodba nosi v sebi skrivnosten in čaroben pridih, dotakne se pravljičnih junakov (s poudarkom na avtohtonih likih) ter učence vodi k občutenju narave in soljudi in pozitivnemu odnosu do le-teh. Učenci so med spremljanjem zgodbe glede na trenutne pogoje dela tudi fizično aktivni, saj izdelajo poslovno šolsko darilo (slika 2). Pri delu si gradijo in utrjujejo socialne veščine. Pridobijo novo pozitivno osebno izkušnjo.



Slika 1: *»Skrivnostnost«*



Slika 2: *Šolsko poslovno darilo*

3.3. Delo z nadarjenimi

Tudi delo z nadarjenimi učenci dopušča vodji veliko svobode pri izvajanju. Na področju praktičnega pouka se delo z nadarjenimi učenci in delo v interesnih dejavnostih zelo prepletata. Avtorica pri rednem delu v šoli z nadarjenimi učenci predvsem izdeluje šolska poslovna darila in druge praktične izdelke.

Za nadarjene učence na šoli organizirajo tudi interne tabore, na katerih se izvajajo najrazličnejše zanimive delavnice. Občasno jim skušajo tudi v obliki strokovnih ekskurzij približati delovanje zapletenih strojev in naprav ter podobno.

Glede na to, da z združenimi močmi zmoremo več in še bolj zabavno je, na šoli organizirajo tudi srečanje nadarjenih in vedoželjnih učencev sosednjih šol. Zanimive delavnice, v katere se lahko vključijo gostujoči učenci, pod mentorstvom svojih učiteljev vodijo učenci šole gostiteljice. Dogodek je zelo dobro sprejet in odmeven v širši javnosti. Postal naj bi tradicionalen. Druženje in izmenjava mnenj ter dobrih praks sodelujoče povezuje in bogati. Vse dejavnosti za nadarjene učence so zaenkrat brezplačne, kajti zagnanost in angažiranost učiteljev po pridobitvi donatorskih sredstev je neverjetna.

3.4. Vključevanje v eko šolo

Avtorica svoje učence usmerja v aktivno sodelovanje v okviru eko šole. Velik poudarek posveča eko ozaveščanju. Ukoreninjena in prednostna naloga celotne podružnične šole so eko zbiralne akcije, ki so v veliki meri humanitarne narave (zbiranje PVC zamaškov, starega tekstila, plastenk, tetrapaka, kartuš in tonerjev ter izrabljenih baterij). K omenjenim eko akcijam pritegnejo tudi krajane krajevne skupnosti, ki so zelo dovzetni za povezovanje s podružnico na vseh nivojih. V kraju je daleč najbolj odmevna tradicionalna zbiralna akcija starega odpadnega papirja (sliki 3, 4). V povprečju ga vsak učenec zbere krepko preko 100 kg letno. Pridobljena finančna sredstva namenijo šolskemu skladu, ki je usmerjen v zagotavljanje nadstandarda za vse učence.





Sliki 3, 4: *Zbiralna akcija odpadnega papirja 2017*

Vsi učenci podružnice so v prednovoletnem času še posebej ustvarjalni. Poleg vsakoletne enotne okrasitve šole, ki v sebi nosi pomenljivo in toplo zgodbo, ustvarjajo tudi unikatne voščilnice, dekoracije, darilca itd. Poskušajo se tudi v trženju le-teh in s tem v sebi prebujajo podjetništvo. Na božično-novoletnem sejmu staršem in krajanom v zameno za prostovoljne prispevke ponudijo svoje izdelke (sliki 5, 6). Pridobljena sredstva polnijo šolski sklad. Svoje aktivnosti, dejavnosti in izdelke prikažejo tudi na priložnostnih razstavah, internetni domači strani šole in v lokalnih glasilih.



Slika 5: *Božično-novoletni sejem 2017*



Slika 6: *Božično-novoletni sejem 2015*

3.5. Tekmovanja, natečaji

Nadgradnja in potrditev vsega znanja in spretnosti je za učence udeležba na raznih natečajih in tekmovanjih. Če sežejo po dosežkih in uspehih, je veselje še toliko večje.

Srečanje mladih tehnikov, ki poteka vsako leto in zajema široko paleto tekmovanj, je najobširnejše tovrstno tekmovanje in poteka na dveh nivojih. Učenci se imajo možnost pomeriti z vrstniki drugih šol. Na omenjenem tekmovanju učenci lahko tekmujejo tudi v panogi »Iz učenčeve domače delavnice«, tako da imajo zainteresirani udeleženci možnost in motivacijo, da se na tekmovanje pripravljajo tudi sami doma.

3.6. Sodelovanje in podpora okolice

Vzajemno sodelovanje z lokalno skupnostjo prinaša veliko pozitivnega obema stranema. Druženje učencev s starejšimi generacijami, npr. ob Dnevu druženja in gibanja vseh generacij, učencem prinaša nova spoznanja in gradi medgeneracijske vezi (sliki 7, 8). Predvsem se na tovrstnih srečanjih trudijo spoznavati rokodelstvo, domačo obrt in ohranjati tradicionalne tehnologije (pletenje košar, izdelava zobotrebcev, zabojev, restavratorstvo …).



Slika 7: *Pletenje košar*



Slika 8: *Izdelava zobotrebcev*

Delo obrodi sadove. Tako so s pridobljenimi sredstvi, prostovoljnimi prispevki in finančno podporo lokalnih podjetji v okviru šolskega sklada pridobili 3D tiskalnik (slika 9). Tu pa se zopet začnejo prepletati niti ustvarjalnosti, inovativnosti, podjetništva, ročnih spretnosti in še mnogo drugega. Učenci hrepenijo po sodobnih tehnologijah, prav tako jim ne zmanjka novih idej. Zelo so motivirani, potrebujejo le usmerjanje in pozitivno klimo.



Slika 9: *3D tiskalnik*

Tudi učiteljeva motivacija in iznajdljivost nosita veliko vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Učitelj na vsakem koraku išče nove ideje, metode in oblike dela ter seveda skrbi za posodabljanje opreme.

Na šoli so izkoristili tudi neponovljivo priliko za pridobitev sredstev iz tujine. Podružnica je samostojno kandidirala z dvema prošnjama, na podlagi katerih je prejela donaciji v skupni višini preko 15.000,00 eurov. S pridobljenimi sredstvi so med drugim dodatno opremili tudi šolsko delavnico, v kateri imajo učenci sedaj zelo dobre pogoje za delo. V šolski delavnici resnično uživajo, z veseljem ustvarjajo, gradijo vrednote in oblikujejo svoje osebnosti.

4. Zaključek

Glede na to, da avtorica kot učiteljica in pedagoški vodja podružnice z veseljem spremlja učence tudi kasneje na njihovih življenjskih poteh, ugotavlja, da se v zadnjem desetletju vse več mladih odloča za deficitarne poklice v strojništvu, gradbeništvu, lesarstvu, gozdarstvu … Svoje poklice uspešno opravljajo na različnih nivojih. Posamezniki so si zaposlitve poiskali tudi izven meja Slovenije, kjer je njihovo delo in znanje zelo cenjeno.

Pot do ciljev v vzgojno izobraževalnem procesu mora biti v vseh segmentih poučevanja sestavljena iz različnih in sodobnih pristopov, saj se bomo le tako lahko optimalno približali veliki večini učencev. Nedvomno je pomembno tudi medpredmetno povezovanje in sodelovanje z lokalno skupnostjo. Tako bodo učenci pripravljeni na življenje, ki se neprestano spreminja. Kar je bilo včeraj noviteta – nova tehnologija – bo jutri že obvezen in nepogrešljiv življenjski pripomoček.

5. Literatura

Fakin, M., Kocjančič, S., Hostnik, I. in Florjančič, F. (2011). *Program osnovna šola. Tehnika in tehnologija: učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*

Florjančič, F, Bizjak, M., Brežnik, V., Knez, E., Kovačec, M., Kragelj, K. »idr«. (2005) *Tehniški dnevi od 6. do 9. razreda v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

Jose, T. in Infiesta, E. (2005). *Šolski ekološki vodnik. Ljubljana: TZS.*

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni otroci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in 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

Meta Polovič je predmetna učiteljica tehnike in tehnologije ter matematike z dolgoletnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja. Trenutno poučuje tehniko in tehnologijo ter obvezni izbirni predmet obdelava gradiv – les na matični šoli. Na Podružnični osnovni šoli »11. maj« Grahovo pa poleg že navedenega poučuje tudi obvezni izbirni predmet obdelava gradiv – umetne snovi, neobvezni izbirni predmet tehnika, opravlja delo v oddelku podaljšanega bivanja, svoje znanje in izkušnje pa z veseljem podaja tudi nadarjenim učencem v najrazličnejših oblikah dela. Je tudi pedagoški vodja podružnice, ki je srce kraja.

Naši dijaki − aktivni udeleženci družbe

Our Students - Active Co-Creators of the Society

Maja Rak

Gimnazija Celje - Center
maja.rak66@gmail.com

Povzetek

Na Gimnaziji Celje - Center vzgajamo in izobražujemo mlade s ciljem, da bi razvili odgovoren odnos do sveta. Želimo si, da bi postali aktivni udeleženci družbe. Veliko pozornost namenjamo ustvarjalnim metodam učenja, s katerimi spodbujamo kreativno mišljenje in inovativnost, dijaki pa s tem pridobivajo aktualna, kakovostna in uporabna znanja na različnih področjih. V prispevku so predstavljeni projekti, s katerimi ozaveščamo dijake in jih pripravimo za humano komunikacijo s prostorom, naravo in družbo, v kateri živijo. Opisano je sodelovanje dijakov v globalni akciji urbanih sprehodov Jane's Walk. To so vodeni sprehodi, ki potekajo hkrati po številnih svetovnih mestih po svetu, v spomin na Jane Jacobs, aktivistko, ki je postavila temelje sodobnemu razumevanju mest. S sprehodom po središču Celja smo spoznali, da staro mestno jedro ponuja bogato življenje na ulicah in v skritih kotičkih ter da ga ravno ta pestrost loči od umetno ustvarjenih novih nakupovalnih središč. V prispevku so predstavljeni povezani projekti, s katerimi so dijaki želeli opozoriti na probleme sodobnega sveta v povezavi z ekologijo in trajnostnim razvojem. Raziskali so, kako ravnamo s hrano na naši šoli, poiskali zastrašujoča dejstva o lakoti ter oblikovali voščilnice, ki so imele poleg konvencionalnega motiva dodana tudi provokativna dejstva o lakoti v svetu. Projekt jih je spodbudil, da so raziskali nakupovalne navade dijakov Gimnazije Celje – Center, opozorili so tudi na problem plastičnih nakupovalnih vrečk. Obravnavane probleme so javnosti predstavili tudi s plakatom. Z zaključnim projektom – dijaki so v mestu izvedli t. i. Flash mob, smo ožji lokalni skupnosti približali naše kritično razmišljanje o problemih sodobnega sveta.

Ključne besede: aktivni udeleženci družbe, inovativnost, kreativno mišljenje, odgovoren odnos do sveta.

Abstract

The goal of education at Gimnazija Celje-Center is to teach young people a responsible relationship towards the world. We wish that students become active contributors to society. We pay a lot of attention to creative learning methods that encourage creative thinking and innovation. In this way, students acquire up-to-date, high quality and useful knowledge in various fields. The paper presents projects that we use to make students aware and prepare them for humane communication with space, nature and the society in which they live. The paper describes the students' participation in the global action of Urban Walks Jane's Walk. It presents the projects we use to make students more attentive and prepare them for humane communication with space, nature and the society in which they live. There is a description of the students' participation in the global action of urban walks »Jane's Walk«. These are guided walks that take place simultaneously in many cities around the world and are a reminder of Jane Jacobs, an activist who has laid the foundations for the current understanding of cities. During the walk through the centre of Celje we found out that the city centre offers many events on its streets and in hidden corners. This diversity distinguishes the city centre from the artificially created new shopping centres. The article presents linked projects that students used to raise awareness of the problems of the modern world in terms of ecology and sustainable development. The project

encouraged the students to study the shopping habits of classmates. They also drew attention to the problem of plastic shopping bags. They presented the issues to the public with a poster. With the final project - the students ran a so-called "Flash mob" in the city,- we introduced to the local society our critical reflections on the problems of the modern world.

Key words: active participants of the society, innovation, creative thinking, responsible relationship to the world.

1. Uvod

Na Gimnaziji Celje - Center (v nadaljevanju GCC) smo v vizijo naše šole zapisali, da spoštujemo in razvijamo osebnostne lastnosti dijakov in učiteljev, negujemo etične vrednote, spodbujamo dijake k poglobljenemu učenju, usvajanju znanja in doseganju čim boljših učno-vzgojnih rezultatov s kakovostnim strokovnim in vzgojnim delom. Na ta način gradimo varno šolo s korektnimi medsebojnimi odnosi. Poleg mnogih ciljev, ki smo si jih zadali, sta tudi vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Njun cilj ni le varovanje narave. Sta obsežen, celovit, skladen pedagoški proces, ki vključuje spoznavanje in oblikovanje odnosov med človekom in naravo ter odnose med ljudmi. Vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter soodvisnostjo ljudi, ki živijo v različnih delih sveta, ter skuša dejavno in tvorno reševati sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva. Ključne teme trajnostnega razvoja so med drugim državljanstvo, mir, etika, odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracija in vladanje, pravičnost, varnost, človekove pravice, zmanjšanje revščine, zdravstvo, enakost spolov, kulturna raznovrstnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, proizvodni in potrošniški vzorci, skupna odgovornost, varstvo okolja, upravljanje naravnih virov ter biotska in pokrajinska raznovrstnost. ustvarjalnosti in dejavnosti. Na GCC vključujemo smernice trajnostnega razvoja v načrtovanje pouka, v šolske in ostale projekte, v dejavnosti ob pouku, v obvezne in izbirne vsebine za dijake vseh treh programov in v intenzivno sodelovanje z okoljem. V prispevku so predstavljeni projekti, s katerimi ozaveščamo dijake in jih pripravimo za humano komunikacijo s prostorom, naravo in družbo, v kateri živijo. S takšnimi projekti dijake vzgajamo in izobražujemo s ciljem, da bi razvili odgovoren odnos do sveta in postali aktivni udeleženci družbe.

2. Sodelovanje dijakov na urbanih sprehodih Jane's Walk

Jane Jacobs (1917−2006) je bila urbana teoretičarka in aktivistka ter raziskovalka urbanega življenja, ki je postavila temelje sodobnemu razumevanju mest. V mestih je razkrila bogato in raznovrstno življenje na ulicah, v parkih in odročnih mestnih kotičkih. Rodila se je v Scrantonu v Pennsilvaniji, leta 1934 se je preselila v New York kot svobodna novinarka kritičarka in žena arhitekta. Večino svojih pronicljivih kritik uličnega življenja, odtujenega urbanističnega načrtovanja in arhitekture je objavila v časopisih ter arhitekturnih revijah v New Yorku. V besedilih je obsojala strokovno aroganco urbanistov in arhitektov ter jim očitala nerazumevanje vsakdanjih potreb posameznika in (ne)upoštevanje človekovega merila. Svoja razmišljanja in ostre kritike je povzela v knjigi Umiranje in življenje velikih ameriških mest (Jacobs, 2006). S tem delom je pred skoraj šestdesetimi leti postavila temelje sodobnemu razumevanju mest in verjetno napisala eno najbolj vplivnih knjig v zgodovini urbanističnega planiranja. Jacobsova postavlja kritične ocene bivanja v mestih. Je sicer ena redkih znanstvenic, ki bralce pozivajo, da naj bodo nenehno skeptični do njenih trditev. Njeno izhodišče je, da človek ni le prebivalec mesta, ampak tudi njegov presojevalec, ki vrednoti

bivanje po različnih četrtih, centrih in soseskah. Prebivalec mesta (presojevalec) pa napelje na misel, da mestni deli kdaj cvetijo, kdaj pa tudi umirajo − od dolgočasja celo novo zgrajene soseske. Jane Jacobs ponuja vrsto zgledov in merilnih konceptov, s pomočjo katerih bralec presoja težo njenih besed, a jih hkrati lahko tudi aplicira v oceni svojega lastnega mesta. V spomin na Jane Jacobs vsako leto v začetku maja po številnih svetovnih mestih hkrati potekajo urbani sprehodi (glej sliko 1). Letos je v tej globalni akciji sodelovalo 245 mest v 43 državah, med njimi tudi 23 slovenskih.



Slika 1: Logotip organizatorjev urbanih sprehodov v Sloveniji

Urbani sprehodi v Sloveniji so plod skupne aktivnosti IPoP – Inštituta za politike prostora in partnerjev v Sloveniji, kot seveda tudi kanadske neprofitne organizacije »Jane's Walk«, ki že od leta 2007 organizira sprehode po svetu in tako popularizira živost mest. Na ta način nastaja močna povezanost prebivalcev z bivalnim okoljem, sosedi in obiskovalci mest. Urbanistično urejenost naših (in tudi tujih) mest v zadnjem času presojamo po tem, kako so primerna za razne oblike druženja, pešačenja in sprehajanja. Da bi se pešačenje lahko uveljavilo na primernih razdaljah ali pa v svoji rekreativni in družbeni funkciji, morajo biti mesta ali njegovi posamezni predeli prijazni in primerni za pešačenje. Urbanistična doktrina, ki je vse do sredine šestdesetih let obvladovala in narekovala razvoj, gradnjo in preureditev mest, je pešca izrinila iz javnih površin, namenjenih prometu v mestu. Diktat osebnega avtomobila je po različicah funkcionalističnega urbanizma trge spremenil v ploščadi, te pa v parkirišča, skrčil pločnike, pešce pa v najboljšem primeru preusmeril v pešcone in jim naročil, naj se prepustijo barom, lokalom in trgovinam (Simonetti, Peterlin in Očkerl, 2012). Če bi izpostavili najbolj radikalno trditev Jane Jacobs, je to nedvomno njen pogled, da je najbolj vitalni znak mesta življenje na pločniku. Jacobsova trdi, da se socialne vezi pletejo prav skozi srečevanja na ulicah. Posebej preroška je njena trditev, da trgovski centri uničujejo mesto, ne le ker uničijo desetine malih trgovinic, ampak ker same postanejo tovarne. Jacobsova tudi ni romantik, ki bi opeval stare stavbe, zanjo predstavlja ideal splet starih in novih, a ne v estetskem smislu, temveč v funkcionalnem, saj je prvi pogoj kakovosti mestnega življenja njegova pestrost.

Z dijaki GCC smo se že tretje leto zapored udeležili urbanega sprehoda po mestnem središču Celja. Urbani sprehod smo načrtovali v letnem delovnem načrtu in ga umestili v učni načrt predmeta bivalna kultura v programu umetniška gimnazija − likovna smer. Urbani sprehodi Jane's Walk so vodeni urbani sprehodi, kjer udeležence ozaveščamo o pomenu hoje in o vplivu pešcev in prebivalcev mest na (so)oblikovanje mest. Z dijaki smo v tej globalni akciji sodelovali tretjič, prebivalci Celja pa že sedmič. Na naši šoli izvajamo urbani sprehod v sodelovanju z Zavodom Metro SR. Sprehod sta vodila dr. Mojca Furman Oman in Gorazd Oman, aktivna načrtovalca prostorskih aktov v Savinjski regiji. Z njima sodelujemo že tretje leto zapored. Na ta način dijakom zagotavljamo celovit vpogled v urbanistično načrtovanje, najprej v obliki urbanističnih delavnic, kasneje pa z urbanim sprehodom. Letošnji urbani

sprehod z dijaki GCC je potekal maja 2018. Dijake smo seznanili s pomenom dobre »hodljivosti« v mestnem jedru. Na sprehodu smo jih spodbujali, da mestno jedro zaznajo z vsemi čutili, ne samo z vidom. Mesto smo »poslušali«, »vonjali«, »tipali« in ogledovali drugače. Spoznavali smo različne mestne vonjave, njegove zvoke, različne barve in materiale. Ugotovili smo, da je mestno jedro skupek najrazličnejših doživetij, ki jih občutimo povsem nezavedno, da ga prav ta pestrost najmočneje loči od umetno (na)novo ustvarjenih nakupovalnih središč. Pešci pa smo tisti, ki mu dajemo živost s svojo interakcijo v prostoru (glej sliki 2 in 3).



Slika 2: Urbani sprehod dijakov GCC (vir: lasten)



Slika 3: Zaznavanje mesta z vsemi čutili (vir: lasten)

Jane Jacobs je v nasprotju s številnimi raziskovalci urbanega življenja, ki so v mestu odkrivali anonimnost, odtujenost in izkoreninjenost, razkrila bogato in raznovrstno življenje na ulicah, v parkih in skritih mestnih predelih. Odkrila je pešca in pločnik v mestnih središčih, odkrila je, da je pogled pešca na mesto drugačen kot tisti iz avtomobila in da lahko primerno oblikovano mesto ponudi vrsto družabnostnih funkcij. Množična udeležba na urbanih sprehodih po številnih mestih po svetu že od leta 2007 dokazuje, da so spoznanja laične urbanistke Jane Jacobs, njeni razumljivi in enostavni opisi razmer vzbudili zanimanje široke javnosti za mestni prostor. In med njimi smo tudi mi − dijaki in učitelji na GCC. Na GCC se trudimo vzgajati samostojne in odgovorne dijake, ki bodo tudi z urbanimi sprehodi spoznali vrednost prostora, v katerem živijo. S tem krepijo odgovornost, da prostor skrbno negujejo za naslednje generacije in (so)oblikujejo življenjski prostor.

3. Problemi sodobnega sveta v očeh mladih

Z dijaki 1. letnika programa gimnazija smo si v oktobru leta 2017 ogledali razstavo Naredi sam v Centru sodobne umetnosti Celje. Na razstavi so se predstavili dijaki naše umetniške gimnazije − likovna smer, ki so v preteklem šolskem letu likovno ustvarjali pod mentorstvom slovenskih umetnikov Danijela Djama, Andreje Džakušič, Maje Hodošček in Adrijana Praznika. O razstavi je kustosinja Maja Antončič zapisala naslednje: *»Letošnja razstava*

sodelovanja Centra sodobnih umetnosti Celje in Gimnazije Celje - Center kljub svoji raznovrstnosti poudarja dejstvo, da spremembe lahko dosegamo z lastnim aktiviranjem in voljo. Nobeno presenečenje in asociacija na uporništvo ni, da mladi kritično razmišljajo o pojavih sodobne družbe, predvsem o njenih ranah. O ujetosti v informacijsko-tehnološki napredek, v hladno človeško otopelost in o pospešenem tempu našega vsakdanjika. Dijaki skozi likovna dela in prikaz konceptualnih strategij na razstavi izražajo prav takšne ideje, kreativne misli, ki nastavljajo ogledalo slehernemu posamezniku. Vselej se v delih, tudi tistih, ki temeljijo na procesu, že izrisuje zrela vsebina, o kateri bolj poetično ali bolj pragmatično razmišljajo posamezni mladi ustvarjalci (glej sliko 4).



Slika 4: Plakat razstave umetniških projektov dijakov Gimnazije Celje – Center (vir: Galerija sodobne umetnosti Celje)

Na delavnicah, ki so jih dijaki vseh štirih letnikov obiskovali v Galeriji sodobne umetnosti, so bili v ospredju raziskovanje tehnike kolaža (3. letnik), spoznavanje camere obscure in izdelave fotoaparata (1. letnik), iskanje strategij umetniške komunikacije v javnem prostoru skozi performans (2. letnik) ter postopno izgrajevanje iniciative za izboljšanje našega počutja in bivanja s poudarkom na procesu dela, ki nato vodi v umetniški projekt (4. letnik). Mentorji so dijake sicer popeljali skozi celotno nastajanje sodobnega umetniškega dela, od teorije in idejne zasnove do izvedbe in predstavitve, vendar se je v več primerih izkazalo, da so mladi ustvarjalci samostojno nadgrajevali lastne ideje, presegali okvirje klasične ustvarjalne dejavnosti. Brez strahu so poskušali navezati stik z javnim prostorom. Na mestnih ulicah so izvajali performans, manjše intervencije in prepričljivo podali kritiko pojavu nedružabnosti, naglice in plehkosti širši publiki. Na razstavi predstavljamo del dokumentacije tovrstnih akcij na fotografijah in videu. Pri likovnem ustvarjanju so se dijaki znebili navezanosti na ustaljene umetniške materiale. Iz običajnih embalaž so izdelali fotoaparate, iz podokvirjev za slike kolaže, asemblaže in skulpture. V končno likovno delo so vnesli najobčutljivejše teme, od bolj osebne poetike do splošnih družbenih vprašanj, ki se navezujejo na potrošništvo, informacijsko tehnologijo, množične medije in druge pojave naše sodobnosti.
V umetnosti je o sami obrtniški metodi »naredi sam« morda res nesmiselno govoriti, saj vsako ustvarjanje zahteva lastno motivacijo, tehnične rešitve in domiselne ideje. Vendar smo razstavi nadeli naslov prav s pobudo spreminjati pesimistične vzorce našega okolja z lastnim aktivnim ravnanjem, vračati se k osnovnim rešitvam, popraviti nepopravljivo, ustvariti na videz nemogoče. Skozi jezik umetnosti ali zunaj njega.«

Mnogi razstavljeni likovni izdelki, zvočni in videozapisi so izražali kritično distanco dijakov do aktualnih problemov v družbi in svetu. Razstavo smo si pod strokovnim vodstvom

kustosinje Maje Antončič ogledali z dijaki 1. letnika gimnazije, pri urah likovne umetnosti. Dijake je razstava in predvsem sporočilnost določenih akcij v prostoru navdušila. Po ogledu smo debatirali o vlogi umetnika v sodobnem svetu. Dijaki so izrazili željo, da bi izvedli podobne družbenokritične likovne projekte. V naslednjih urah smo se dogovorili in skupaj izbrali teme, o katerih so želeli »likovno spregovoriti.« Delali so v skupinah, kar je pripomoglo k večji učinkovitosti. Sovrstniki so pri takšnem načinu dela pomemben dejavnik, saj zelo vplivajo drug na drugega. Likovno prakticiranje omogoča nova čustva, nova védenja, saj so mladostniki notranje angažirani, delo pa poteka z vrstniki. Mladi so zelo emocionalni, kar pa je idealno za likovno ustvarjanje. Likovna dejavnost omogoča notranjo motivacijo, ki prispeva k ravnanju mladostnika skladno z njegovimi spoznanji. Ustvarja norme, nenapisana pravila, ki se jih drži, ker jih je razumsko in čustveno sprejel sam, ne pa zato, ker to nekje piše. Likovnost odpravlja nekatere zavore, na svet gleda odprto, brez predsodkov, celostno. Probleme obravnava celostno (Flajšman, 2009).

Dijaki so se razvrstili v skupine. Po metodi »viharjenja možganov« so iskali aktualne probleme sodobnega sveta in hkrati razmišljali o možnostih interpretacije in oblikah posredovanja teh okolici. Izbrali so teme lakota v svetu in ravnanje s hrano ter (odvečna) embalaža kot vir onesnaževanja okolja. Prva skupina je z vprašalnikom in anketo raziskala, kako ravnamo s hrano na naši šoli. Preverili so, koliko obrokov pripravijo, koliko hrane ostane in kam jo pospravijo. Zbirali so mnenja o tem, kam bi lahko ostanke hrane posredovali. Projekt so razširili in na spletu poiskali zastrašujoča dejstva o lakoti pri nas in v svetu. Končni likovni izdelki so bile voščilnice. Dijaki so narisali in naslikali konvencionalne motive kot predloge za božično-novoletne voščilnice, ki so jim pripisali provokativna voščila, v drobnem tisku pa grozovita dejstva o lakoti v svetu. Štiri izbrane osnutke, ki so jih narisali dijaki, smo v računalniškem programu preoblikovali, jih pripravili za tisk in natisnili (glej sliki 5 in 6).



Slika 5: primer voščilnice
(vir: lasten)



Slika 6: primer voščilnice
(vir: lasten)

Druga skupina je raziskala nakupovalne navade dijakov in njihovo mnenje o množični uporabi brezplačnih plastičnih vrečk (pri nakupu sadja in zelenjave). Podatke so zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika. Projekt so zaključili s postavitvijo novoletne smreke, ki je bila v celoti narejena iz plastičnih vrečk in plastenk, ki so jih dijaki prinesli od doma. Poleg smreke so oblikovali tudi plakat, s katerim so podrobneje pojasnili obravnavani problem in negativne posledice za okolje, zdravje človeka, obstoj živalskega in rastlinskega sveta.

Likovno dejavnost smo sklenili z zaključnim projektom. Pred božično-novoletnimi počitnicami so dijaki v središču mesta izvedli t. i. Flash mob, s katerim so lokalni skupnosti predstavili svoje kritično razmišljanje o problemih sodobnega sveta. Flash mob je akcija skupine ljudi, ki na javnem mestu izvede usklajeno akcijo. Namen takšne akcije je sporočilo javnosti. Dijaki so se dogovorili, da bodo ta dan vsi oblečeni v črno. Skupaj so se sprehodili po praznično okrašenem središču mesta, od GCC po Stanetovi ulici do Glavnega trga in nazaj. Hodili so v parih, molče, med hojo so iz brezžičnega zvočnika predvajali glasbo. Brez besed so mimoidočim ponujali natisnjene voščilnice. S to akcijo so želeli opozoriti na problem lakote pri nas in v svetu ter spomniti javnost na stisko mnogih na pragu revščine (glej sliki 7 in 8).



Slika 7: Flash mob v središču Celja, decembra 2017
(vir: lasten)



Slika 8: Dijaki 1. letnika in razredničarka med izvajanjem Flash mob-a
(vir: lasten)

Likovna dejavnost je zgled za ekološko ozaveščanje oz. za humano komunikacijo z naravo ali družbo, v kateri živimo. Likovna umetnost je dejavno (pre)oblikovanje naravnih čutnih danosti prostora v novo, humano in kulturno možnost eksistence ter danosti in prostora. Na reflektiran in poglobljen način se ukvarja s prostorom, v katerem živimo, ga na poseben način spoznava in še zlasti, bolj ali manj neposredno, spreminja. S tem pa spreminja tudi naše neposredno bivalno in kulturno okolje (Muhovič, 1998).

4. Literatura in viri

Bertoncelj, A. (2015). *Trajnostni razvoj*. Ljubljana: GV založba.

Flajšman, B. (2009). *Likovna dejavnost in ekološko ozaveščanje*. Ljubljana: Debora.

Jacobs, J. (2006). *Umiranje in življenje velikih ameriških mest*. Ljubljana: Studia Humanitas.

Muhovič, J. (1998). *Šest argumentov za uvedbo likovnega prakticiranja v izobraževalne programe osnovnih in srednjih šol.* Ljubljana: Debora.

Simonetti, M., Peterlin, M., Očkerl, P. (2012). Jane's Walk: *Urbani sprehodi za prijaznejša mesta,* Ljubljana: Inštitut za politike prostora.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Rak je po poklicu univerzitetna diplomirana inženirka arhitekture in učiteljica bivalne kulture, likovne teorije, likovne umetnosti in osnov varovanja dediščine. na Gimnaziji Celje - Center. Poučuje v programu gimnazija in v programu umetniška gimnazija – likovna smer. Poleg poučevanja je aktivno vključena tudi pri mnogih obšolskih dejavnosti (likovne in urbanistične delavnice, mentorstvo dijakom pri številnih natečajih idr.) ter pri številnih drugih šolskih projektih.

Kako motivirati otroke generacije Z
(Z in Y z roko v roki)

How to Motivate Generation Z
(Z and Y Hand in Hand)

Doroteja Kostanjevec

Osnovna šola Markovci
doroteja.kostanjevec@gmail.com

Povzetek

V uvodnem delu prispevka je opredeljena definicija izraza otroci generacije Z. Kdo sploh so otroci generacije Z in kaj je zanje značilno? Največja dilema se pojavi pri tem, kako jih motivirati ter kako najti skupne točke z ostalimi generacijami. Razredniki in ostali učitelji se nenehno spopadamo z izzivi, kako v novo šolsko leto, kakšen način dela bomo izbrali, kaj bomo uporabili pri svojih učnih urah. Skozi literaturo, po spletu, na študijskih srečanjih iščemo smernice, ki bi bile vodilo k novim metodam in oblikam dela, da bi se lahko generaciji čim bolj približali tudi miselno. V prispevku so prikazani načini dela na razrednih urah ter pri urah slovenščine in glasbene vzgoje, kjer se učitelji na naši šoli poslužujemo različnih »novodobnih« metod in oblik dela. Prikazani so primeri dobrih praks, od brskanja po spletu s pomočjo telefona, programa Class Dojo ter nenavadnih uvodnih motivacij, z namenom motivirati in približati se novodobni generaciji.

Ključne besede: generacija Z in Y, metode in oblike dela, motivacija, spletne aplikacije, uporaba mobilnih *telefonov.*

Abstract

In the introduction part a definition about generation Z is presented. Who are the children of this generation? What are their characteristics? The most important dilemma is how can we motivate them. We have to find things they have in common with other generations, to be able to work with them. Class teachers and other teachers came across the challenge how to start a new school year, how to teach, what shall we use. With studying, web pages and attending study groups we look for some guidance for new methods and work forms, because we want to find an appropriate approach for our pupils. This article presents some practices from the class lesson, music lessons and Slovene lessons. Teachers from our school try to use new, contemporary work methods, internet, mobile phones, different online programs like Class Dojo and even some unusual starting motivations to motivate the generation Z.

Key words: generation Z and Y, methods and work forms, motivation, use of mobile phones, web applications.

1. Uvod

Vsak učitelj se sooča s problematiko, da so današnji otroci čisto drugačni kot so bili nekoč. Kaj je narobe z nami? Je kaj narobe z njimi? Sploh ne. Delamo z generacijo Z. Da se lotimo raziskovanja metod, oblik dela, motivacij, je sprva potrebno generacijo Z definirati in spoznati. Šele nato se vsak učitelj, ki je seveda kompetenten za izvajanje pouka izven »določenih« okvirjev, lahko odloči, kaj bo preizkusil in uporabil, da bo motiviral učence pri pouku.

V uvodniku City magazina (2018) namreč beremo: *Generacija Z je tukaj in zdaj. Bomo zmogli?* Generacija Z, znana tudi kot tiha generacija, net generacija, e-generacija so otroci rojeni med letoma 1995 in 2010, ki so na internet priklopljeni praktično od otroštva, ki ves dan gledajo v zaslon telefona, tablice ali prenosnika, pišejo stavke brez ločil, iščejo odgovore na googlu in listajo knjige le še v šoli. Čeprav gre za iznajdljive posameznike, ki odraščajo v svetu hipnih informacij in katerih edini otroški kanal, ki ga poznajo, je YouTube, moramo učitelj pripraviti različne metode in oblike dela, da se jim čim bolj približamo in da smo pri sodelovanju uspešni. Pri poučevanju otrok generacije Z se moramo torej zavedati, da:

- so strokovnjaki za internet,
- se raje porazumevajo s sporočili, kot govorijo v živo,
- so njihovi idoli youtube zvezdniki,
- hobije spreminjajo v službe; so vedno en korak pred nami,
- so inovatorji,
- so aktivna generacija, ki prednost daje kakovosti,
- so bolj odprti do drugačnosti (Generacija Z, 2018).

Zaradi vseh omenjenih značilnosti in posebnosti te generacije je potrebno najti ustrezna orodja za motivacije.

1.1 Generacija Y

Učitelji z večletnimi izkušnjami v šolstvu se dobro zavedamo, da smo rojeni v čisto drugačnih časi in družbi in smo pripadniki različnih generacija (uvrščam se v t.i.generacijo Y). Generacija Y-gen je doživela razpade sistemov in zamenjave vrednot družbe in družine. Njeni predstavniki se zavedamo, da je življenje kratko in ga je treba preprosto uživati. Vse to nam je izostrilo občutek za vrednote: iskrenost in pravičnost. Ne priznavamo formalne avtoritete, temveč socialno. Preverjamo ali to, kar govorite, iskreno mislite in delate. Pri svojem delu želimo videti celotno sliko in koliko je naše delo koristno za organizacijo. Želimo veliko pohval in malo kritik.

Naše vrednote in lastnosti so naslednje:

- veliko nam pomeni sodobno opremljen delovni prostor z računalniško tehnologijo,
- zanima nas okolje, človekove pravice,
- vrednote: zabava, veselje, prijatelji,
- skrbimo za svoje telo in zdravje,
- pri vsakem delu sprašujemo: »Zakaj je to potrebno? WHY?« (Zato ime Y generacija) *(»Medgeneracijsko vodenje«,* 2018).

1.2 Kako torej sodelovati z generacijo Z

Največja razlika v razumevanju te generacije je pri tem, da so to otroci, ki ne poznajo življenja pred svetovnim spletom. Vse kar jih je kadarkoli zanimalo je že od začetka le nekaj klikov stran. Prav dostop do informacij tako privede do različnih pričakovanj, ki jih otroci te dobe imajo do nas, do predmeta in predvsem do razumevanja sveta, zmožnosti uporabe socialnih omrežij, spleta in ostalih medijev. Njihove navade, uporaba družabnih omrežij, dostop do podatkov, razumevanje, kako priti do dostopa podatkov, sprejemanje raznolikosti TV in drugih vsebin se razlikuje od ostalih generacij. Njihov glavni medij, motivator in vodnik je trenutno telefon. »Kulske« naprave postavljajo celo pred »Kulske izkušnje« (Rossi, 2015).

Vse to pa privede do drugačnega razumevanja sveta, ki jih čaka v prihodnosti. Mar to pomeni, da jim bodo prilagojena delovna mesta, navajeni so namreč udobnih kotičkov, kjer za informacijami v miru brskajo po spletu, s tem pa se spremeni tudi dojemanje delovnega časa. Uporaba tehnologije omogoča, da so produktivni, ko njim ustreza, vendar ali je to vedno od 7. do treh ali pa od 9. do petih popoldne. Fleksibilnost je zato ključnega pomena. Ena izmed glavnih značilnosti generacije Z je, da so aktivni na vseh področjih naenkrat brez težav. Medtem ko gledajo televizijo, si dopisujejo s prijatelji, obenem pa poslušajo še glasbo. Na kaj se je treba osredotočiti in kaj izpostaviti? V mejah normale vsakega po malo torej. Šolsko uro je treba zato razdeliti na manjše segmente, kjer bodo lahko sodelovali vsi čuti. Njihovi čuti so navajeni že vsega. To je tudi generacija, ki nam je dostopna vedno in povsod. Če komu kaj pozabiš naročiti, ga preprosto klikneš ali napišeš sms in zadeva je opravljena. Prav zato so tudi oni navajeni na tvojo neprestano dostopnost, hitre rezultate (Rossi, 2015).

Glede na značilnosti, ki definirajo obe omenjeni generaciji, se učitelj sam odloči, kaj zmore, kaj bo uporabil, da se lahko približa novodobni generaciji. Na voljo ima veliko različnih orodij: računalnik, svetovni splet, mobilne telefone, tablice in ostale zaslonske naprave, lcd projektor … Učitelj mora najti dober način, kjer bo del svoje ure namenil aktivnostim, ki so otrokom trenutno blizu, aktivnosti, ki jih motivirajo.

1.3 Kako lahko starši motivirajo otroka za delo v šoli

Diplomirani psiholog ***Darko Hederih (2015)*** *pravi:* »Prva razlika med starši in otroki nekoč in danes je v visokih ambicijah staršev. Zahteve staršev so izredno visoke. Skoraj vsak drugi otrok ima učno pomoč v obliki inštrukcij, medtem ko je bila to včasih bolj izjema kot pravilo. Tudi današnji šolski sistem je bolj oster kot nekoč, točke se seštevajo na vsakem koraku, vsaka ocena šteje. Naslednji razlog za tako stanje pa vidi v sodobnih tehnologijah, ki ne spodbujajo samostojnosti in odgovornosti otrok. Vendar pa je pričakovati, da se bodo otroci učili zgolj zaradi notranje motivacije, iluzorno, in pri tem je naloga staršev, da spretno združijo notranjo in zunanjo motivacijo. Najboljši način je, da dosežemo, da otrok sam spozna, da je nekaj pomembno zanj. Da poleg nagrade, ki jo otroku obljubimo za dobro oceno, osmislimo konkretno učno snov. To pomeni, da otrok ve, zakaj se uči. Kako mu bo na primer seštevanje koristilo pri vsakdanjih opravilih (Hederih, 2015).«

In prav to nas privede do vprašanja, kaj sploh notranja motivacija je. Otroka najverjetneje v šoli zanima vsaj en predmet in se je zanj pripravljen še bolj potruditi. Prav zato je pri vsakem predmetu nujno, da učitelj osmisli konkretno učno snov. Otrok mora vedeti, za kaj se uči in kje v življenju mu bo omenjena snov koristila.

Hederih (2015) trdi, da morajo starši spodbujati otrokovo neodvisnost in se morajo aktivno zanimati za šolo in otrokov napredek. Skrbeti morajo tudi za enakovredne odnose v družini, postopno prenašanje odgovornosti na otroka in skrbeti da so starševa pričakovanja optimalna. Otrokom mora starš dovoliti, da odgovore poišče sam, zanimati se mora za njegove interese ter mu ustvarjati pogoje za povratno informacijo, upoštevati mora njegovo individualnost in kazati strast pri lastnem delu (Teran Košir, 2015).

1.4 Motivacija

Ob 'motivaciji' za učenje je vedno treba imeti pred seboj posameznikovo (otrokovo) notranjo željo, potrebo, ki ga usmerja v učenje, ki ga spodbuja, da tudi vztraja pri tem, ne glede na to, da so druge želje, ki se pojavljajo v istem času, morda prijetnejše, mu ponujajo več ugodja. Smiselno bi se bilo torej spraševati, kako v otroku prebujati in krepiti motivacijo, ne pa, kako ga motivirati. Poleg tega je beseda 'motivacija' že sama po sebi tuja; proces učenja nekako trga od otroka samega, vsiljuje misel, da je to nekaj čisto posebnega, samostojnega. Pri besedi 'ukaželjnost' ali 'vedoželjnost' pa je ravno nasprotno: besedi sami pojasnjujeta, da je to nekaj notranjega – posameznikovega. Če govorimo o otroku, gre torej za njegovo notranjo željo po znanju, vedenju (Žorž, 2018).

V osnovi 'motivacije za učenje' je torej radovednost. Zato je le radovednost pravi, pristni notranji vir motivacije za učenje. Radovednost pa je človeku zapisana že v genih; teh pa človek ne pridobi z vzgojo. Najbolj očitno se ta otroška radovednost pokaže v zgodnjem starostnem obdobju, ko otrok začne spraševati, ko se pojavi njegov neskončni 'zakaj', ki ga ima vedno pripravljenega. Otroški 'zakaj' utihne in skupaj z njim zamreta tudi vedoželjnost, ukaželjnost, zamre motivacija za učenje (Žorž, 2018).

V naših učencih je torej potrebno zbuditi radovednost, jo spodbujati in krepiti. Za to imamo več orodij. Pomembno je, da poznamo učence, njihove sposobnosti in talente. Le tako jih lahko vodimo do nadgradnje že znanega in do novih spoznanj.

2. Primeri dobre prakse na OŠ Markovci

Tudi učitelji na OŠ Markovci se zavedamo, da je treba najti drugačne pristope, da se približamo generaciji naših otrok. Drugačni pristopi pomenijo vključevanje različnih metod in oblik dela v šolski vsakdan. Ideje pri poučevanju so na primer: podporni govor: namesto da učencu povemo, da je nekaj naredil pravilno, ali tako kot smo želeli mi, mu raje povemo, zakaj se mu njegova ideja zdi smiselna, ali pa izpostavimo napako in poskušamo, da sam najde pot do pravilne rešitve.

45 minutno uro je treba razbiti na različne segmente, po 10 minut, ali pa jim dovoliti, da si sami organizirajo čas. Več časa je treba nameniti delu po skupinah, spodbujati več idej, kreativnosti. Veliki poudarek dajemo povratni informaciji, zato se pri večini predmetov poslužujemo formativnega spremljanja, uporabe map izdelkov … Zelo pomembno je dejstvo, da razumemo, da noben učenec pravzaprav ni povprečen.

Za primer dobre prakse navajamo le tri primere, ki se na naši šoli izvajajo, in sicer:

- uporaba programa Class Dojo pri razrednih ura,
- uporaba mobilnega telefona pri pouku glasbe,
- ugotavljanje razlik med otroci iz časa realizma, moderne ter današnjo generacijo pri pouku slovenščine z uporabo spleta pri vsebinskem sklopu realizem (8. razred) in moderna (9. razred).

2.1 Uporaba programa Class Dojo pri razrednih urah

Razredne ure so ure, ki jih razen tega, da na njih obravnavamo vzgojno-učno problematiko, namenimo seznanjanju z novimi vsebinami ter zanimivimi temami. Na pobudo šolskega računalničarja smo se odločili, da na razredne ure vključimo delo s spletnim programom Class Dojo. Šola je stavba s štirimi stenami in prihodnostjo vmes, torej učenci so naša prihodnost in pri spretnostih na spletu nas v marsičem že presenetijo. Prav zato smo razmišljali, kako motivirati učence na razredni uri, kjer bi se jim lahko približali s pomočjo moderne tehnologije in lahko dostopnih programov na spletu. Socialne veščine ter vzpostavljanje in vzdrževanje dobrih odnosov med nami so zelo pomembne kompetence pouka. Za vzpostavitev pozitivne klime v razredu pa poskrbi prav aplikacija Class Dojo, kjer učenci z določenimi opravljenimi nalogami, obveznostmi tekmujejo med seboj, pridobivajo točke, medsebojno sodelujejo ali dodatno utrjujejo kakšno snov. Brezplačna mobilna aplikacija Class Dojo je dostopna za Android in Apple naprave.

»*Aplikacija se uporablja tudi kot pripomoček za razvijanje socialnih veščin, učenje učenja in nezavedno učenje tujega jezika. Kratki videoposnetki v angleščini (kako se učiti, kako prenesti poraze in vztrajati, kako se učiti na napakah itd.), ki jih učencem predvaja iz aplikacije namreč služijo kot izhodišče za diskusijo v razredu*« (Matkovič, 2018).

Največja prednost aplikacije pa je v tem, da le-ta omogoča, da tudi starši spremljajo napredek svojega otroka. Starši lahko dostopajo do različnih vsebin, ki jih objavimo, pogledajo otrokov portfolio, berejo prispevke, itd.

2.2 Pouk slovenščine malo drugače

Kako predstaviti učencem osmega in devetega razreda književno obdobje realizem ali moderna? Kako ga sploh motivirati za delo? Verjamem, da učitelj, ki pri pouku vnaša novosti, dvoumnosti, dinamiko, razbija monotonijo, prav gotovo veliko pripomore k radovednosti učencev. Učenci velikokrat poslušajo o obdobjih pri različnih predmetih, to pomeni, da je za podobno vsebino treba pripravi drugo obliko dela. Ponudimo jim namig oziroma most do rešitve, s pomočjo katerega se bodo sami dokopali do rešitve. Ne ponudimo jim vseh informacij na pladnju. Zato učenci najprej za domačo nalogo poiščejo dejstva o tem, v katero generacijo otrok spadajo. Imajo možnost pobrskati po spletu, odpraviti se v knjižnico ali poiskati podatke v učbenikih za ostale predmete. Največ se jih seveda posluži spleta. Rezultati jih presenetijo, saj se strinjajo z vsem napisanim. To nam tudi pove, da se učenci zavedajo, da so drugačni in želijo, da jih razumemo oziroma se jim prilagajamo. Učence nato po debati o pridobljenih podatkih o generaciji Z in generaciji Y odpeljem v računalniško učilnico, kjer sami pobrskajo po spletu in poiščejo informacije o tem, kako so živeli ljudje med leti 1850 in 1920. Na podlagi izbranih podatkov razberejo razmere tedanjega časa, posledično tudi življenje otrok v tistem obdobju in pripravijo plakate. Ko se vrnemo v učilnico, učenci svoja spoznanja, ugotovitve delijo med seboj. Sledi debata.

Šele nato umestimo delo avtorja Ivana Tavčarja Med gorami v obdobje realizma (8. razred) in delo Ivana Cankarja v obdobje moderne (9. razred), ga obširneje predstavim in napovem branje odlomkov iz njunih del. Aktivnosti, ki so bile izbrane za domačo nalogo in za uvodno motivacijo kasneje pripomorejo pri pisanju samostojnih pisnih sporočanj, ko učenci lahko pridobljene podatke vključijo v aktualizacijo dela.



Slika 1: Plakati, ki so nastali po uvodni motivaciji v računalniški učilnici

2.3 Uporaba mobilnega telefona pri pouku glasbe

Učiteljica Slavica Lajh, ki poučuje glasbeno umetnost, je poročala o svoji uri, ki jo je izvedla s pomočjo mobilnih telefonov. Že nekaj čas je jasno, da tehnologija spreminja svet do te mere, da se marsikdo v njem več ne znajde. Seveda to ne velja za generacijo, ki se je v digitalni svet rodila, pač pa za tiste rojene prej, ki iz različnih razlogov ne znajo ali zmorejo iti v korak z množico novosti. Veliko raziskav po svetu kaže, da prisotnost mobilnega telefona znižuje koncentracijo in moti že tako kratkotrajno pozornost pri mladih. Hkrati pa si ne moremo zatiskati oči, da je svet danes drugačen in da bi bilo morda smiselno to tehnologijo izkoristiti izobraževanju in posledično znanju v prid.

Z učenci smo se pri razredni uri pogovarjali o uporabi telefonov. Povedali so, da pametne telefone v veliki večini uporabljajo izključno za zabavo – več kot 9 5% in da jih uporabljajo povprečno več ur na dan. Izpostavili so, da je edini način uporabe, ki ni za zabavo, le budilka in pri nekaterih še koledar. Prav zato je bila to močna iztočnica, da otroke naučimo ta izjemni tehnološki dosežek uporabiti še v druge zelo koristne namene.

Tako so se tudi pri pouku glasbene umetnosti lotili raziskovanja s pomočjo mobilnih telefonov. Delo je potekalo v skupinah. Vsaka skupina je dobila svoje področje raziskovanja, vsa področja pa so bila vezana na obdobje klasicizma. Dobili so tudi podvprašanja za orientacijo in pomoč. Sprva so imeli nekaj minutk časa, da se seznanijo s snovjo, kasneje po so delali glede na razdeljene vloge v skupinah (raziskovalci, usmerjevalci, zapisovalci …)
Učenci niso vedeli, da ni edini cilj te ure s telefoni iskanje informacij. Učiteljico je zanimalo namreč ali učenci informacije sploh znajo najti, ali iz velikih količin informacij znajo izluščiti bistvo in ali kritično preverjajo najdene informacije.

Rezultati so se razlikovali od skupine do skupine. Nekateri so imeli težave že pri iskanju osnovnih informacij. Iz pogovora so ugotovili, da če učenci ne najdejo odgovora na Wikipediji, kar obupajo. Veliko večja težava se pokaže pri dojemanju bistva, saj velika večina brez množice podvprašanj ne zna povzeti vsebine. Najbolj zaskrbljujoče pa je, da so po večini do najdenih podatkov popolnoma nekritični in jih brez preverjanja dojemajo kot resnične.

Učenci so uro sprejeli z navdušenjem. Kot pozitivne dejavnike so izpostavili sproščenost, drugačno aktivnost, možnost sodelovanja. Kot negativne pa težave s tehnologijo – internet, nagajanje telefonov, težave z iskanjem podatkov in neangažiranost nekaterih v skupini.
Dejstvo je, da pametni telefon ne prinese kaj dosti pametnega, če se ga uporablja narobe. Veliko skrb bi bilo treba nameniti učenju uporabe IKT in resnično je skrajni čas, da se uvede pouk informatike in računalništva. Učitelji, ki poučujemo druge predmete, smo premalo izobraženi in tudi precej prepuščeni sami sebi, da bi lahko šli v korak z dnevnimi novosti.

3. Zaključek

V prispevku so predstavljene značilnosti Generacije Z, delo z njimi in predvsem načini, kako te otroke motivirati. Otroci, rojeni v dobi računalnikov, ki jih informacije spremljajo vedno in povsod, so posebni. V šoli velikokrat prihaja do izzivov, kako jih motivirati. Učitelji se zato velikokrat poslužujemo pristopov, ki so učencem bližje in zato uporabljamo različne metode in oblike dela. V pouk se velikokrat vključi moderna tehnologija, s pomočjo katere učenci sami pridejo do določenih ugotovitev. Tako se lahko uporaba mobilnega telefona vključi v pouk glasbe, brskanje po spletu lahko privede učence do določenih spoznanj, ne da bi le-te poslušali in pridobivali samo s klasičnim frontalnim poukom. Učitelji si pomagamo učne ure oblikovati tudi s pomočjo spletnih aplikacij kot je Class Dojo in s tem vključimo v dejavnosti učence in starše. Prav s pomočjo moderne tehnologije pa pridemo do zaključkov, da učenci v poplavi informacij ne znajo izluščiti bistva, podatke brez preverjanja dojemajo kot resnične in so zelo neselektivni. Ugotavljamo torej, da pametni telefoni in splet lahko kvečjemu pripomorejo k zmedi, saj imajo učenci težave pri iskanju verodostojnih podatkov, naprave včasih zatajijo, podatkov je enostavno preveč. Naloga učitelja v teh primerih je, da jih zna pravilno usmeriti, poda predloge, jasno nakaže pričakovanja ter učence vodi k samostojnosti in varni uporabi interneta. Pozitivni učinki motivacij s pomočjo sodobne tehnologije in spleta so predvsem sodelovalno učenje, sproščenost, lahka dostopnost in veliki izbor različnih vsebin.

4. Literatura in viri

Generacija Z: značilnosti generacije rojene med leti 1995 in 2010. (2018). Pridobljeno s http://citymagazine.si/clanek/generacije-z-znacilnosti-generacije-rojene-med-leti-1995-in-2010/

Matkovič, P. (2018). *Spodbujanje socialnih veščin učencev, inkluzije in prevzemanja odgovornosti za učenje, s pomočjo projekta »Učenec meseca« in aplikacije Class Dojo.* V Uresničevanje diferenciacije in inkluzije v razredu s tablicami (str.17-20). Prispevek pridobljen s http://www.tablio.eu/sites/default/files/GoodpracticesSL.pdf

Medgeneracijsko vodenje. (2018). Pridobljeno s https://izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-y-generacija-z.html

Rossi, B. (2015). *How to motivate and engage generation z*. Pridobljeno s https://www.information-age.com/how-motivate-and-engage-generation-z-123460258/.

Teran Košir, A. (2015). *Kako otroka motivirati za učenje.* Pridobljeno s https://siol.net/trendi/odnosi/kako-otroka-motivirati-za-ucenje-ni-lahko-je-pa-izvedljivo-51430

Žorž, B. (2013). *Motivacija za učenje.* Pridobljeno s: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-VL1JWQDA/f8624c7e-3487ea89f0ab/PDF.

Kratka predstavitev avtorice

Doroteja Kostanjevec, profesorica slovenskega jezika s književnostjo in prevajalka ter tolmačka angleščine, poučuje na Osnovni šoli Markovci. Rada sprejema izzive ter poskuša pouk slovenščine približati učencem z uporabo različnih vsebin, metod in oblik dela. Lansko šolsko leto je sodelovala pri mednarodnem projektu Branje ne pozna meja.

Učitelj v primežu izzivov sodobnega časa

Teacher Clamped down by the Challenges of Modern Times

Anita Vidic

ŠC Novo mesto
anita.vidic@sc-nm.si

Povzetek

Prispevek oriše vlogo učitelja v sodobnem času, na katerega vpliva globalizacija, potrošništvo in hiter tehnološki razvoj. Ta situacija pred nas postavlja zahtevne izzive v smislu spoznavanja, motiviranja, posredovanja znanja in vzpostavljanja iskrenih odnosov, kar vse postavlja temelje za celostni razvoj učencev. V prispevku je navedenih nekaj ugotovitev o generaciji Z, o tradicionalnem in sodobnem pouku, pri katerem so nakazane smernice za upoštevanje načel celostne pedagogike in učenja kritičnega razmišljanja, ki so nastale na podlagi izobraževanj ter izkušenj pri delu z mladimi in bodo lahko v pomoč mlademu ali v razmislek izkušenemu učitelju.

Ključne besede: generacija Z, kritično mišljenje, načela celostne pedagogike, tradicionalni in sodobni pouk.

Abstract

The article focuses on the role of a teacher in the modern times that is being influenced by the globalization process, consumerism and rapid technological development. This situation brings before us demanding challenges regarding learning, motivation and passing knowledge as well as establishing frank relationships, which lay the foundations for a more overall development of the pupils. The article states a few findings about generation Z, about traditional and modern school with giving a few guidelines to follow in order to stick with the philosophy of overall pedagogy and experience based learning. The findings were are the result of participation at different seminars and experience in working with youth and might help young educators or trigger some pondering in those more experienced ones.

Keywords: critical thinking, generation Z, guidelines of overall pedagogy, traditional and modern school.

1. Uvod

Namen prispevka je orisati vlogo učitelja v sodobnem času, na katerega vpliva globalizacija, potrošništvo in hiter tehnološki razvoj, ki mu učitelji, roko na srce, težko sledimo. Ta situacija pred nas postavlja zahtevne izzive. Koga imamo pred sabo? Kako se dijakom približati v smislu razumevanja, ne prilagajanja? Kako pridobiti in ohraniti njihovo pozornost? Kako jih motivirati, izzvati njihov razum, vzpostaviti iskrene odnose? In kako ob vsem tem zgraditi ali ohraniti zdravo osebnost? To je le nekaj smernic, o katerih razmišljamo.

Odgovore smo iskali v spoznavanju mladih, teoriji motivacije, načelih celostne pedagogike in kritičnem mišljenju. V prispevku je navedenih nekaj ugotovitev, ki so nastale na podlagi izobraževanj in izkušenj pri delu z mladimi.

2. Generacija Z

Učitelji se moramo nujno vprašati, koga imamo pred sabo, saj ugotovitve, da so sodobni otroci drugačni, pač niso dovolj. Dolors Massot (2018) ugotavlja, da medtem ko milenijci, ki jim rečemo tudi generacija Y, začenjajo zavzemati odgovorna mesta v političnem in družbenem življenju in imajo v javnem prostoru že prepoznavno mesto, nezadržni tok časa prinaša novo generacijo, imenovano Z. To so mladi, rojeni med letoma 1995 in 2010.

Znana je tudi kot mobilna generacija, generacija Facebooka, predstavnike imenujejo tudi digitalni domorodci (Bencsik, Horvath-Csikos in Juhasz, 2016). Pripadniki generacije so odraščali s tehnologijo in svetovnim spletom, mp3 predvajalniki, SMS-i, pametnimi telefoni, z YouTube-om in drugimi medijskimi tehnologijami (Kapil in Roy, 2014). Generacija Z ima tako vse lastnosti internetne generacije, saj so se njeni pripadniki rodili v visoko razvito digitalno ero.

Norme generacije Z so precej drugačne od norm prejšnjih generacij. Vedno so na spletu, na vseh tehničnih napravah, praktično 24 ur na dan. Od ostalih generacij se ločijo v tem, da so precej praktični, morda še nekoliko bolj inteligentni in radi prevzamejo vodstvo, saj so po naravi bolj pogumni. So nestrpnejši in bolj agilni kot njihovi predhodniki ter nenehno iščejo nove izzive. Ne bojijo se sprememb, zaradi svetovnega interneta imajo dostop do velike količine informacij. Za reševanje problemov skušajo pogosto najti rešitve na internetu (Bencsik idr., 2016). Ker je to generacija, ki bo kmalu popolnoma preplavila trg dela, je tudi revija Forbes opravila raziskavo v Severni in Južni Ameriki, Afriki, Evropi, Aziji in na Bližnjem vzhodu. Anketirali so 49 tisoč mladostnikov (Dill, 2015). Na podlagi rezultatov so zaključili, da je generacija Z prva globalna generacija. Tehnološka naprednost je v njihovi krvi, zrasli so v negotovem in zapletenem okolju, ki je vplivalo na njihov pogled na delo, študij in svet. Na svojih delovnih mestih imajo drugačna pričakovanja. Po njihovih ugotovitvah lahko govorimo tudi o profesionalno ambiciozni generaciji. Njihovo tehnično in jezikovno znanje sta na visoki ravni, zato so lahko odlična delovna sila (Dill, 2015).

Generacija Z lahko predstavi posebne izzive na področju izobraževanja ter na delovnih mestih. Tako se bodo spremenili določeni vidiki komuniciranja, načini razmišljanja, pa tudi vedenjski vzorci.

Ni čudno, da vse več učiteljev ugotavlja neustreznost tradicionalnih pristopov pri vzgojno-izobraževalnem delu, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. Hkrati z razvojem kognitivne znanosti in nevroznanosti o procesih učenja in o tem, kaj vpliva na učenje, vemo vse več. Zato ni nenavadno, da je zadnja desetletja v ospredju koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma. Osnovno načelo inkluzije je sprejemanje raznolikosti in omogočanje socialne vključenosti prav vseh. Inkluzivna šolska politika v središče postavlja zagotavljanje enakih možnosti, uspešno napredovanje, enakopravno sodelovanje vseh vpletenih in družbeno pravičnost (Maličev, 2018).

3. Tradicionalni in sodobni pouk

Ana Tomič (2002) primerjalno analizira značilnosti tradicionalnega in sodobnega pouka tudi z namenom, da bi se učitelji zamislili nad svojimi didaktičnimi prijemi.

Tabela 1: *Primerjalna analiza značilnosti tradicionalnega in sodobnega pouka*

TRADICIONALEN	SODOBEN
Učni proces je osredotočen na učitelja.	Učni proces je osredotočen na učenca.
Pouk poteka povečini v frontalni obliki.	Pouk poteka povečini v stalnih in fleksibilnih skupinah.
Komunikacija je akcijsko reakcijska. Informiranje.	Komunikacija je vertikalna in horizontalna.
Učenci so nesproščeni, nemotivirani.	Učenci so sproščeni, motivirani.
Razred je miren, brez delovne vneme – naveličanost.	Razred je bolj hrupen, delovna vnema.
Učna vsebina je dokončna.	V skupini sami odločajo o delitvi dela, hitrosti.
Poudarek je na verbalizmu – pomnjenju, reprodukciji.	Poudarek je na razumevanju, produktivnemu učenju.
Učenec ima malo možnosti za izražanje svojih zamisli.	Upoštevana je pobuda učencev, reševanje problemov.
Učitelj je vodja, ki prevladuje.	Učitelj je organizator, animator, mentor, svetovalec.
Učitelj govori večino časa.	Težišče dejavnosti je na učenju učencev.
Razred nagovarja frontalno.	Naloge, navodila so prilagojeni učencem.
Učitelj narekuje hitrost in način učenja.	Hitrost in način učenja sta prilagojena učencem.
Komunikacija je »pomanjkljiva«, skromna, povratna informacija večinoma ob ocenjevanju.	Sprejemanje in dajanje povratnih informacij.
Vsebina je čustveno nevtralna.	Vsebina je čustveno angažirana.

Ob analizi svojega načina poučevanja ugotavljam, da se je tendenca zagotovo pomaknila k sodobnemu načinu poučevanja. Iščem izzive, učinkovite načine, mlado generacijo skušam razumeti, jim priučiti kritično razmišljanje in odnos do informacij, spodbujam jih k samoevalvaciji, posredujem povratne informacije, iščem načine umirjanja dijakov. Klub temu pa ostajajo določeni elementi tradicionalnega pouka predvsem na področju komunikacije, ki je še vedno v (pre)veliki meri na strani učitelja. Problemi se pojavljajo pri motivaciji, ker je večinoma zunanja, in izražanju mnenj zaradi številčnih oddelkov. Dejstvo je, da je stroka že skoraj dve desetletji nazaj ugotovila in argumentirala, kakšen naj bi bil učinkovit sodobni pouk, realnost pa je takšna, da se predvsem zaradi zgoraj omenjenega razloga od tega oddaljujemo.

Patricija Maličev (2018) v Sobotni prilogi piše o dilemi, ki se pojavlja v slovenskem šolskem pa tudi širšem javnem prostoru, da se dobro počutje in zahtevno delo v šoli izključujeta. To nasprotje se karikira s polarizirajočimi gesli, kot na primer »v šoli smo zato, da se učimo, ne zato, da se imamo fajn« ali pa »javna šola ni javna hiša, ampak prostor učenja« … Takšno črno-belo slikanje je po mnenju dr. Zore Rutar Ilc z Zavoda za šolstvo

poenostavljeno. »Učenci laže opravljajo zahtevno miselno delo in se učinkoviteje učijo ravno takrat, ko se pri tem dobro počutijo. Pri tem pa dobrega počutja ne kaže razumeti kot pasivnost, lenobnost ali podpiranje čutnega ugodja, temveč dobro počutje pri učnem procesu utemeljujemo na osmišljenosti znanja in učnih izkušenj, čustveni angažiranosti in kakovostnih odnosih med učenci in učitelji ter posledično dobri socialni klimi, kar vse podpira zahtevno miselno delo in učinkovito učenje.«

O učinkovitem učenju govorimo, ko učence pouk pritegne, ko lahko učni izkušnji pripišejo pomen oziroma povezanost z življenjem in ko v ustrezno vodenem procesu učenja ob učiteljevi podpori razvijajo različne zmožnosti in svoje zaupanje vanje. V takem pristopu je med drugim »rezerva« za povečanje motivacije oziroma zavzetosti za učenje (Maličev, 2018).

Pri osmišljanju učenja in znanja po mnenju dr. Zore Rutar Ilc ne gre za banaliziranje in poenostavljanje, za podpiranje lagodnosti in čutnega ugodja, ampak prav nasprotno: najbolj osmišljeno znanje in učenje zahtevata veliko miselnega dela in zavzetosti tako od učiteljev kot od učencev (Maličev, 2018).

Prihaja torej do premika poudarkov v pojmovanjih znanja, učenja in poučevanja. V perspektivi kapitalistično otipljivih in merljivih rezultatov znanja se skriva nevarnost, da se utrjuje vloga in samozaznava učiteljev, ki takšno znanje prenašajo na učence, ti pa so pri tem le pasivni sprejemniki. V drugi polovici prejšnjega stoletja smo bili priča bliskovitemu razcvetu znanosti in tehnike, ki mu je bila šola vse manj kos. Začela se je njena temeljita preobrazba, ki še traja. (Rutar Ilc, 2004)

Ena glavnih značilnosti teh preobrazb je v poudarjanju aktivne vloge učencev, ki naj znanje gradijo v procesu odkrivanja in izkušanja. Učence naj bi se spodbujalo k temu, da prihajajo do razlag z lastnim odkrivanjem, samostojnim interpretiranjem, da kritično razmišljajo (Rutar Ilc, 2004).

Rutar Ilčeva (2004) nadaljuje, da spremembe zadevajo pojmovanje znanja, poučevanja in učenja. Če se je v nekaterih teoretskih konceptualizacijah utrdilo pojmovanje znanja kot enoznačnega in nespremenljivega, se vse bolj poudarja kompleksno in dinamično znanje. V nasprotju s prakso poučevanja kot prenašanja znanja velja vse večja pozornost poučevanju kot ustvarjanju situacij za odkrivanje in izgrajevanje znanja. Učenje pa je po tej logiki proces izgrajevanja s poudarkom na razumevanju.

Kot kažejo spoznanja kognitivne znanosti in nevroznanosti, je v zvezi z učinkovitim učenjem pomembno tudi to, da učitelj upošteva zmogljivosti delovnega spomina učencev in jih ne enači s svojimi ter da premišljeno uravnava obremenjevanje kognitivnih zmožnosti v obe smeri. Nepogrešljivo je tudi, da učitelj omogoča učencem dovolj kakovostnih priložnosti za aktivacijo in regeneracijo, med drugim z vključevanjem fizične dejavnosti in sproščanja. Poleg telesnih dejavnosti vplivajo na oblikovanje nevronskih mrež in sproščanje dopamina tudi osebni odnos do učnih vsebin, možnost izbiranja, socialne interakcije oziroma medsebojni odnosi, novosti in intrinzične nagrade – občutek osebnega zadovoljstva in veselja zaradi doseženega.

Na učenje vplivajo tudi čustva in socialne interakcije. Najbolj učinkovito se učimo, ko nas nekaj zanima, nagovori, poteši našo radovednost in nasprotno – učenje pod prisilo je manj učinkovito. Zavirajo ga tudi stres, strah, odpor, občutek dolgočasja in nesmisla. »Učitelji lahko pozitivno vplivajo na to, če se tega zavedajo, če so pozorni na takšna čustvena stanja in

če v takih primerih učence razbremenjujejo,« pravi dr. Rutar Ilčeva (Maličev, 2018).

Tu se pa že približamo načelom celostne pedagogike:

- Vzgoja in izobraževanje z roko v roki – spodbujanje raziskovalnega dela, ki je predano iskanju resnice, pri čemer se je potrebno zavedati, da ima človeško znanje tudi svoje omejitve ter ohranjanje velike odprtosti duha in srca.
- Človek je središče celostnosti – uravnotežen poudarek na kognitivnih, afektivnih, družbenih, strokovnih in duhovnih vidikih človeka.
- Ustvarjalnost med tradicijo in inovacijo – spoštovanje osebnega dostojanstva in edinstvenosti (izobraževanje ne sme biti množičen proces, kjer je človeško bitje zvedeno na številko in s tem podvrženo manipulaciji).
- Alternativni pouk – ustvarjanje številnih priložnosti, v katerih mladi rastejo in razvijajo svoje potenciale.
- Pedagog motivator – opogumljanje vsakega učenca k razvijanju talentov v duhu sodelovanja in solidarnosti.
- Dialoškost – spoštovanje idej, odprtost za dialog, zmožnost sporazumevanja in opravljanja dela v duhu svobode in skrbi za sočloveka (Rifel, 2018).

Ob upoštevanju teh načel bi vplivali na občutek lastne vrednosti, tudi ustreznosti, samozaupanja učencev/dijakov, ki je izjemno pomemben za zdrav psihični razvoj, ta pa omogoča fleksibilnost v odnosih in družbi nasploh. V svoji pedagoški praksi ugotavljam velik kvalitativen premik v odnosih z dijaki, odkar sem ozavestila ta načela. Mladostniki so morda zato, ker so v fazi odraščanja, glede tega še toliko bolj občutljivi.

Vrsta vedenjskih oziroma disciplinskih težav, kot so manjkanje pri pouku, laganje, goljufanje, agresivnost, upor in neodgovornost, ter čustvenih stisk, kot so umikanje vase in odklanjanje pomoči pa tudi sanjarjenje, odlašanje … izvira prav iz pomanjkanja občutka lastne vrednosti. Učitelji lahko h krepitvi zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo s konstruktivno povratno informacijo, pohvalami in spodbudami in s tem, da do učencev izražajo pozitivna, a realna pričakovanja: da ne podcenjujejo niti ne precenjujejo njihovih zmožnosti. Pri vsakem učencu pa zagotovo lahko najdejo vsaj kakšno močno področje ali odliko, na katero lahko opre občutke lastne vrednosti (Maličev, 2018).

V našem delovnem okolju (srednje strokovne šole) je tovrstne problematike zelo veliko in rešujemo jo s pomočjo znanja in izkušenj ter tako številnim dijakom omogočimo, da pridejo do poklica. Nismo pa vedno uspešni. Primanjkuje nam specialnega znanja, nimamo vpogleda v dijakovo preteklost, premalo je strokovne podpore (socialnih delavcev, specialnih pedagogov, psihologov, družinskih terapevtov ...). Tako veliko otrok ostane zunaj šolskega sistema in le sprašujemo se lahko o njihovi prihodnosti.

4. Motivacija

Mojca Juriševič (2005) ugotavlja, da so v štiridesetih letih 20. stoletja behavioristi raziskovanje motivacije ločili od učenja, medtem ko so bili pedagoški psihologi od vsega začetka usmerjeni k motivaciji za učenje novega, k razvijanju znanja. Ključni vsebinski premiki so se začeli dogajati v osemdesetih letih 20. stoletja, ko se je težišče raziskovanja motivacije preneslo iz laboratorijev v naravne učne situacije ter ko so tudi kognitivno

usmerjeni avtorji v raziskovanje učnih procesov začeli vnašati spremenljivke motivacije in čustev. Odločilno pa je k pravi legitimizaciji motivacije v pedagoški psihologiji še kasneje, v poznih devetdesetih letih 20. stoletja, prispevalo spoznanje o socialni naravi učenja.

Sodobno razumevanje narave motivacije na področju učenja poudarja, da so si sicer različne psihološke teorije danes enotne v spoznanju, da je motivacija za učenje osnovna učenčeva aktivnost in z učenjem povezane procese postavlja v novo, situacijsko perspektivo. V njej v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev motivacijo razume kot kolektivno socialno izkušnjo, vplivno za vključenost učencev v proces učenja. Bolj konkretno, po tem pojmovanju je aktivnost učencev in njihova vpletenost v učni proces v odnosu do ravni, na kateri določeno učno okolje oziroma učna skupnost, v kateri sodeluje učenec, ceni oziroma vrednoti učenje.

Učna motivacija torej najverjetneje ni toliko stabilna entiteta, prej odraz interakcijskih vplivov med učencem in socialnim okoljem oziroma njegovim učnim kontekstom. To nadalje pomeni, da je šola - učni kontekst - še kako pomembna soudeleženka v oblikovanju učne motivacije učencev, in sicer v spodbujevalnem ali zaviralnem smislu.

Motivacija pa ne vpliva le na kvantiteto procesov pri učenju (koliko se učimo), temveč tudi na kognitivne procese med učenjem, in nato preko njih na učne dosežke. Njena pomembnost se kaže tako pri učenju novega kot pri prikazu že naučenega (Juriševič, 2005).

Motivacijske spodbude, s katerimi učitelji v šoli motivirajo učence za učenje, lahko za namen natančnejšega razumevanja učiteljevega pedagoškega pristopa razdelimo v dve širši skupini:

a) didaktične motivacijske spodbude, kot so to na primer sama organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog ter didaktični material, ter

b) psihološke motivacijske spodbude, kot so to na primer vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju in dosežkih, omogočanje učne podpore in usmerjanje pri učenju v območju učenčevega bližnjega razvoja ter modeliranje oziroma ravnanje učitelja v vlogi modela (vzora), ki ga učenci posnemajo, tako v pristopu k učnim nalogam, kot tudi med učenjem ter pri razlagi rezultatov svojega učenja; ne nazadnje je za razvoj in oblikovanje učenčeve motivacije za šolsko učenje psihološko spodbudno tudi kvalitetno partnerstvo med šolo in domom (Juriševič, 2012).

M. Juriševič (2006) je empirično potrdila pet različnih motivacijskih vzorcev pri starejših učencih osnovne šole ter jih opisala v smislu individualnih razlik v njihovih sposobnostih, učni uspešnosti, učnih pristopih in socialnih spodbudah ter glede na starost in spol učencev.

4.1 Smernice za motiviranje učencev z različnimi motivacijskimi vzorci za šolsko učenje

UČNO TEKMOVALNI UČENCI - Učence te skupine lahko v šoli najbolje motiviramo tako, da jim zagotovimo dovolj tekmovalnih situacij, pri čemer je pomembno, da njihovo pozornost postopno usmerjamo bolj na tekmovanje s samim seboj (opazovanje lastnega učnega razvoja) ter še k drugim motivacijskim pobudnikom (npr. učenje in znanje kot vrednoti, interesi za učenje), predvsem pa je treba te učence učiti, kako naj se učijo (pridobivanje učnih strategij in učnih navad), ter spodbujati oblikovanje notranjih spremenljivih atribucij.

UČNO AKTIVNI UČENCI - Poskušamo jim zagotoviti čim več učnih nalog, za katere kažejo še poseben interes in učno podporo pri učenju, poleg tega pa je pri njih pomembno tudi spodbujanje vrednote dosežka, torej zunanje motiviranosti (storilnost), saj bodo le tako aktivnejši tudi na področjih, za katera sicer niso notranje motivirani, se pa od njih pričakuje oziroma zahteva aktivnost.

UČNO NESAMOZAVESTNI UČENCI - Z organizacijo učnih dejavnosti in s povratnimi informacijami o njihovem učenju in dosežkih krepimo njihovo samopodobo (spodbujamo razvoj notranjih spremenljivih atribucij) ter jim pomagamo pri usvajanju učinkovitih učnih strategij ter pri oblikovanju ciljev za učenje na podlagi zaznanih interesov.

UČNO PASIVNI UČENCI - Poskušamo ustvariti učno varno in spodbudno okolje, v katerem z učno snovjo ter aktivnostmi pripomoremo k razvoju različnih motivacijskih pobudnikov ter krepimo njihovo učno samopodobo.

UČNO NEMOTIVIRANI UČENCI - Pri poučevanju izhajamo iz njihovih interesov, na podlagi katerih potem prilagajamo različne učne dejavnosti; koristno je tudi, da pri teh učencih spodbujamo razvoj učnih ciljev, ki so povezani tako z doživljanjem kompetentnosti zaradi znanja kot tudi dosežkov (spodbujamo tako notranjo kot zunanjo motiviranost) (Juriševič, 2012).

Na šoli, kjer poučujem, so strukture učencev/dijakov različne. Stopnja aktivnosti je premo sorazmerna z dolžino šolanja, kar pomeni, da so dijaki nižjega poklicnega izobraževanja učno najmanj motivirani, dijaki srednjega strokovnega izobraževanja pa najbolj; kljub temu imamo zelo motiviranih dijakov razmeroma malo. Ob tem pa moramo upoštevati tudi dejstvo, da naj bi bilo med našo populacijo v povprečju več kinestetičnih učnih tipov, ki se raje gibljejo, težko sedijo pri miru in se učijo z delom oziroma z dejavnostjo, šolski sistem pa je naravnan drugače.

5. Kritično mišljenje

Poleg sodobnega razumevanja motivacije za šolsko učenje je za kakovosten pouk nujno poučevanje kritičnega mišljenja. Že razumevanje te kompetence je kompleksno.

»Kritični mislec je tisti, ki želi misliti kritično. Nekritični mislec pa se nagiba k intelektualni pohlevnosti in pasivnosti.« (Oxman-Michelli, 1992, v Rupnik Vec in Kompare, 2006)

Fani Zore v reviji Vzgoja navaja, da je kritično mišljenje sposobnost in pripravljenost vrednotiti trditve ter objektivno presojati na podlagi dobro podprtih argumentov. Čeprav ni sinonim za dobro mišljenje, je kritično mišljenje prodoren in samoizboljšujoči se pojav pri človeku. Idealen kritični mislec je vedoželjen, dobro poučen, zaupa v razum, je odprt, fleksibilen, pošten v evalvaciji in v soočanju z osebnimi zmotami, preudaren v presojanju, pripravljen ponovno premisliti, natančen pri obravnavi tem. Izobraževati dobrega kritičnega misleca pomeni usmerjati učenca k temu idealu.

Spodbujanje kritičnega razmišljanja:

- spodbujanje spraševanja in opazovanja (z odprtimi vprašanji, kot so: Zakaj se to počne na tak način?, Zakaj misliš, da je tako storil?);

- spodbujanje lastne sposobnosti sklepanja (z vprašanji tipa Kako veš?);
- spodbujanje kritičnega presojanja informacij (npr. v reklamah ...);
- spoštovanje drugačnega mnenja.

Dejstvo pa je, da naštete spodbude ne bodo učinkovale, če jih ne bo uvajal in utrjeval učitelj s svojim zgledom, avtoriteto, za katero pa je eden temeljnih pogojev čut za lastno integriteto: moraš vedeti, kdo si in kaj hočeš. Z drugimi besedami, sebe moraš jemati resno (Maličev, 2018).

Ivana Gradišnik v intervjuju za Sobotno prilogo meni, da otroci pravilom, navodilom in ukazom ne sledijo zato, ker bi bili ti tako plemeniti ali objektivno dobri ali odlično utemeljeni. Sledijo ljudem, ki sebe in druge jemljejo resno, ker nič ne zbuja spoštovanja drugih bolj kot to. Nič ne pomaga, če moraliziramo, zakaj je dobro, koristno, plemenito ali modro, da delamo domače naloge, se učimo ... Na otroke in mladostnike pa tudi na odrasle to ne naredi nobenega vtisa, samo odbija jih. Vtis – in s tem željo slediti nam – v resnici naredimo drug na drugega s svojo avtentičnostjo, osebno govorico, skrbjo za integriteto, z odgovornostjo, ki jo prevzemamo za svoje besede idr. (Maličev, 2018).

6. Zaključek

Prispevek skuša predstaviti vlogo učitelja v sodobnem času. Predstavlja ugotovitve o generaciji mladih, ki jo imamo pred sabo v šolskih klopeh. Njene norme so precej drugačne. Mladi so ves čas preko medijev v stiku z zunanjim svetom, so praktični, pogumni in inteligentni. Ne bojijo se sprememb. Tehnološka naprednost je v njihovi krvi, zrasli so v negotovem in zapletenem okolju, ki je vplivalo na njihov pogled na življenje, kar se zelo razlikuje od generacije, ki jih poučuje. Ta je bila bolj ali manj vzgajana v prepričanju, da je treba biti priden, ubogati, slediti navodilom in ukazom od zgoraj in čim manj poslušati in izražati sebe. In večina ljudi, zaposlenih v šolskem in socialno-varstvenem sistemu, je prav takih (Maličev, 2018).

V nadaljevanju prispevek predstavi razliko med tradicionalnim in sodobnim poukom. Pri prvem je učni proces osredotočen na učitelja, ki znanje le posreduje, poteka frontalno, učenci so nesproščeni, nemotivirani, v razredu je mir, poudarek je na verbalizmu, a ne v smislu izražanja svojih mnenj. Učitelj je v vlogi vodje, večino časa govori on, povratno informacijo posreduje le z ocenjevanjem. Za razliko od tega je sodobni pouk osredotočen na učenca, učne metode so raznolike, učenci so bolj sproščeni, motivirani, zato je razred bolj hrupen. Poudarek je na razumevanju, učitelj ni absolutni vodja, ampak organizator, mentor, ki med procesom učenja posreduje povratne informacije.

Vendar pa je realna situacija nekje vmes. Tradicionalni način poučevanja je še vedno prisoten, saj učitelj na takšen način najlažje vzdržuje disciplino v številčnih oddelkih in v primerih, ko zmanjka sredstev za tehnološko podporo pouka. Sodobni pouk se je zagotovo uveljavil, a ne v celoti.

Prihaja torej do premika poudarkov v pojmovanjih znanja, učenja in poučevanja. V perspektivi kapitalistično otipljivih in merljivih rezultatov znanja se skriva nevarnost, da se utrjuje vloga in samozaznava učiteljev, ki takšno znanje prenašajo na učence, ti pa so pri tem le pasivni sprejemniki. V drugi polovici prejšnjega stoletja smo bili priča bliskovitemu razcvetu znanosti in tehnike, ki mu je bila šola vse manj kos. Začela se je njena temeljita preobrazba, ki še traja. (Rutar Ilc, 2004)

Na tej točki učnega procesa se dotaknemo načel celostne pedagogike, ki učenca/dijaka obravnava kot edinstveno in enakovredno misleče bitje, odprto za spremembe, ki celostno razvija svoje potenciale ob motiviranju pedagoga.

Na kratko je predstavljen razvoj teoretičnega razumevanja motivacije kot ključnega dejavnika v vzgojno-izobraževalnem procesu. Predstavljene so skupine učencev glede na motivacijski vzorec za šolsko učenje in smernice za delo z njimi.

Ob koncu omenimo še kvalitete pouka, ki jo lahko razumemo kot spodbujanje kritičnega razmišljanja s spraševanjem in opazovanjem, spodbujanjem lastne sposobnosti sklepanja, kritičnega presojanja informacij in spoštovanje drugačnega mnenja.

Žal realnost vedno ne sledi teoriji. Ob njej se je v zadnjih dveh desetletjih utrdil družbeni konsenz glede tega, da ni pomembno znanje, ampak ocene, da so velikokrat birokratske vrednote povozile pedagoške, tako da je pomembno samo še, kaj je korektno ali pravilno, ne pa, kaj je dobro ali prav. Politika je učinkovito uzakonila izobraževalni sistem, ki temelji na nezdravi storilnosti, asocialni tekmovalnosti, takšnem in drugačnem točkovanju, neprevzemanju odgovornosti, zaviranju ustvarjalnosti, demoniziranju napak kot nečesa, česar v življenju ni dopustno niti početi, kaj šele priznati, in skupinskem vdajanju fantazmu, da so dobre ocene zagotovilo za srečno, zdravo in izpolnjeno življenje (Maličev, 2018).

Učitelji smo se, bolj kot kdaj prej, znašli v primežu teorije in družbene realnosti, v katerem iščemo svoje poti brez vodenja in nadzora. Pa ne, da si pretiranega nadzora želimo. Da pa je ob tako številnih strokovnih službah uvajanje učinkovitejših metod in načel sodobnega pouka, da ne govorimo o tehnološki podprtosti, prepuščeno entuziazmu in samoiniciativi, pa ne govori v prid aktualni politiki mlade države niti pedagoški stroki.

7. Literatura

Bencsik, A., Horváth-Csikós, G. in Juhász T. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitivness, 8*(3), 90–106.

Dill, K. (2015). 7 Things Employers Should Know About The Gen Z Workforce, Forbes Magazin. Pridobljeno s spletne strani https://www.forbes.com/sites/kathryndill/2015/11/06/7-things-employers-should-know-about-the-gen-z-workforce/#75029698fad7

Dolenc, D. (2018). Prihod generacije Z, 24. januarja 2018 na spletni strani PSIHOLOGIJADELA.com Pridobljeno s https://psihologijadela.com/2018/01/24/prihod-generacije-z/

Juriševič, M. (2005). Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Kapil, Y. in Roy , A. (2014). Critical Evaluation of Generation Z at Workplaces. *International Journal of Social Relevance&Concern, 2*(1), 10–14.

Maličev, P. (2018). Delo, Sobotna priloga, 23. februar 2018. V šoli smo zato, da se učimo in da se imamo fajn. Pridobljeno s https://www.delo.si/sobotna/v-soli-smo-zato-da-se-ucimo-in-da-se-imamo-fajn.html

Maličev, P. (20018). Delo, sobotna priloga, 5. maj 2018. Šola je dopustila, da so se starši povampirili. Ivana Gradišnik, vodja Familylab Slovenija, o trikotniku otroci, starši in učitelji.

Pridobljeno s https://www.delo.si/sobotna-priloga/sola-je-dopustila-da-so-se-starsi-povampirili-47835.html

Massot, D. (2018) Generación Z: ¿conocen las 15 características de los nacidos entre 1995 y 2010? *Prevedla in priredila Jasmina Rihar*. *Pridobljeno s* https://si.aleteia.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/

Ozkan, M. in Solmaz, B. (2015). The Changing Face Of The Employees- Generation Z And Their Perceptions Of Work. *Procedia Economics and Finance, 26*, 476–483.

Rifel, T. (2018). Šest načel celostne pedagogike v Celostna pedagogika. Temeljni koncepti in načela za njeno udejanjanje. Pridobljeno s https://prezi.com/c7kkdcno0tbw/celostna-pedagogika/

Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ključno vprašanje (str. 12–21). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Pouk (str. 21–39). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Zore, F. (2011). Kritično mišljenje v Vzgoja, december. Pridobljeno s http://www.revija-vzgoja.si/storage/images/Vzgoja/vsebine/V_52__Zore__Kriticno_misljenje__44-45.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Anita Vidic, po izobrazbi profesorica slovenščine. Šolala se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od leta 1996 je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, na Srednji strojni šoli. Strokovno delo je nadgrajevala s sodelovanjem pri razvoju in izdelavi e-gradiv za višješolske študijske programe in lektoriranjem višješolskega študijskega gradiva.

Z raziskovalnimi pristopi do spodbujanja kritičnega mišljenja

Building Critical Thinking through an Inquiry-based Learning Approach

Lidija Janeš

Osnovna šola Danile Kumar, Ljubljana
lidija.janes1@guest.arnes.si

Povzetek

Nove pristope in raznolike izvedbe pouka je potrebno načrtovati v povezavi z zahtevami sodobnega časa in realnega življenja. Bistvenega pomena je, da učenca vzgojno-izobraževalne naloge miselno in čustveno aktivirajo, mu odpirajo možnosti, da novo znanje konstruktivno povezuje z obstoječim. Učno vsebino je smiselno obravnavati v skladu z raziskovalnimi pristopi, le-tem pa prilagoditi strategije dela in celotni komunikacijski proces. S spremenjenimi pristopi se spremeni tudi učiteljeva vloga. Učitelj učence usmerja, načrtuje njihov napredek in jih podpira na poti do novega znanja. Pridobljeno znanje je plod aktivnega učenja s poudarkom na samostojnem iskanju in obravnavanju učnih virov. Takšna izvedba pouka spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in učence navaja na kritično presojo ter poglobljen razmislek. Raziskovalno naravnan pouk vsekakor prinaša trajno znanje in nadgradnjo veščin, ki so splošnega značaja ter dolgoročnih razsežnosti. Raziskovalna usmerjenost učence intrinzično motivira, kar posledično vpliva na zmanjšanje ali opustošenje odpora do učenja in šole nasploh.

Ključne besede: aktivnost učencev, konstruktivizem, kritično mišljenje, raziskovalni pouk, strategije dela, vloga učitelja.

Abstract

New approaches and diverse types of lessons need to be planned in alignment with the requirements of modern times and real life situations. It is essential that students become engaged in educational tasks mentally and emotionally, thus giving them the opportunity to connect new knowledge constructively with old. It is best that the learning content is dealt with in accordance with the research approaches, as well as to adapt working strategies and the entire communication process. Once the approaches are modified, the teacher's role changes accordingly. The teacher directs students, plans their progress and supports them on the path to new knowledge. The acquired knowledge is the result of active learning, with emphasis on inquiry and the use of learning resources. This way of teaching encourages the development of critical thinking and helps students with informed decision making, judgement and in-depth reflection. Inquiry-based learning unquestionably supports long-term knowledge and develops life skills. It motivates learners intrinsically, thus reducing or eliminating resistance towards learning, and school in general.

Keywords: active learning, constructivism, critical thinking, inquiry-based learning, learning strategies, teacher role.

1. Uvod

V šolskem vsakdanu si želimo učencev, ki so vedoželjni, skrbni in pripravljeni sodelovati v raziskovanju sveta ter tako prispevati k medkulturnemu spoštovanju in razumevanju. Odpiramo jim možnosti mišljenja, doživljanja, vrednotenja in ravnanja. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah, in vendar ne samo tam, jih spodbujamo, da postanejo aktivni ljudje z željo po vseživljenjskem učenju.

Sodobni učenci zahtevajo sodobne učne pristope. Tradicionalni pristopi, kjer je potrebno veliko ″zapomnjevanja in reproduciranja, celo s slabim razumevanjem, ter receptivnih učnih poti, četudi s poudarkom na razlagalni in demonstracijski metodi″ (Strmčnik, 2007, str. 189), niso pisani na kožo sodobnemu učencu. Kljub vsemu velja opustiti misel, da je tradicionalno poučevanje in učenje brez vsakega pomena. Težava je, da tradicionalno poučevanje/učenje premalo usposablja učence za razumevanje znanja in njegovo uporabo, konstruktivistično predelovanje, kombiniranje, vključevanje v nove kontekste (Strmčnik, 2007).

Obilo možnosti na tej poti jim v kurikularnem smislu lahko zagotovimo skozi poučevanje, ki upošteva načela konstruktivističnega pristopa in je usmerjeno k raziskovanju, pri katerem je delo osredotočeno na učenca, le-ta pa ima izrazito aktivno vlogo v procesu pridobivanja znanja. V ospredje stopata njegova ″samostojna ustvarjalnost in zavestna učna odgovornost″ (Strmčnik, 2007, str. 180). Učitelj spremlja celostni razvoj učenca, ga usmerja in načrtuje proces za nadaljnji napredek. Gre za manj formalno, a hkrati konceptualno bolj učinkovito obliko učnega procesa, pri katerem pozornost namenjamo tako strategijam kot veščinam, ki učenca peljejo h končnemu cilju, to je novemu znanju in njegovi uporabi v neznani situaciji. Za dosego cilja pa je potrebno naučiti učence misliti, razvijati moramo njihovo sposobnost uporabe znanja v novih situacijah, kar pomeni, da jih moramo postaviti pred nove preizkušnje (Marentič Požarnik, 2000).

V članku bo predstavljena ena izmed možnosti, kako ustvariti okoliščine za reševanje zadanih nalog z miselno aktivnostjo in vpetostjo v faze konstruiranja novega znanja. Za lažje razumevanje bo podano teoretično ozadje in prikazan primer iz prakse. Osvetlitvi raziskovalnega pouka je botrovalo dejstvo, da je potrebno poudariti pomen doseganja znanja višjih taksonomskih ravni, kritičnega mišljenja in učenja veščin, potrebnih za delovanje v skladu z zahtevami časa.

2. Konstruktivistični način poučevanja

Sodobni način poučevanja presega tradicionalno pojmovanje znanja (t.i. ″dokončnih resnic″), ki ga je možno kopičiti in prenašati na druge (Šteh, 2004). [Konstruktivistično] ″poučevanje in učenje je krožno organiziran proces, katerega bistvo je medsebojno usklajevanje in poskus ustvarjanja spremembe v drugem″ (Jeriček, 2004, str. 110). Učitelj sproži spremembo, učenec pa konstruira znanje, ga gradi in ponovno rekonstruira, in sicer individualno ali v skupini. Znanja ne sprejema mehansko. Osrednjega pomena torej ni učna snov, temveč interakcija med učiteljem in učencem, ki temelji na konceptih, (pred)znanju in izkušnjah.

Pri konstruktivnem poučevanju/učenju zaznamo naslednje značilnosti (Šteh, 2004):

- aktiven proces (aktivnost učenca, da lahko pride do novih pomenov ali spoznanj),
- konstruktiven proces (novo informacijo povezujemo z drugimi, tako jo lažje razumemo in hkrati razumemo kompleksnost snovi),

- kumulativen proces (pri vsakem novem učenju izhajamo iz predznanja, ga aktiviramo in izvabimo iz učencev),
- ciljno naravnan proces (učenec se zaveda splošnih ciljev, ki jih želi doseči, ima ustrezna pričakovanja za doseganje želenih učnih rezultatov),
- diagnosticizem (diagnosticiranje lastnega učenja in učnih rezultatov),
- refleksija (ponovni razmislek o procesu učenja).

3. Raziskovalno naravnano učenje

Aktivnost učenca je tudi eno temeljnih didaktičnih načel, zato učitelj v vseh korakih pridobivanja znanja skrbi za učenčevo miselno in spoznavno vpetost v učni proces. ″Znanje ni zapomnitev, temveč interpretacija podatkov, pri kateri učenci oblikujejo novo znanje v skladu s svojim predhodnim znanjem, izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem.″ (Plut-Pregelj, 2004, str. 27). V nasprotnem primeru se lahko zgodi, da je pridobljeno znanje nepovezano in ni del ″večje celote″ in medsebojnih povezav (Rutar Ilc, 2004). Prav zato je pomembno, da je aktivno delo učencev smiselno strukturirano in vodeno. Slednje od učiteljev zahteva določena znanja o raziskovalnem procesu, vsaj nekatere spretnosti raziskovanja in drugačno vrednotenje raziskovalnega dela (Cencič, 1999). Po razmisleku moramo priznati, da se povedanemu navkljub raziskovanje vse uspešneje integrira v sodobni pouk. Kadar učenci prihajajo do znanja v raziskovalnem procesu, pomeni, da večji del spoznavne poti opravijo sami. Vseskozi so kritični, a tudi ustvarjalni.

3.1 Raziskovalni krog

V praksi si pri načrtovanju učnega sklopa ali mnogo manjše učne enote pomagamo z raziskovalnim krogom (ali ciklom), ki usmerja učitelja pri poučevanju in vodi učenca do procesno pridobljenega znanja. Lahko rečemo, da gre za spiralni (ali ciklični) proces, v katerem učitelj pregleduje, vrednoti in nenehno razvija lastno prakso (Cencič, 1999). Bistvenega pomena pa ostajajo procesnost, struktura in vsebina poučevanja, ki se pričenjajo ″z [učiteljevim] načrtovanjem, sledi delovanje, spremljanje delovanja in v ta namen zbiranje informacij ter njihova analiza, ki pomeni vrednotenje ali ocenjevanje delovanja z navedbo dobrih učinkov poučevanja, pa tudi slabosti″ (Cencič, 1999, str. 34).

Več avtorjev je pripravilo predloge za možno izvedbo ali potek raziskovalnega dela v praksi (Kathy Short, Kath Murdoch, John Dewey). Analiza pokaže, da so si predlogi med seboj izjemno podobni glede na posamezne faze ali elemente, ki jih smatramo za ključne. Izhajajoč iz prakse, menim, da je za delo na predmetni stopnji osnovnošolskega izobraževanja primeren raziskovalni krog, ki ga je ustvarila Kathy Short. Le-ta predlaga sledeče faze raziskovalno naravnanega učnega procesa:

1) gradnja na predznanju (pogovor, poslušanje, brskanje po virih),
2) iskanje raziskovalnega vprašanja (spraševanje, opazovanje, odkrivanje),
3) pridobivanje novih perspektiv/pogledov (določitev raziskovalnih smernic, poglobljeno raziskovanje, spoznavanje orodij za raziskovanje),
4) spoznavanje razlik (ponovni pregled raziskovalnega procesa in izsledkov, vodenje dnevnika opravljenih dejavnosti),
5) poročanje o naučenem (predstavitve izsledkov),
6) načrtovanje naslednje stopnje ali naslednjega raziskovanja (skupinska refleksija),
7) premišljena izpeljava nove dejavnosti (akcija).

3.2 Ključna vprašanja

Pomembno vlogo pri procesu izgradnje znanja oz. doseganja ciljev imajo raziskovalna trditev in ključna (krovna) vprašanja. Zlasti s slednjimi učence spodbudimo k razmišljanju o obravnavani temi in o načinih doseganja učnih ciljev. Ključna vprašanja postavijo temo v najširši kontekst, hkrati pa vodijo v globlje razumevanje (Rutar Ilc, 2004).

3.3 Primer iz prakse

Najsplošnejši način raziskovalnega dela v praksi poteka na sledeč način (Marentič Požarnik, 2000):

- učencem predložimo nalogo, jo opredelimo,
- ugotovimo, ali imajo potrebno znanje,
- pomagamo, da se spomnijo potrebnih podatkov, pojmov in zakonitosti, (po potrebi) določene podatke tudi poiščejo,
- vodimo jih do rešitve, a te ne povemo,
- ko nalogo rešijo, jim pomagamo preveriti, ali rešitev razumejo,
- z reševanjem podobne naloge preverimo razumevanje (ali znanje).

Da bi lažje razumeli potek raziskovalnega dela v praksi, zgolj v grobih obrisih predstavljam naključno izbran primer možne obravnave učnega sklopa, izvedenega na mednarodnem oddelku Osnovne šole Danile Kumar, Ljubljana, in sicer pri urah slovenščine kot tujega jezika (faza 6 – napredna stopnja). Zapis obravnave vsebuje le ključne elemente načrtovanja učnega sklopa in potek dela, ki sledi raziskovalnemu krogu, predstavljenemu v točki 3.1.

Tabela 1: *Primer obravnave učnega sklopa z raziskovalnim pristopom*

Učni sklop	Odkrivaj tradicijo		
Raziskovalna trditev	Z ohranjanjem tradicije izražamo lastne poglede na kulturo in izkazujemo pripadnost narodu.		
Vprašanja	Faktografsko znanje	Konceptualno razumevanje	Možnosti za debato
	Kaj je tradicija? Kaj so podobnosti in razlike med posameznimi tradicijami?	Ali in kako lahko obstaja družba brez tradicije? Kako sta tradicija in kultura povezani?	Ali nas tradicija ovira v družbenem razvoju? Ali sta tradicija in kultura pomembni/potrebni v modernem svetu?
Učenje učenja	Sodelovalno učenje Organizacijske veščine Refleksija	Informacijska pismenost Kritično mišljenje Prenos znanja	
Ocenjevanje znanja	Razlagalni spis: Tradicija je bogastvo naroda		
Učni proces	1) gradnja na predznanju viharjenje možganov, prepoznavanje tradicionalnih izdelkov in njihove simbolike, poročanje o tradicionalni hrani, običajih, šegah, oblačilih, predstavljanje izbrane kulture prijatelju v obliki neformalnega pisma		

	2) iskanje raziskovalnega vprašanja pregledovanje različnih virov, vizualnega gradiva, odkrivanje interesov, določitev teme (tradicije ali kulture) za raziskovanje, predstavitev raziskovalne teme v obliki krajšega zapisa (lahko brošure, miselnega vzorca ...) 3) pridobivanje novih perspektiv/pogledov delo z raznolikimi viri, organiziranje zapiskov, oblikovanje ključnih spoznanj o določeni tradiciji/kulturi, predstavljanje izsledkov sošolcem, oblikovanje komentarjev in nizanje vprašanj za dodatno/globljo raziskavo 4) spoznavanje razlik aktivno sodelovanje pri predstavitvah dela sošolcev (en komentar in eno vprašanje), zapisovanje novih informacij in oblikovanje širše slike, sinteza znanja, debata, združitev vsega naučenega v razlagalni spis (pripravljen po konkretnih navodilih z definiranim ciljem, predstavljenim kontekstom in namenom pisanja) 5) poročanje o naučenem predstavitev pisne naloge sošolcem, refleksija (razmislek o ozaveščenosti, presenečenju, občutenju, navezavi snovi, možnih spremembah) 6) načrtovanje naslednje stopnje ali naslednjega raziskovanja priprava zapisa za šolski časopis na temo spoštovanja tradicij/kultur, izražanja pripadnosti in spodbujanja medsebojne povezanosti 7) premišljena izpeljava nove dejavnosti predlog za organizacijo kulturnega dneva in pomoč pri izpeljavi (tradicionalna kuhinja, ples, pesmi in igre določenega naroda)

3.4 Dinamika učnega procesa

Raziskovalno poučevanje/učenje se odraža v dinamiki učnega procesa. Učenci so vključeni v sodelovalno delo, kar obogati proces, ki postane zanimiv in privlačen. ″Reševanje problemov [namreč] ne more potekati frontalno, saj se učenci v sposobnostih in tempu reševanja preveč razlikujejo ...″ (Marentič Požarnik, 2000, str. 85). V učnih situacijah, kjer poteka sodelovalno delo, so učenci notranje bolj motivirani.

Pogosto se ne zavedamo, vendar med iskanjem rešitev, reševanjem nalog nasploh, sodelovanjem v aktivnosti samodejno teče ponavljanje (oz. tudi utrjevanje) snovi. Učenci se naučijo učinkovitih strategij za reševanje različnih problemov. Presegajo meje posameznih kontekstov in delajo medkontekstualne povezave (Kranjc, 2015). Razvijajo samostojnost in kritičnost.

3.5 Kompetence učitelja

Učitelj ima pomembno vlogo na poti uresničevanja samoaktivnega učenja, saj mora vzpostaviti ugodne pogoje za potek učnega procesa, ustvariti spodbudno okolje in socialno ozračje, kar pomeni, da je fleksibilen, odprt, strpen, izviren, pripravljen na upoštevanje drugačnih mnenj in stališč (Špoljar, 2004).

Vedeti moramo, da raziskovalno poučevanje zahteva kompetentnega učitelja. Učitelj z določenimi spretnostmi poučevanja mora imeti znanje posameznega predmetnega področja, spretnosti za vodenje razreda, ocenjevanje in beleženje napredka učencev, izkazati mora

pripravljenost na profesionalni razvoj. Tisti, ki se težje soočajo z novimi situacijami, se težje odločijo za predstavljeni način poučevanja.

4. Raziskovalni pristopi in spodbujanje kritičnega mišljenja

Kritično mišljenje je iskanje globlje resnice. Kritično misliti pomeni, da ne verjamemo vsem pridobljenim spoznanjem, ampak da jih znamo ustrezno vrednotiti (Pupaher, 2015). In ravno raziskovalni pristopi odpirajo možnosti za spodbujanje kritičnega mišljenja[8]. Z njimi učencem privzgajamo radovednost in občutljivost na problemsko-raziskovalne situacije. Veliko storimo, če uspemo učence spodbuditi, da pridejo do rešitev po drugačni, svoji poti.

″Ko učitelj načrtuje strategije obravnave učne snovi, usmerjene k raznovrstnim ciljem, je postavljen pred svojevrstno zahtevo: to, kar naj bi učenci v razredu delali, naj bi vodilo k točno določenim spremembam v njihovem razmišljanju, doživljanju in aktivnosti ter spremembam v sposobnosti reševanja raznovrstnih problemov.″ (Pupaher, 2015, str. 8). Iz povedanega razberemo, kako pomembno je načrtovanje pouka. Le-tega načrtujemo tako, da učenci preko skrbno premišljenih miselnih izzivov samostojno odkrivajo dele ali večje celote učne snovi tako, da v svoje miselne procese vključujejo: spraševanje, sistematično opazovanje, prepoznavanje in opredeljevanje problemov, postavljanje raziskovalnih vprašanj, postavljanje hipotez, razlikovanje dejstev od mnenj, sklepanje, vrednotenje v skladu s kriteriji, odločanje, primerjanje, razvrščanje, interpretiranje, argumentiranje, napovedovanje, zavzemanje različnih perspektiv ... (Rupnik Vec, Gros, Mikeln in Drnovšek, 2018). Kritični mislec je naravnan na zastavljanje vprašanj in raziskovanje, opredeljuje pojme in probleme, raziskuje dokazno gradivo za posamezno nalogo, analizira predpostavke in naravnanost v posameznih sklopih, izogiba se sklepanju na osnovi čustev, izogiba se pretiranemu poenostavljanju, dopušča različne interpretacije, dovoljuje nedorečenost, odprtost (Meglič, 2015; Rupnik Vec in Kompare, 2006).

Če strokovna dognanja strnemo, lahko zapišemo, da je pouk naravnan na ozaveščanje in ponotranjenje veščega razmišljanja[9] in vključuje poučevanje veščine, vadbo veščine in njeno neodvisno uporabo (Kompare in Rupnik Vec, 2016). Mišljenje spodbujamo že s samim izborom dejavnosti, in sicer od posameznih nalog, ki zahtevajo različne miselne procese in jih učitelj umesti v različne dele učne ure z zelo različnimi nameni, do kompleksnih avtentičnih nalog, kot so projekti, igre vlog, simulacije ... In v razmislek naj velja, da je kakovost mišljenja odvisna predvsem od kakovosti vprašanj (Rupnik Vec idr., 2018). Kritično mišljenje v šoli privzgajamo tudi z uporabo grafičnih organizatorjev. S sliko ali grafom ponazorimo bistvo miselnega procesa in ključne korake pri njegovem izvajanju. Razvidno je, da mora

[8] Strokovna literatura ne daje enovitega odgovora na vprašanje, kaj je kritično mišljenje, čeprav med različnimi pojmovanji zasledimo posamezne stičnosti, zato zaradi narave članka navajam pojmovanji:
– kritično mišljenje kot uporaba neformalne logike (pojmovanje kritičnega mišljenja kot posameznikove sposobnosti analize in vrednotenja argumentov),
– kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov in miselnih strategij (kritično mišljenje kot zaporedje korakov oz. miselnih procedur).

[9] Pri tem so nam v pomoč nekatera vprašanja (Kompare in Rupnik Vec, 2016):
- Katero miselno veščino si uporabil pri tej dejavnosti?
- Kako je potekalo tvoje razmišljanje? Kakšna je bila tvoja miselna strategija?
- Primerjaj lastni proces v nalogi z drugimi možnostmi. Si bil učinkovit? Pojasni.
- Katera vprašanja ali usmeritve so ti bile v pomoč pri reševanju?
- Če bi isti miselni proces uporabil v novi situaciji, kako bi ga načrtoval?

učitelj premisliti tako o strategijah poučevanja in učenja kot o strategijah preverjanja in ocenjevanja, v raznolike dejavnosti je potrebno vključiti sprotno refleksijo in ustvarjati priložnosti za sklepanje, analiziranje perspektiv in argumentacijo …

Kritično mišljenje je pomembno za posameznika, omogoča mu ″sprejemanje kakovostnejših osebnih odločitev, povečuje možnost uspešnosti pri doseganju želenih ciljev in reševanju problemov ter veča njegovo učinkovitost soočanja z različnimi okoliščinami″ (Kompare in Rupnik Vec, 2016, str. 26).

5. Predpostavke in stališča

Tako v teoriji kot praksi naletimo na nekaj značilnih predpostavk in stališč glede raziskovalnega učnega pristopa. Prav gotovo gre za pristop, ki učence angažira in spodbudi k delu, hkrati pa omogoča vključevanje različnih aktivnosti (strategij) v zgoraj predstavljene faze raziskovalnega učnega procesa. Nekatere so primerne za fazo odkrivanja predznanja, druge za fazo raziskovanja, tretje za fazo ustvarjanja ... Tudi z uporabo pestrega nabora aktivnosti (strategij) učencem pomagamo v procesu učenja razvijati veščine, potrebne za uspešno delovanje v sodobnem času, prenatrpanem z nebroj informacijami. Vsekakor učenci obogatijo svoje procese pridobivanja znanja, kar pa nosi večjo težo kot faktografsko in nepovezano znanje. In če nismo skrbno pripravljeni, ne izkazujemo truda, se ne osredotočimo na delo, opustimo sodelovanje in razmišljanje med učnim procesom, se lahko soočimo s pastmi raziskovalnega poučevanja/učenja (Kranjc, 2015). Kadar govorimo o nizki ravni delovnih navad, smemo predvideti težave v procesu osvajanja znanja. Na slednje smemo vezati tudi faktor časa, saj nas kljub vsemu omejujejo natrpani učni načrti, raziskovalni pristop pa zahteva več časa kot golo sprejemanje informacij in/ali znanja. Oteževalna okoliščina so tudi (pre)veliki razredi.

Poudariti velja, da raziskovalno naravnano poučevanje ne ukinja uporabe učbenikov in drugih tradicionalnih učnih gradiv in pripomočkov. Prav tako se moramo zavedati, da posamezna učbeniška gradiva odpirajo možnosti za sistematično uvajanje raziskovalnih pristopov v vsakdanjo prakso. Nekatere naloge, ki jih predlagajo učbeniška gradiva, nas usmerjajo na manjše raziskovalne aktivnosti, vendar jih moramo pravilno zastaviti/osmisliti. Brez tehtnega premisleka in (pred)priprave se lahko hitro zgodi, da jim odvzamemo smisel in morda tako preprečimo možnosti za spodbujanje kritičnega mišljenja.

Veliko je odvisno od nas samih, ki načrtujemo učni proces. Premislek o strategijah in načinu izpeljave bo gotovo prinesel novosti v našem načinu poučevanja, vendar pa bo oziroma je bolj pisan na kožo novim generacijam učencev. S postopnimi posodobitvami bomo segli na polje dolgoročnega učinka, ki ga predstavlja ustvarjanje boljšega in bolj polnega znanja.

6. Zaključek

Na podlagi povedanega in izhajajoč iz poznavanja pedagoških pristopov se zazdi, da hitro pritrdimo dejstvu, da je posnemanje raziskovanja pri pouku kvaliteten pristop, ki ga odlikujeta učinkovito pridobivanje znanja in kompleksno razumevanje učne snovi. Večji obseg znanja, pozitiven odziv glede učenja, vrsta veščin, ki so splošnega značaja, zadovoljstvo s poukom,

večja motivacija in samozavest učencev nas prepričajo, da je vredno v učni proces vnesti predstavljene elemente raziskovalnega kroga (Kranjc, 2015).

Optimalno bi bilo, če bi učence navajali na raziskovalni način dela, primeren starostni stopnji, in skladno z njim ustvarjali pogoje za razvoj kritičnega mišljenja skozi celotno šolanje. V praksi bi morali najti pravilno razmerje med deklarativnim in proceduralnim znanjem, zlasti pa uvajati učence v problemsko-raziskovalne situacije. Priložnosti za raziskovalno delo se ponudijo tudi v sklopu medpredmetnih povezav, kjer je obilo možnosti za motiviranje učenja ob katerem koli naravnem, življenjskem problemu. Vse to pa zahteva dodatni čas, timsko sodelovanje in skupno načrtovanje.

Učitelji imamo možnost v skladu s konstruktivističnimi načeli graditi na lastnih izkušnjah, jih bogatiti, razmišljati o pedagoških in didaktičnih metodah pri načrtovanju svojega dela. Ne smemo pozabiti na etičnost svoje vloge in odgovornost za dobrobit učencev, čeprav to lahko pomeni, da bomo morali pretehtati lastna pojmovanja o učenju in znanju.

7. Literatura

Cencič, M. (1999). ″Raziskovalno poučevanje″ mlajših otrok. V J. Hytönen, C. Razdevšek Pučko in G. Smyth (ur.), *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo: prispevki k projektu Tempus S_JEP-11187-96 Respect* (str. 31–38). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jeriček, H. (2004). Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 97–111). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kranjc, T. (2015). Aktivno učenje – višja raven znanja? V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 387–402). Koper: Univerzitetna založba Annales.

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

Meglič, E., Šmid, N., Lazar, J., Deutsch, S., Hajdinjak Prendl, S., Pivk, M. idr. (2015). Medsebojno učenje za spodbujanje kritičnega mišljenja: izkušnje iz programa vodenje za učenje. *Vodenje 13*(2), 89–105.

Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Pupaher, V. (2015). Razvoj kritičnega mišljenja na razredni stopnji. *Didakta 25*(180), 8–9.

Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P. in Drnovšek, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem: mednarodni projekt Assesment of Transversal Skills – ATS2020.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/VescineKriticnegaMisljenja.pdf

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2004). Učnociljni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 195–207). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Strmčnik, F. (2007). Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika 58*(3), 188–206.

Špoljar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 63–68). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 149–163). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Lidija Janeš je končala diplomski študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani in si pridobila naziva profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana bibliotekarka. Tudi po diplomi je ostala v stiku s stroko in njenimi dognanji ter tako obogatila svoja znanja. Zaključila je magistrski in kasneje tudi doktorski študij bibliotekarstva, prav tako na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V raziskovalnem delu se je posvečala razvoju elementov bibliografskega opisa skozi stoletja. Članki, ki jih je objavljala, so pokrivali področje branja, osvetljevali so vlogo šolske knjižnice, prinašali poglede na sodobne načine poučevanja, predvsem pa so povezovali teorijo in prakso šolskega dela. Objavljeni so bili v knjižničarskih in pedagoških publikacijah. V preteklosti je izdala tudi monografijo z naslovom Slovenščina na mali maturi, zbirka nalog za slovenščino v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja, ki učencem pomaga do boljše funkcionalne pismenosti in jih uri v delu z umetnostnimi in neumetnostnimi besedili.

Zaposlena je na OŠ Danile Kumar v Ljubljani. Dela kot učiteljica slovenščine na mednarodnem in nacionalnem oddelku, zato lažje vnaša v svoje delo nova znanja, ki jih osvaja na izobraževanjih za pedagoški kader šol z IBO programom (International Baccalaureate Programme).

Obšolska dejavnost – ustvarjalni vrtiljak za učitelje in dijake

Extracurricular Activity − The Creative Carousel for Teachers and Students

Nataša Grobelnik

Gimnazija Celje - Center
natasa.grobelnik@gcc.si

Povzetek

Razvoj in spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti v izobraževanju sta danes prepoznana kot ena temeljnih, jedrnih funkcij in naloga vsakega izobraževanja. V sodobni, kulturno raznoliki in na znanju temelječi družbi mora posameznik za kakovostno življenje in aktivno udeležbo v družbi med izobraževanjem usvojiti različne veščine in razviti določene kompetence. Raziskave in izkušnje kažejo, da bodo dijaki svoje potenciale lahko učinkovito uresničevali le v okolju, ki jih zna optimalno motivirati. Pomembnost neformalnega izobraževanja za kakovost življenja in razvoj družbe v celoti lahko dosežemo le z domišljeno nacionalno strategijo dela z dijaki, s kompetentnimi strokovnimi delavci v šoli, z ozaveščenimi starši in tudi širšo javnostjo. Dijaki si namreč v večini želijo intelektualnih izzivov in medsebojnega sodelovanja ter hkrati socialne sprejetosti v svoji referenčni skupini in širše. Gimnazija Celje - Center ni samo ustanova, ki z različnimi oblikami pouka dijakom omogoča organizirano in sistematično pridobivanje znanja ter spretnosti, je tudi prostor, ki ponuja pester nabor dejavnosti na različnih področjih. Vsako leto dijaki izbirajo vsaj med petdesetimi. V prispevku so predstavljene obšolske dejavnosti, primeri raznolikih dobrih praks na področju kulturno-umetnostno vzgoje: prireditev 3-Kons, dejavnost GCC-VideOris ter tekmovanje Slovenščina ima dolg jezik. Vse tri dejavnosti komplementarno dopolnjujejo, pojasnijo in z različnih kotov osvetlijo različne vsebine v vzgojno-izobraževalnem procesu. Z združevanjem izkušenj in znanja z različnih področij umetnosti dijaki izoblikujejo občutljivost za kulturne vrednote. Obvladovanje različnih umetniških zvrsti ter osnovnih elementov komunikacije v umetnosti pa je izjemno pomembno za učinkovito komunikacijo posameznika v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: 3-Kons, GCC-VideOris, kratki film, kulturno-umetnostna vzgoja, obšolska dejavnost, Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu.

Abstract

The development and promotion of creativity and innovation in education are nowadays considered to be the fundamental function and mission of any education. In the contemporary, culturally diverse and knowledge-based society, each individual must conquer various skills and develop different competences for the quality life and active participation in society during the organized education. Studies and experience show that students can use their potential effectively only in an environment that motivates them optimally. The proper meaning of informal education for the quality of life and the development of society as a whole can only be achieved with a well-thought-out national strategy of working with the students, the competent experts in the school, the enlightened parents and the general public. Most students want intellectual challenges and collaboration, as well as social acceptance in their reference group and beyond. Gimnazija Celje - Center is not only an institution that allows pupils to acquire knowledge and skills through various teaching methods, the school is also a place that offers a wide range of activities in various fields. Students can choose between at least fifty activities each year. In the article I introduce extracurricular activities, examples of good practice in

the field of cultural and artistic education: the event 3-Kons, the activity "GCC-VideOris" and the competition "Slovenian has a long tongue". All three activities complement each other, they explain and illuminate different contents of the education and training process from different points of view. Through the combination of experiences and the knowledge from various branches of art, the students develop the sensitivity for cultural values. The mastery of various types of art and the basic elements of communication in art is of great importance for the effective communication of each individual in everyday life.

Key words: 3-Kons, cultural and artistic education, extracurricular activity, GCC-VideOris, short film, Slovenian has a long tongue: Literature in the film.

1. Predstavitev obšolskih dejavnosti na Gimnaziji Celje - Center

»Spoštovanje in razvijanje osebnostnih lastnosti dijakov in učiteljev, negovanje etičnih vrednot, spodbujanje dijakov k poglobljenemu učenju, usvajanju znanja in doseganju čim boljših učno-vzgojnih rezultatov s kvalitetnim strokovnim in vzgojnim delom, gradnja varne šole s korektnimi medsebojnimi odnosi ter druženje v številnih obšolskih dejavnostih« je vizija Gimnazije Celje - Center (v nadaljevanju GCC), ki je zapisana v letnem delovnem načrtu. Vsi, ki oblikujemo življenje in delo na šoli, jo skušamo uresničevati in ji zvesto slediti. Šola sledi smernicam trajnostnega razvoja in je članica mrež UnescoASP, Ekošol, Zdravih šol, šolskih ekovrtov, MEPI, Erasmus+ ter nosilka naslova Kulturna šola 2015−2020, prejemnica bronastega priznanja za Najšportno srednjo šolo v letu 2017 ter Kumerdejevega priznanja za inovativnost in strokovnost. Povezuje nas skupna tema *znanje in ustvarjalnost – gibalo sveta***,** ki ponuja osnovo določanju prioritetnih ciljev šolskega leta, projektom in medpredmetnemu povezovanju, vzgojnemu delu ter sodelovanju z okoljem. Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju pojasnjujejo in ozaveščajo njeno vlogo pri izboljševanju kakovosti izobraževanja in razvijanju posameznikove ustvarjalnosti ter poudarjajo pomen umetnosti in kulture za družbo 21. stoletja. Opozarjajo na potrebo po tesnejšem povezovanju kulture, znanosti in izobraževanja ter na pomen nadarjenosti in ustvarjalnosti posameznika, ki ju razvija prav kulturno-umetnostna vzgoja. Njene cilje uresničujemo z medpredmetnimi povezavami, gledališko in filmsko vzgojo ter obšolskimi dejavnostmi in tako prispevamo k razvijanju splošne kulture, posameznikovega dejavnega odnosa do umetnosti oz. kulture, spodbujamo domišljijo dijakov, njihovo ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost, tolerantnost idr. Z razvijanjem teh veščin in zmožnosti omogočamo osebnostno rast dijakov, spodbujamo različne načine mišljenja in ravnanja, ki predstavljajo osnovo za družbo, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti.

Članek temelji tudi na izsledkih razprav, objavljenih v priročniku z naslovom *Kulturno-umetnostna vzgoja, Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol:* avtorji Bucik, Požar Matijašič in Pirc (2011) pravijo, da morajo imeti vsi mladi pravico do spodbudnih kulturnih izkušenj, ki jih navdihujejo, spodbujajo njihovo domišljijo in prispevajo k njihovemu celostnemu razvoju. Le s takšnim načinom dela namreč mladim omogočimo graditi, dograjevati in plemenititi kulturni in tudi svetovni nazor, soustvarjamo kulturno osveščenega in estetsko občutljivega posameznika – utemeljujemo družbo in svet prihodnosti.

Vsi, ki delamo z mladimi, se zavedamo, da tradicionalni učni pristopi ne zadoščajo več. Vedno bolj jih nadomeščajo modeli, ki so usmerjeni k dijaku, spodbujanju njegove motivacije ter njegovi aktivni udeležbi. Veliko znanstvenih študij priča o pozitivnih učinkih umetnosti na mlade. Različna umetnostna polja vsaka s svojimi izraznimi sredstvi razpirajo aktualna, sodobna vprašanja, problematike in dileme. Lukan Matko (2011, str. 6) pravi: *"Umetnost nagovarja celega človeka. Osredinjena je na človeške potrebe in se jim prilagaja, je fleksibilna. V svojem absolutnem nas senzibilizira, povečuje empatijo, solidarnost in omogoča*

različne poglede na svet in njegovo pojavnost. Ko jo najbolj doživimo, se nas dotakne celostno – duhovno, duševno in telesno.« V nadaljevanju prispevka so predstavljene tri dejavnosti izmed več kot petdesetih, ki jih izvajamo na GCC. Dejavnosti potekajo večinoma pred poukom in po pouku. V njih sodeluje več kot petsto dijakov in petintrideset mentorjev.

2. Festival Kosovelovih štirih: 3-Kons

3-Kons je tradicionalna prireditev štirih celjskih srednjih šol z domovanjem na Kosovelovi ulici v Celju. V letu 2018 je festival potekal že deseto leto. Ideja se je porodila učitelju slovenščine na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Gorazdu Beraniču, saj je v skupnem šolskem dvorišču treh šol, takrat Poslovno-komercialne šole, danes Ekonomske šole, Srednje šole za gostinstvo in turizem Celje ter Gimnazije Celje - Center, videl izjemno priložnost za strokovno, umetniško sodelovanje in druženje. Štiri leta kasneje se je pridružila še Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije, saj se je njen program medijskega tehnika preselil na Kosovelovo ulico. Logotip (glej sliko 1) je ostal enak, spremenilo se je le geslo, saj je iz Festivala Kosovelovih treh postal Festival Kosovelovih štirih. Logotip z besedo Kons predstavlja konstruktivistično ustvarjanje Srečka Kosovela, število tri simbolizira tri šole, rdeča barva energijo, ki nas povezuje, posamezne črke pa označujejo šole. K je začetna črka Kosovelove ulice, O v obliki tarče predstavlja Gimnazijo Celje - Center in skupni cilj, N sedanjo Ekonomsko šolo, saj so v njej skrite številke kot simbol kapitala ter črke, ki predstavljajo svet umetnosti. Črka S pripada Srednji šoli za gostinstvo in turizem, hkrati pa je pot oziroma smer, ki vodi vse šole k skupnemu cilju.



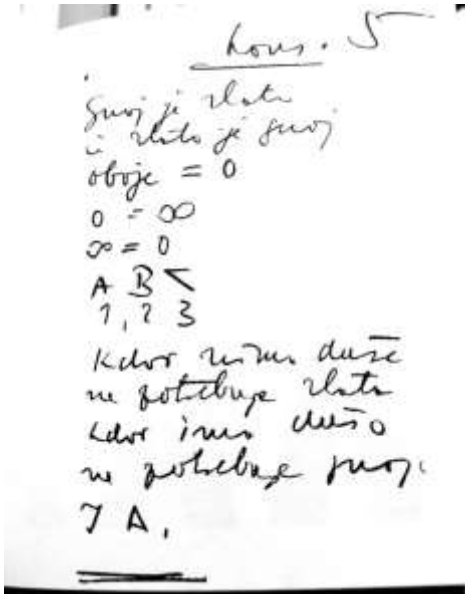
Slika 1: Logotip festivala
(vir: Arhiv GCC)

Prireditev, ki predstavlja edinstven festival dijaške ustvarjalnosti, je v desetletju postala prepoznavna tudi v širšem celjskem oziroma štajerskem prostoru. Festival se širi časovno in prostorsko. Poleg skupne ploščadi in šolskih prostorov zaseda tudi širše mestno središče Celja in ponuja v sodelovanju s celjskimi kulturno-izobraževalnimi ustanovami tudi večerne družabne dogodke. Širši javnosti je namenjen predvsem večerni del festivala DIFIfest. Mladi filmarji med 14. in 20. letom iz vse Slovenije predstavijo svojo kreativnost in domiselnost s filmskimi scenariji, ki so žanrsko raznoliki, z lastno dijaško zasedbo, s snemanjem in montažo. Pred festivalom je organizirana tridnevna videodelavnica za dijake, kjer lahko pridobijo znanje in veščine snemanja filmov oziroma ju razširijo in nadgradijo. Filme ocenjuje strokovna komisija, zmagovalne filme si v Mestnem kinu Metropol lahko ogleda tudi širša javnost. Vse ustvarjalce festivala vodijo številni izzivi s skupnimi cilji in vrednotami: širjenje šolskih meja, spoštovanje različnosti med dijaki, njihovih izobraževalnih usmeritev in interesov, predvsem pa sodelovanje med šolami in širšim okoljem. Deleja (2018), ravnatelj GCC, je ob jubilejni 10. obletnici zapisal: *»Naš 3-Kons in njegov DIFIfest že 10 let zapored v slovenskem prostoru predstavljata edinstven festival srednješolske ustvarjalnosti, ki je*

povezal štiri šole na Kosovelovi ulici. Nagovarjata javnost in njegove ustvarjalce, da je vizija tista, ki združuje, in da le skupaj lahko ustvarjamo nov, boljši in prijaznejši svet. Na GCC smo ponosni, da smo del tega dogajanja, s 3-Konsom so naši pogledi postali širši in bolj vključujoči, in veseli, da lahko skupaj zaključimo prvo desetletje našega sodelovanja in zvedavo stopimo drugemu naproti.«

2.1 Delavnica GCC-VideOris

V okviru 3-Konsa potekajo številne delavnice, ki jih izvajamo učitelji in številni zunanji izvajalci. V nadaljevanju je predstavljena delavnica GCC-VideOris, ki smo jo izvedli na GCC z dijaki 4. letnika Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije. Delavnica je bila celostno zasnovana tako, da je združila literarno umetnost z likovno umetnostjo. Dijake smo sprva seznanili z namenom delavnice − najprej smo se pogovorili o imenu festivala, ki je povezan s Srečkom Kosovelom; o imenu ulice, na kateri domujemo; in o pesniškem ustvarjanju Srečka Kosovela. S pomočjo pesniške zbirke Integrali in Kosovelove pesmi Kons. 5 (glej sliko 2) smo se preizkusili v pisanju »konstruktivistične pesmi«, ki smo jo sestavljali in zapisovali na tablo (glej sliko 3). Izhajali smo iz naslova festivala 3-Kons.



Slika 2: Kons. 5
(vir: Kosovel, 1967)

3-KONS
KOSI
KOT
KONSTRUKTI
KONSTRUKTIVNO
KONSTRUIRAJO
KONSTRUKCIJO
KOSOVELOVE

3-KONS NA
KOSOVELOVI

KOSI
KOSIJO
KONSTRUKCIJO KONSTRUKTA = KONSTRUKTIVIZEM

Slika 3: Primer »konstruktivistične pesmi«
(vir: lasten)

V nadaljevanju delavnice smo z dijaki oblikovali besede, povezane s festivalom. Nato smo jim posredovali nalogo: vsak je moral zapisati en haiku (pesniška oblika haiku povezuje naravo in pesništvo; upesnjuje trenutek iz življenja narave; vsebuje le tri verze, prvi in tretji imata pet zlogov, drugi pa sedem), v katerem je uporabil zapisane besede ali/in jih dopolnil. Nato so morali v povezavi z vsebino haikuja posneti video. Naloga ni bila težka, saj se dijaki s tovrstnimi nalogami srečujejo pri pouku na šoli, ki jo obiskujejo. Pri tem pa so jim pomagali tudi dijaki GCC, člani obšolske dejavnosti GCC-VideOris, ki je predstavljena v nadaljevanju članka.

Z delavnico smo naredili tudi nekakšen uvod v idejo, ki se poraja ustvarjalcem 3-Konsa, in sicer o **natečaju za najboljši srednješolski Kons – konstruktivistično pesem**. Idejo nameravajo sprva realizirati v celjskem prostoru, če pa bi ideja zaživela, pa natečaj razširiti na

ostale srednje šole v Sloveniji. V nadaljevanju so prikazani nekateri primeri haikujev, ki so nastali na delavnici.

Kosovelovi
kosi konstruirajo
trikons festival

trikons je bil kos
kos je bil vsemu kos
konstruktivno kos

FESTa za kose
vsi plešejo po dežju
Kosovel se smeji

3-kons festival
kosí po Kosovelovi
kósi žvižgajo

3-konstruktive
Kosovelovih 4
v ponos Kosovelu

trije koti so
domovi štirih kosov
ob trikonsu

trikons festival
Kosovelovih štiri
je kos Kosovelu

trikons festival
Kosovelovih štirih
je kos še petim

3. GCC-VideOris

VideOris je vrsta obšolske dejavnosti, ki jo izvajamo na GCC. S skupino dijakov vseh treh programov: gimnazija, umetniška gimnazija – likovna smer in predšolska vzgoja ustvarjamo videovsebine, ki so *#enostavnodrugačne* in kakovostne, s poudarkom na sporočilnosti ter ciljem mladim omogočiti kar se da celostni razvoj in ponuditi širok ustvarjalni poligon za. VideOris je nastal v šolskem letu 2016/2017, in sicer na povabilo dr. Sonje Merljak Zdovc, ustanoviteljice in urednice Časorisa, prvega spletnega časopisa za otroke v Sloveniji, ki pravi:

»Časoris otroke nagovarja tam, kjer so: na spletu, družbenih omrežjih in na portalu YouTube. Ponuja jim vsebine, ki so poučne, koristne in zabavne. Z uveljavitvijo novega vsebinskega žanra, spletnega novinarstva za otroke, prispevamo k njihovemu izobraževanju. Z vsakodnevnim prebiranjem novic pridobivajo veščine in znanja za brskanje po množici informacij: te so na spletu bolj ali manj verodostojne in med njimi se težko znajdejo že mnogi odrasli, kaj šele otroci. Z ustvarjanjem novinarskih prispevkov pa spoznavajo delovanje medijev in se seznanjajo s procesom izbire, obdelave, objave in distribucije informacij. S tem postanejo bolj zainteresirani za spremljanje medijskih vsebin, saj poznajo proces njihovega ustvarjanja, obenem pa krepijo veščine pisnega in slikovnega izražanja.« Ponudbo novic so želeli nadgraditi z vsebinami o aktualnih mladostniških vprašanjih, pasteh na poti odraščanja, glasbi, filmu, modi, kulturnih dogodkih idr. Zavedanju, da je raba tehnologije nujna, za otroke in mladostnike pa je glede na razvoj digitalne tehnologije še nujnejša, saj predstavlja vrsto pismenosti, ki je ključna za vključevanje v družbo, sledimo tudi na GCC. Šolska praksa mora slediti razvoju, določeno znanje se pričakuje tako od učiteljev kot od dijakov. Videe oblikujemo v sodelovanju z urednico Časorisa. Sodelovanje prinaša zelo veliko prednosti, ustvarjanje za časopis, ki zaznamuje medijski prostor v Sloveniji, pomeni čast, veliko odgovornost in precejšen izziv za vse, ki ga oblikujemo. Ob tem je treba poudariti, da so ključni podpora vodstva, vizija šole, pripravljenost dijakov in strokovno vodenje urednice. S strokovnimi nasveti sooblikuje naše videovsebine, poleg tega pa je za dijake pripravila tudi strokovno predavanje na temo novinarstva. Dobro sodelovanje s Časorisom pa najbolje predstavijo besede urednice: »*V Časorisu smo še posebej veseli sodelovanja z GCC, ki temelji na konceptu videovsebin mladih za mlade. Časoris s tem dobi izvirne vsebine, ki jih ustvarjajo otroci, kar je za spletni časopis za otroke še posebej dragoceno, dijaki pa platformo, ki presega meje šolske skupnosti, obenem pa možnost, da se urijo v ustvarjanju videov, ki niso narejeni v prostem slogu, torej brez dorečene in določene forme ter vsebine, ampak morajo*

slediti novinarskim pravilom. Mladi radi gledajo druge mlade, zato jih ta način podajanja informacij bolj pritegne. Starejši in bolj izkušeni dijaki v videih osnovnošolcem predajajo informacije, ki jih zanimajo oziroma potrebujejo. Tako jim informacije posredujemo prek medija, ki jim je blizu (video), podajo pa jih mladi (ki jih raje spremljajo in jim morda do neke mere tudi bolj zaupajo kot odraslim – morda zato, ker to temelji na občutku).«

Naši videi imajo veliko ogledov tako na YouTubu kot tudi na spletni strani GCC in na Facebooku. Vključujemo se tudi v dejavnosti, ki se dogajajo na GCC. Sodelujemo z Dijaško skupnostjo GCC in Sledkom, časopisom GCC, ter se aktivno vključujemo v njihove akcije. Problemsko se lotevamo mladostniških tem, ki jih ubesedimo z videom. Primer sodelovanja je npr. Teden brez mobilnih telefonov, akcija Dijaške skupnosti GCC ob Tednu zdrave šole, s katero so dijake in učitelje ter ostale delavce šole pozvali, da smo dneve v šoli preživljali brez mobilnih telefonov. Vključili smo se tudi v 3-Kons festival. Posneli smo potek delavnic in izdelali kratki film, ki je predstavil delavnice in dogajanje v celoti, hkrati pa služi kot predstavitveni video oziroma napovednik festivalskemu dogajanju.

4. Tekmovanje Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu

V nadaljevanju prispevka je predstavljena obšolska dejavnost, ustvarjena z namenom sodelovanja na tekmovanju iz znanja slovenščine − Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu (v nadaljevanju SIDJ). K sodelovanju so nas pritegnili predvsem cilji tekmovanja (More in Žele, 2017): *»Glavni cilji so spodbuditi delo učencev in dijakov s književnimi besedili: spoznavanje s sporočilnostjo in sestavinami književnih del, z možnostmi njihovega poustvarjanja in s prenosom književnega dela v filmski jezik; spodbuditi ustvarjalno rabo slovenščine; spoznavanje in raba sodobnih medijev ter skupinsko delo učencev in dijakov.«* Ob tem tekmovanje učiteljem slovenščine (pa tudi drugim) ponuja možnost, da književni pouk prenesemo iz učilnice, dijakom pa dejavni, celostni stik z literaturo. V vsebini tekmovanja smo prepoznali edinstveno priložnost za vzgojo kultiviranega bralca, saj tekmovanje spodbuja in razvija branje besedil ne zgolj za spontani bralni užitek. Dijaki dokazujejo višje razvite zmožnosti branja in razumevanja sporočilnosti, ki jo morajo prenesti na filmsko platno. Filmska izkušnja z »ostrenjem« pogleda zaobseže tudi premislek ob/o videnem in odigra pomembno vlogo pri razvoju mladostnika. Pripomore k oblikovanju estetske občutljivosti, krepi socialno medijsko pismenost in spodbuja ustvarjalno rabo slovenščine. Literarna izkušnja, ki je učencem ponujena na ustrezen način, spodbuja ves spekter njihovih senzornih, intelektualnih, čustvenih in motivacijskih plati osebnosti (Kranjc, Bucik in Požar Matijašič, 2016).

V dejavnost se je v šolskem letu 2017/18 vključilo 14 dijakov. Oblikovali smo tri skupine in posneli tri kratke filme*:* po literarni predlogi Georgea Gordona Noela Byrona, Ko zadnjič sva stala – ***Ona še vedno raje leti s pticami*;** po literarni predlogi Johanna Wolfanga Goetheja, Trpljenje mladega Wertherja – ***Trpljenje boema;*** in po literarni predlogi Lovra Kuharja – Prežihovega Voranca, Samorastniki – ***Obrazi spregledanih.*** Vsi dijaki (vsi filmi) so bili nagrajeni z bronastim in srebrnim priznanjem. **Film Obrazi spregledanih se je uvrstil na državno tekmovanje in na Festivalu amaterskega filma v Šmarju pri Jelšah dobil 1. nagrado občinstva.** Tekmovanje je organiziralo Slavistično društvo Slovenije, sekcija Znanost mladini. Dijaki so se preizkusili v izdelavi kratkega filma po literarni predlogi, ki smo jo tekmovalne skupine izbrale izmed knjižnih del, ki so predvidena v učnih načrtih za slovenščino na posamezni stopnji tekmovanja. Tekmovanje je potekalo v skladu s Pravilnikom o tekmovanju. Potekalo je na šolski, regijski in državni ravni. Na GCC smo tekmovali v dveh kategorijah, in sicer 1. in 2. letnik ter 3. in 4. letnik gimnazije. Tekmovalno

skupino so sestavljali avtorji: scenaristi, režiserji, montažerji. Ostali dijaki so sodelovali kot dodatna tehnična ali igralska ekipa. Za mentorje je bilo organizirano dvodnevno izobraževanje. Tekmovalne skupine smo morale poslati organizatorju tekmovanja prijavnico tekmovalne skupine, DVD s posnetim kratkim filmom, pisno predstavitev izdelka, literarno predlogo z bibliografskimi podatki ter soglasja staršev. Urediti smo morali tudi avtorske pravice za literarno predlogo, glasbo itn.

4.1 Predstavitev kratkega filma Ona še vedno raje leti s pticami

V tekmovalni ekipi je sodelovalo pet gimnazijcev 1., 2. in 4. letnika. Izbira literarne predloge je bila zahtevna. Zavedali smo se, da moramo pri prenosu predloge na film upoštevati ključne elemente in sporočilnost književnega dela, ob tem pa predvideti scenarij in vse elemente, ki jih snemanje zahteva. Iskali smo besedilo z močno sporočilno vrednostjo, temo, ki je aktualna, predvsem pa blizu mladim. Želeli smo posneti kratki film, ki bi bil uporaben tudi za pouk književnosti, ob tem pa upoštevati splošne kriterije ocenjevanja, zapisane v pravilniku. Dijaki so izbrali motive pesmi Ko zadnjič sva stala, predstavnika angleške romantike, Georgea Gordona Noela Byrona. Z njegovimi deli so se širile izrazito romantične ideje: melanholično svetobolje, spoznanje o nasprotju med ideali in stvarnostjo ter poudarjena svobodoljubnost (Ambrož, 2008). Pesnik se spaja z vsem, kar zajame z besedo, čustvo ne čuti več meja. Vse stvari so v njegovem pogledu skrivnostno povezane. Pesnikov jezik je nujno metaforičen. Podoba dobiva nov pomen, z njeno pomočjo se pesnik izenačuje z najrazličnejšimi prvinami narave. To je v resnici nova umetnost, magično oživljanje sveta (prav tam). Vse navedeno, zapletenost njegovega pesniškega izražanja, skrivnostnost njegovega življenja, je v nas – ustvarjalcih kratkega filma − zaživelo ob prebiranju pesmi. Ob tem smo želeli poudariti zapletenost razmerja, moč ljubezni, strast in prezir, solze in molk, brezup, razhod ... Motive, ki so razvidni v pesmi, in hkrati opozoriti na »novodobno« ljubezen, ki jo občutimo predvsem najstniki. Ljubezni, o kakršni beremo v literaturi, ne čutimo več. Hladnost, odtujenost, ljubezen brez prave privlačnosti, površinskost odnosov prevevajo naša življenja. Razhodi so nekaj običajnega ...

V nadaljevanju je zapisana predstavitev filma. Menimo, da jasno razkriva vsebino našega filma, predvsem pa sporočilo, ki smo ga želeli posredovati – vsem, ne samo mladim: »*V pesmi nam pesnik razkriva zgodbo o razhodu lirskega subjekta in njegove skrivne ljubezni. Njuno ločitev spremlja hladno vzdušje, ki ga napaja napeta tišina. Razhod je oba prizadel, čeprav ni bil nepričakovan. Okoliščine njunih srečanj si lahko razlagamo na različne načine. V drugi kitici se bežno opazi značilnost mnogih romantičnih del; odražanje čustev lirskega subjekta v naravi: »/.../ Hladno mi rosila je rosa v obraz, kot da bi slutila sedanji moj čas /.../«. V verzih, ki sledijo, se lirski subjekt sprašuje o vrednosti njune ljubezni, njuno razmerje ni bilo načrtovano kot nekaj resnega, toda prirasla mu je k srcu: »/.../ a dolgo jokalo bo moje srce /.../«. Zapustila ga je. Njuna ljubezen je bila skrivna. Morda je tudi zato njegovo trpljenje tako veliko, saj o njej ne more spregovoriti. V zadnjih štirih verzih lirski subjekt pomisli na njuno morebitno ponovno snidenje. Sprašuje se, kako bi sešla se? – V solzah in molče.«*

S kratkim filmom smo poskusili ujeti dinamiko njunega razmerja in raziskati posledice, ki jih čuti protagonist. V osrednjem prizoru, na klopci v parku, predstavimo njegov miselni tok. Misel nanjo ga tako prevzame, da jo vidi – a je zgolj privid. Prizorov nismo postavili v kronološko zaporedje, protagonistovi spomini begajo in postanejo tako zmedeni, neurejeni, preplavljeni s čustvi, da jih še sam ne more časovno opredeliti. Vrh napetosti predstavlja njuno ponovno srečanje, kjer je ona z drugim. Njun pogled pa je odtujen. Tako kot je bila odtujena tudi njuna ljubezen, ki je strastna le ponoči, skozi dan pa igriva, vsaj z njene strani. Pesem nas je pritegnila s svojo odprtostjo in sporočilnostjo, ker pooseblja **vrednoto,** ki se po

našem mnenju danes velikokrat zapostavlja v ritmu življenja, ki stremi le k dobičku in poslovnemu uspehu in lahko človeka tako zlomi, da se oddalji od vsega, kar ima rad – **ljubezen**.

5. Zaključek

Obšolske dejavnosti so pomemben del izobraževalnega programa. Dijakom omogočajo, da razvijajo veščine in spretnosti ter se dodatno neformalno izobražujejo, obenem pa šoli ponujajo možnost, da izvaja tudi tiste dejavnosti in vsebine, za katere meni, da pripomorejo k promociji za vpis bodočih dijakov (Bogataj, Hajdinak Prendl in Novak, 2018). Temu pritrjujemo tudi na GCC.

Menimo, da celosten pristop obšolskih dejavnosti, predstavljenih v prispevku: prireditve 3-Kons, GCC-VideOrisa in tekmovanja SIDJ, sledi sloganu GCC *znanje in ustvarjalnost – gibalo sveta* ter izpolnjuje vizijo naše šole, ki stremi k temu, da dijake tudi z delom izven pouka spodbujamo k raziskovanju, radovednosti. Navdušujemo jih za (ne)formalne vsebine ter formalna znanja nadgrajujemo s kompetencami, ki jih bodo opremile s samozavestjo za postavljanje konkretnih ciljev in iskanje uspešnih poti do njih. Nudimo jim priložnost, da raziskujejo pojave, ki so zanje pomembni. Na GCC smo mnenja, da slovenski šolski sistem na vprašanje, ali je neformalno izobraževanje znotraj formalnega sploh potrebno in zaželeno, ne zna odgovoriti. Zato si šole nanj odgovarjajo same in po ugotovitvah ravnatelja GCC Gregorja Deleje lahko zapišemo, da vsako šolsko leto mine v znamenju odlične sinergije med obema zvrstema vzgojno-izobraževalnega procesa, ki sicer velikokrat dijake vlečeta z enega na drugi breg tik ob brvi, ki se vije nad potokom mladosti, a se tudi s pomočjo mentorjev na koncu vsakega šolskega leta znajdeta na isti strani in z istim ciljem – mladim omogočiti kar se da celostni razvoj. Pred njimi odstiramo širok ustvarjalni poligon, kjer lahko razvijajo svoje talente. Tako skupaj vstopamo na vrtiljak obšolskih dejavnosti.

Mentorstvo dijakom je velik izziv, od učitelja zahteva nenehen trud, iznajdljivost in vztrajnost, pri tem pa je ključno tudi sodelovanje s starši in okoljem. Tovrstno delo dijake bogati in vzgaja v duhu spoštovanja različnosti ter odkrivanja lastnih zmožnosti, mentorjem pa omogoča, da tudi z njihovo pomočjo postajamo boljši učitelji in ljudje.

6. Viri in literatura

Ambrož, D. (2008). *Pripovedništvo.* V M. Degan Kapus (ur.), *Branja 2, Berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol* (str. 89–238). Ljubljana: DZS.

Bogataj, J., Hajdinak Prendl, S., Novak T. (2018). Interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine kot promocija šole ter izziv za dijake in učitelje. *Vodenje 2018* (1), 99–123. Pridobljeno s http://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/zaloznistvo/revija-vodenje/vodenje-39

Bucik, N., Požar Matijašič, N., Pirc, V. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: Priročnik s primeri*

dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol – dopolnjena spletna različica. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s htttp://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf

Deleja, G. (2018). *Obšolske dejavnosti in prireditve.* V L. Koprivc Bertoncelj, N. Grobelnik, S.

Marguč, D. Poglajen in V. Zorko (ur.), *Letno poročilo Gimnazije Celje - Center* (str. 151–152). Celje: Ravnateljstvo GCC.

Lukan Matko, I. (2011). *Stik z umetnostjo – možnost za začetek pogovora.* V I. Lukan Matko in N.

Bucik (ur.), *Skozi umetnost o medosebnih odnosih* (str. 6). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 6. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva

Kosovel, S. (1967). *Integrali.* Ljubljana, Cankarjeva založba.

Krajnc, M., Bucik, N. in Požar Matijašič, N. (2016). *Skozi umetnost o zdravju. Priročnik izbranih kulturnih vsebin.* El. knjiga: Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture Kino!.

More, R., Žele A. (2017). *Pravilnik o tekmovanju osnovnošolcev in srednješolcev v znanju slovenščine Slovenščina ima dolg jezik.* Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. Pridobljeno s https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/znam/pravilnik-17-18

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Grobelnik je profesorica slovenščine in zgodovine. Zaposlena je na Gimnaziji Celje - Center kot učiteljica slovenščine v programih predšolska vzgoja, umetniška gimnazija – likovna smer, gimnazija. Vključuje se v številne projekte, šolske in obšolske dejavnosti, tudi kot mentorica gledališke skupine, z učenci/dijaki sodeluje na literarnih natečajih, na tekmovanju Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu, sodeluje s spletnim časopisom za otroke – Časorisom, dela z nadarjenimi otroki, organizira in vodi prireditve, sodeluje na gledaliških revijah idr. Bila je tudi pomočnica glavnega ocenjevalca za NPZ iz slovenščine.

Ustvarjalno medpredmetno sodelovanje in razvijanje ključnih kompetenc

Creative Cross-Curricular Cooperation and the Development of Key Competences

Patricija Valentina Kobilšek

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
patricija-valentina.kobilšek@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen celoletni šolski projekt Ustvarjalna zdravstvena nega. Temelji na medpredmetnem sodelovanju ob izbrani strokovni temi med splošnoizobraževalnimi predmeti in strokovnimi moduli. Uporabljena je sodobna oblika dela, ki omogoča zabavno in sodelovalno učenje ter v ospredje postavlja dejavno vlogo dijaka. Nastali so številni različni ter inovativni izdelki, ki so bili predstavljeni na razstavi in predavanjih. Na ta način je bilo podano znanje, ki spodbuja dijaka k sodelovalnemu učenju, samorefleksiji, razvijanju veščin in ključnih kompetenc. Vse to pa omogoča razvoj dijaka v zdravo, odgovorno osebo, s poudarkom na vseživljenjskem učenju in vključevanju v družbo.

Ključne besede: dijak, medpredmetno sodelovanje, razvijanje kompetenc, ustvarjalnost.

Abstract

The article presents a full-year school project “Creative Nursing Care”. The project is based on a cross-curricular cooperation regarding a certain professional topic between general education subjects and professional modules. The project incorporates a modern form of education, which allows for fun and collaborative learning and puts the active role of students in the lead. As a result, numerous, diverse and innovative products were created which were subsequently presented at an exhibition and lectures. Thus, we have introduced knowledge which encourages students to active learning, self-reflection, develop skills and key competences. In this way, students can grow into healthy and responsible individuals, with the emphasis on lifelong learning and social inclusion.

Key words: creativity, cross-curricular cooperation, skills development, student.

1. Uvod

Evropski parlament in Svet sta izdala Priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, v katerem se opredeljuje, kaj so ključne kompetence vseživljenjskega učenja: »te so kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev«. (Ur. list EU, 2006/962/ES)

Kompetenca je opredeljena kot potencial, kot zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive in vrednotno naravnanost, kar ji daje značaj visoke transfernosti. (Svetlik v Sentočnik, 2012)

2. Opredelitev ključnih kompetenc v medpredmetnem sodelovanju

Ključne kompetence so kompleksni sistemi znanja, sestavljene iz treh med seboj neločljivo povezanih dimenzij, ki se med seboj prepletajo: spoznavne, ki predvideva obvladovanje kompleksnega mišljenja, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, ki je potrebno za sistematično, dobro povezano znanje in zmožnost ravnanja z njim; čustveno-motivacijske, ki se nanaša na pozitivna stališča do učenja, znanja, osebne rasti, soljudi; in akcijske, ki se nanaša na smiselno in ustvarjalno uporabo znanja v šolskih in izven šolskih življenjskih in poklicnih situacijah, ki so nepredvidljive. Značilne ključne kompetence so pismenost, tudi matematična pismenost, pa tudi metodološke kompetence, kot so reševanje problemov, nadalje informacijskotehnološka pismenost, komunikacijske veščine in presojevalne kompetence, kamor spadata kritično mišljenje in presoja. (Sentočnik, 2012)

Sposobnost učenja in inoviranja je tisto, kar ločuje učence, ki so pripravljeni na naraščajočo kompleksnost življenja in dela v 21. stoletju. Ključna znanja in spretnosti so: ustvarjalnost in inovativnost; kritično razmišljanje in razreševanje problemov; komunikacija in sodelovanje. (Partnership for 21st Century Skills)

Šole bi morale zagotoviti ustrezno izobraževanje, ki bi vzpodbujalo razvoj takih kompetenc, ki so potrebne za dobro vključevanje v družbo. Ustvarjalnost, inovativnost in samostojnost so kompetence novega časa.

Osnovno in srednješolsko izobraževanje bi moralo učence pripraviti za samostojno, ustvarjalno in inovativno razmišljanje. Šolski učni programi bi morali vsebovati učne ure za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti. (Ur. list EU, 2006/962/ES)

Kunc (2016) pravi, da se mora učitelj zavedati pomena vseživljenjskega izobraževanja in profesionalnega razvoja, da lahko pri učencih razvije kompetence, potrebne za njihovo pot v življenju.

Sicherl Kafol (2002) zatrjuje, da medpredmetno povezovanje spodbuja prenos učnih spretnosti in znanja na različna področja razvoja. Kot skupni imenovalec, ki povezuje posamezne predmete, omenja transfer učnih postopkov, podatkov, pojmov zakonitosti, miselnih spretnosti, čustev, stališč in komunikacije.
Medpredmetno učenje spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj ter poteka v celostni dejavnosti učenca, vključujoč njegove spoznavne, čustvene in telesne funkcije.

Medpredmetno sodelovanje je sodobni pristop poučevanja, zato ga je smiselno vključevati v programe srednje poklicnega in srednje strokovnega izobraževanja. (Štefanc, 2012)

Mnogi prispevki in članki kažejo na to, da je v današnjem času medpredmetno povezovanje in sodelovanje dokaj razširjeno v šolah. V prvi triadi osnovne šole so v izobraževalnem procesu na voljo učbeniki in delovni zvezki, ki vključujejo medpredmetno povezovanje.
Spoznanje vrednosti in pomembnosti medpredmetnega povezovanja je usmerilo avtorje, da so v srednjem strokovnem izobraževanju programa zdravstvena nega napisali učbenik Diagnostični terapevtski pristopi in fizika v medicini, ki temelji na medpredmetnem povezovanju fizike in zdravstvene nege.

Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana so z medpredmetnim povezovanjem v manjšini začeli učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in učitelji strokovnega modula (npr. slovenščine in zdravstvene nege).
Medpredmetno sodelovanje se na šoli izvaja tudi v obliki učne situacije, v katero je vključenih več učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov. Učna situacija je bila prvič izvedena v šolskem letu 2011/12 z obravnavo kompetence Zdravstvena nega pacienta z izločalno stomo, pri kateri so sodelovale učiteljice zdravstvene nege, angleščine, anatomije in psihologije.
Izvedbo pouka v obliki medpredmetnega sodelovanja z učno situacijo že peto leto zapored spremljajo tudi študentje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v okviru vaj iz didaktike.

3. Predstavitev projekta Ustvarjalna zdravstvena nega

V šolskem letu 2017/18 je bil prvič osnovan in izpeljan projekt Ustvarjalna zdravstvena nega. Temeljni cilj je bilo medpredmetno sodelovanje na izbrano temo s strokovnega področja med splošnoizobraževalnimi predmeti in strokovnimi moduli. Izbrana tema je bila BOLEČINA. Dijaki so pod mentorstvom učiteljev na temo bolečina pripravili in izdelali različne izdelke, kot so: seminarske in raziskovalne naloge, plakati, literarna dela, samostojne predstavitve, interaktivni vprašalnik Ko te strese stres ... in bolečina, izdelava protibolečinskega mazila iz naravnih sestavin, avdio in video posnetke, likovna dela ter drugo.

Na začetku je bila uporabljena metoda z listki, ki jo je v pouk najprej vključila učiteljica likovne umetnosti. Metodo smo potem uporabili še za vse ostale dijake in s tem dosegli, da je bila v projekt vključena večina dijakov. Dijak je dobil en moder in en rumen listek. Na enega je anonimno zapisal, kaj zanj pomeni bolečina, kaj jo povzroča ..., na drugega pa, kaj mu pomeni nasprotje bolečine. Nekaj zapisov dijakov je zbranih in predstavljenih v tabeli 1.

Tabela 1*: Primeri zapisov dijakov o bolečini*

Kaj dijaku predstavlja bolečina	Kaj dijaku predstavlja nasprotje bolečine
"Bolečino premagaš, da se z nečim zamotiš. Najlepše je, kadar imaš ob sebi osebe, ki te spravljajo v dobro voljo in ti pomagajo čez bolezen."	"Objem, stisk roke, topla beseda, navzočnost, sočutje, sočlovek, toplina, ljubezen, rama za podporo so NAJBOLJŠI ANALGETIKI."
"Bolečina je notranja tesnoba, ki jo pogosto skrivamo, ker ne želimo, da se komu smilimo."	"Ko je za kosilo zbrana vsa družina."
"Redko kdaj se zavemo, da smo živi, zdravi in da nas nič ne boli. Preredko. Zdravje je vse, kar imaš, pazi nanj."	"Iz bolečine se naučimo nekaj dobrega. Naredi nas močnejše in trdnejše. Skozi bolečino se naučimo, kako najti pozitivo v njej."
"Bolečino lajšamo ne samo z zdravili, ampak z ljubeznijo. Če je oseba močna in ima veliko podpore v življenju, bo hitreje ozdravela. Zato je zelo pomembno imeti v življenju ljudi, ki te imajo radi."	"Postaneš močnejši in pametnejši."

Listke smo razstavili po stenah na šoli in tako tudi drugim omogočili, da so prebrali, kaj čutijo in kako o bolečini razmišljajo naši dijaki. Primer take stene je prikazan na sliki 1. Večina dijakov prvega in drugega letnika je pisala o svoji lastni bolečini, medtem ko so dijaki višjih letnikov pisali o bolečini v povezavi z izkušnjami, ki so jih imeli s pacienti. Metoda z listki je dobra podlaga za nadaljnjo kvalitativno metodo raziskovanja, s katero bi lahko

natančneje analizirali in iskali korelacijo med dijaki posameznih letnikov o vrednotenju, izražanju ter odnosu dijakov do bolečine.



Slika 1: Listki, razstavljeni po steni (Foto: Patricija V. Kobilšek)

Nastala so številna likovna dela. Na sliki 2 je prikazan kolaž različnih likovnih izdelkov.



Slika 2: Kolaž fotografij različnih likovnih izdelkov (Foto: Janja Jakša, Vera Orešnik)

Na sliki 3 je primer plakata, s katerim dijaki opozarjajo na primerno in nebolečo komunikacijo na družbenih omrežjih.



Slika 3: Pomen (ne)boleče komunikacije na družbenih omrežjih (Foto: Vera Orešnik)

Projekt je potekal skozi celo šolsko leto, predstavljen pa je bil v mesecu maju na osrednjem dogodku, ki je potekal sočasno s praznovanjem mednarodnega dneva medicinskih sester. Na osrednjem dogodku so bila izvedena strokovna predavanja, na katerih so dijaki, učitelji in vabljeni strokovnjaki predstavili različne strokovne, družbene, psihološke in sociološke vsebine ter poglede na bolečino. Hkrati je potekala razstava, na kateri so bili razstavljeni plakati, likovna in literarna dela ter izdelki dijakov.

Vsi izdelki, prezentacije in predavanja so dokumentirani v obliki fotografij, avdio in video posnetkov ter so namenjeni objavi v spletni učilnici kot učno gradivo.

3. Zaključek

V projektu Ustvarjalna zdravstvena nega je medpredmetno sodelovanje osnovano tako, da je učitelj v vlogi mentorja in postavlja dijaka v aktivno vlogo ter v proces sodelovalnega učenja. Pri ustvarjanju izdelkov se je med dijaki in učitelji povečalo sodelovanje, okrepili so se tudi medsebojni odnosi in komunikacija tako med dijaki kot med zaposlenimi. Na podlagi številnih različnih inovativnih izdelkov so bila podana znanja, ki spodbujajo dijaka k samorefleksiji, pridobivanju in razvijanju kompetenc ter veščin, in znanja, pomembna za osebno in družbeno korist.

Z izdelki, ki so nastali pri projektu, smo v sodelovanju z Univerzitetnim kliničnim centrom Ljubljana ob svetovnem dnevu boja proti bolečini v razstavišču pripravili razstavo. S tem so dijaki pridobili kompetenco družbeno dejavnega in koristnega člana.

S projektom Ustvarjalna zdravstvena nega nadaljujemo tudi v šolskem letu 2018/19, in sicer bodo dijaki raziskovali nove vsebine, poglobili in pridobili dodatno znanje, ustvarjali, kritično razmišljali o problemu ter iskali inovativne rešitve na temo KOŽA.

4. Literatura in viri

Kunc, P. (2016). Pogledi učiteljev na inovativnost in ustvarjalnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 67(2), 36-41.

Partnership for 21st Century Skills. Pridobljeno s http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf (7. 11. 2018).

Sicherl Kafol, B. (2002). Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav. *Sodobna pedagogika*, 53 (2), 50-61.

Sentočnik, S. (2012). 1. Sklop: Analiza definicij poklicne kvalifikacije in ključne kvalifikacije v odnosu do pojmov kompetenca in ključna kompetenca ter analiza stanja v Sloveniji s priporočili. V Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Smernice.pdf (4. 11. 2018).

Štefanc, D. (2012). *Načrtovanje in didaktična izvedba učne situacije*. V K. Skubic Ermenc., J. Drobne., D. Štefanc. (ur.), *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. (str. 17-43). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Ur. list EU, 2006/962/ES. Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LV (3. 11. 2018).

Vseživljenjsko učenje za znanje, ustvarjalnost in inovacije — Izvajanje delovnega programa „Izobraževanje in usposabljanje 2010“ P6_TA(2008)0625 Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0033:0039:SL:PDF (3. 11. 2018).

Kratka predstavitev avtorja

Patricija Valentina Kobilšek je diplomirana medicinska sestra. Zaposlena je na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, kjer poučuje strokovne teoretične predmete in praktični pouk. Je soavtorica učbenikov za izobraževalni program zdravstvena nega ter idejni vodja projekta Ustvarjalna zdravstvena nega.

Projektno delo v obliki medpredmetnih povezav

Project Work and Cross Curricular Integration

Martina Prejac

OŠ Ljudski vrt, Ptuj, Slovenija
martina.prejac@os-ljudskivrtptuj.si

Povzetek

Na šoli že vrsto let uspešno deluje turistični krožek. Učenci, ki ga obiskujejo, imajo veliko ustvarjalnih idej. Da bi delo bilo še bolj zabavno in kreativno, so učenci s pomočjo učiteljev naredili načrt medpredmetnega projektnega tedna z naslovom Mi, Rimljani. Vsebina projektnega učnega dela je bila tematsko zaokrožena. Delo je potekalo po vnaprej določenih korakih. Glavna zamisel tega projektnega tedna je bila spremeniti Ptuj za en teden v rimsko mesto.
V okviru projekta so potekale različne rimske delavnice, namenjene učencem od 6. do 9. razreda. Učenci so izdelovali amfore, oljenke, rimski nakit, rimski denar, žlice in glineno posodo, katapult …
Učenci so pri delu uživali. Izkazali so svoja močna področja in razvijali šibkejša. Končne izdelke so na razstavi predstavili staršem, učiteljskemu zboru in vsem ostalim učencem šole, nato pa z njimi okrasili staro mestno jedro.
To je bil za učence pomemben projekt in jim je predstavljal velik izziv. V evalvaciji so zapisali, da si želijo več takšnega načina dela.

Ključne besede: interesna dejavnost , medpredmetna povezava, projektno učno delo, ustvarjalna ideja.

Abstract

For the past few years I have been a mentor to the tourism club at our school. Throughout the years the club has prospered and the students have proposed a number of creative ideas. They were actively involved in planning the project week entitled “We, the Romans“, with the focus on cross curricular integration of one theme into multiple subject areas. The main idea of the mentioned project week a week long transformation of Ptuj into a Roman town.
Project work included various Roman workshops for students from 6th to 9th grades. They made amphorae, oil lamps, Roman jewellery, Roman money, spoons and Roman bowls and dishes, and even a wooden catapult.
Students were actively involved in project-based learning and enjoyed it immensely. The results of their learning and creative activities were also presented to parents, teachers and other school staff. The products made in the process were displayed in the old city centre.
The final evaluation shows that students are highly motivated for project-based learning.

Keywords: creative ideas, cross curricular integration, extra-curricular activity, project-based learning.

1. Uvod

Projektno učno delo ima kar nekaj značilnosti, ki jih sicer ne najdemo pri drugih oblikah, in sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju in spodbujajo učenca k aktivnemu učenju. Namesto učenja po posameznih temah se poudarja seznanjanje učencev s celotnim postopkom **od ideje do končnega izdelka. (**Žužej, Novak, 2009). Tako je bilo tudi v primeru projektnega dela, ki smo ga izvedli na naši šoli. Učenci so bili s strani mentorice postopno vodeni skozi posamezne korake projektnega učnega dela v smeri uresničevanja **ciljev in nalog. Cilji in naloge so bili postavljeni v sodelovanju z učenci** na začetku izvajanja projekta. Med projektom so bili deležni veliko vzpodbud, usmerjanja in pomoči pri izvajanju aktivnosti, ki so jih prevzeli ob načrtovanju izvedbe projekta. Učenci so torej ob posredni učiteljevi pomoči delali samostojno. Tako so učenci preko lastnih aktivnosti prišli do neposrednih spoznanj in znanj. Delo projektnega tedna je potekalo v obliki različnih delavnic na dnevih dejavnosti. Delavnice, ki jih je bilo veliko, so zagotovile raznovrstnost dela. Vsi učenci so na koncu pripravili tudi kratko predstavitev svojega projektnega dela za ostale učence, učitelje in starše ter opravili evalvacijo.

2. Projektno učno delo in njegovi cilji

Projektno učno delo je metoda, ki presega okvire tradicionalnega pouka, saj je učenec osrednji izvajalec dejavnosti od začetka do konca. Pri projektnem delu **razvijamo učenčeve ključne kompetence** (učenje za učenje, sodelovalno učenje, socialne spretnosti, informacijsko komunikacijske kompetence, sposobnost celovitega pogleda na nek problem, iskanje rešitev itd.) (Atlagič, Ciglič,idr., 2006). Učenci se urijo tudi v javnem nastopanju pred občinstvom in predstavitvah svojega dela**.**

Projektno učno delo poteka po korakih. Pri prvem koraku se oblikujeta pobuda in končni cilj, v drugem se načrtuje izvedba, v tretjem koraku pa pridemo do uresničitve cilja oziroma do končnega izdelka (Gačner, 2011).

Po teh korakih je potekalo tudi naše projektno učno delo.

3. Projektni teden na naši šoli

Že vrsto let imamo na šoli turistični krožek. Delo je vedno zabavno in kreativno. Učenci so polni novih idej in zamisli. Imajo tudi konkretne predloge za uresničevanje teh idej. Tako se je pojavila ideja o rimskem projektnem tednu, saj je naša šola zgrajena na rimskih ostankih, mesto Ptuj ima bogato rimsko zgodovino, z rimskim temami pa sodelujemo tudi na festivalu Turizmu pomaga lastna glava.

3.1 Ideja in načrt medpredmetnega projektnega tedna

Glavna zamisel projektnega tedna je bila spremeniti Ptuj za en teden v rimsko mesto. Zamisel učencev je bila, da bi s pomočjo nekaterih učiteljev in z medpredmetnim povezovanjem izvedli tehniški dan za učence od 6. do 9. razreda, v katerem bi potekale različne delavnice z rimsko tematiko. Tehniške dneve bi imeli razporejene skozi ves teden, tako da bi lahko učenci turističnega krožka te delavnice nemoteno sami vodili v vseh razredih. Za pomoč pri izvedbi delavnic so učenci krožka prosili tudi zaposlene v Pokrajinskem muzeju

Ptuj, s katerimi naša šola že vrsto let dobro sodeluje. Tudi to sodelovanje so z veseljem sprejeli.

Učenci so z našo pomočjo naredili načrt za izvedbo projektnega tedna in ga poimenovali Mi, Rimljani. Za konec so si zadali cilj, da bi nastale izdelke predstavili na posebni razstavi v šoli, nato pa tudi v posameznih izložbah ptujskih trgovin in lokalov.

S to idejo in načrtovanim ciljem sta bila uresničena prva dva koraka projektnega dela.

3.2 Potek projekta

Ker imamo na šoli veliko oddelkov posameznih razredov, smo učence razdelili v skupine. Nekateri učenci pa so sodelovali v krožkih, kjer so prav tako potekale posamezne delavnice. V vseh delavnicah je potekalo medpredmetno povezovanje (LUM, TIT, SLJ, GUM, ZGO, GEO, GOS, MAT, ŠPO).

Prvi dan je imel tehniški dan 6. razred. Učenci so bili razdeljeni v šest skupin. Prva skupina je izdelovala amfore (kaširanje), druga posodo in žlice iz gline, tretja maske iz gline, četrta venčke iz bršljanovih listov in oljčnih vejic, peta skupina se je ukvarjala z borilnimi športi, šesta pa je pomagala učencem tehničnega krožka pri izdelavi čisto pravega katapulta.

Naslednji dan je potekal tehniški dan za učence 7. razreda. Po skupinah so izdelovali rimski denar iz gline, nakit, oljenke, šleme in ščite. Nekaj jih je sodelovalo pri športnih aktivnostih (rimske igre), ena skupina pa pri izdelavi katapulta.



Slika 1: Izdelovanje amfor



Slika 2: Maske



Slika 3: Izdelovanje denarja



Slika 4. Izdelovanje ščitov



Slika 5: Izdelovanje šlemov



Slika 6: Rimski nakit



Slika 7: Izdelava venčkov



Slika 8: Glinena posoda



Slika 9: Začetek gradnje katapulta

Učenci 8. razreda so pekli kruh in pripravljali različne jedi po Apicijevih receptih, izdelovali rimske opeke in rimske poti v obliki mozaikov. Nekateri so sodelovali pri spoznavanju rimskih športov in pri izdelavi katapulta.

Učenci 9. razreda so četrti dan risali na steklo, nekateri so obiskali rimske spomenike v mestu, sodelovali v rimskih igrah in s pomočjo rokodelskega krožka izdelovali rimska oblačila in rimsko vojaško opremo. Najbolj tehnično nadarjeni pa so pomagali pri izdelavi rimskega katapulta.



Slika 7: Peka kruha



Slika 8: Rimski kruhki



Slika 9: Rimski mozaiki



Slika 10: Risbe z rimsko tematiko



Slika 11: Voščene tablice



Slika 12: Nastajanje katapulta

Vse delavnice so vodili učenci turističnega krožka s pomočniki iz muzeja in nekaterimi učiteljicami ter seveda mentorice krožkov.

Vsi smo se v teh dneh skušali vživeti tudi v rimsko šolstvo in tedanji način življenja. Sodelovali so tudi učenci petega razreda, ki so pri likovni umetnosti ustvarjali risbe z rimsko tematiko. V vseh teh dneh je nastalo ogromno lepih izdelkov za razstavo.

Najlepši izdelki so bili razstavljeni v šoli in v nekaterih izložbah trgovin v mestnem jedru in različnih lokalih na Ptuju.

Razstave si je ogledalo veliko obiskovalcev, predvsem staršev, starih staršev, prijateljev, pa tudi predstavniki MO Ptuj.



Slika 13: Kruh v izložbi Ptujske pekarne



Slika 14: Izložba z rimsko pisavo



Slika 15: Izložba o rimskem šolstvu





Sliki 16 in 17: Izložbi o rimskih oblačilih in denarju



Slika 18:Učenci Rimljani

Tako je bil uresničen tudi tretji korak projektnega dela.

Projekt je bil zelo uspešen in odmeven, zato so se učenci odločili, da se bodo z njim, seveda z nekaterimi dopolnitvami, udeležili še nekaterih drugih prireditev in tekmovanj, ki so potekala na to temo.

3. 3 Udeležba na različnih prireditvah

Projekt so še razširili in se predstavili na turistični tržnici v sklopu projekta Turizmu pomaga lastna glava. Na tem tekmovanju so osvojili tri zlata priznanja. Prav tako so zlato priznanje osvojili na tekmovanju mladih raziskovalcev Slovenije.

Različne delavnice z rimsko tematiko za vse generacije so izvedli še v starem ptujskem jedru mesta in v Termah Ptuj







Slike 19, 20 in 21: Turistična tržnica v okviru festivala Turizmu pomaga lastna glava

Kot Rimljani so se v velikem številu udeležili še mednarodne ptujske pustne povorke ter na prireditvi ob dnevu šole pripravili stojnico, kjer so predstavili rimske jedi, zelišča in začimbe.
Prav tako so s tem projektom učenci sodelovali na zgodovinsko-kulturno-turistični prireditvi »Ana Katarina Zrinski« v Čakovcu, kamor so bili povabljeni s strani Medžimurskega učiteliščа Čakovec.



Slika 22: Pustna povorka



Slika 23: Rimske jedi



Slika 24: Tržnica z rimskimi jedmi



Slika 25: Kulturni program v Čakovcu



Slika 26: Mi, Rimljani v Čakovcu

4. Zaključek

Vsi učenci so pri delu uživali, prek različnih oblik sodelovalnega učenja pa so se vzpostavljali in krepili tudi medsebojni odnosi.

Ugotovili so, da morajo, če želijo doseči zastavljeni cilj, sodelovati z drugimi učenci, si izmenjati ideje, razmišljanja, vprašanja in odgovore ter svoje znanje primerjati z drugimi, ga dopolnjevati in utrjevati.

Učenci so krepili svoja močna področja in razvijali šibkejša. To je bil za njih in za vse nas velik projekt, ki nam je predstavljal velik izziv. V evalvaciji so učenci povedali, da si želijo več takšnega načina dela. Zadovoljni so bili tudi obiskovalci razstave.

Projektni teden je bil tudi za nas učitelje oziroma mentorje zelo naporen. Takšne vrste delo namreč zahteva fleksibilnega učitelja in dejavne učence, vpliva na organizacijo pouka in slog poučevanja. Povzroča ustvarjalni hrup in omogoča kolektivno naravnanost, predvsem pa poudarja učenčevo aktivno vlogo in prispeva majhen kamenček v mozaik skladnega in celostnega razvoja posameznika, tudi učiteljevega.

Naloga šole zato ni zgolj izobraževati mlade, temveč jih razviti v samostojne, samozavestne, razmišljajoče posameznike in jih usposobiti za različne vloge v družbi. (Borstner, 2011).

5. Viri in literatura

Atlagič. G., Ciglič, A., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N., idr. (2006). *Projektno delo: Gradivo za učitelje.* Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana, 9 – 40.

Borstner, M. (2011). *Vrednotenje dosežkov pri projektnem učnem delu*. Pridobljeno s https//:www.zrss.si/projekties/skladisce/pkp/podprojekt3/Gradivo%20predavateljev_PPT/KP%20in%20TP/projektno%20u%C4%8Dno%20delo.pdf

Gačner, D. (2011). *Uporaba projektnega učnega dela v osnovni šoli*. Pridobljeno z https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22058740GacnerDominika.pdf

Novak, H. Žužej, V. in (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Didakta, Ljubljana, 7 – 86.

Predstavitev avtorice

Martina Prejac je profesorica geografije in zgodovine. Že več kot dvajset let poučuje oba predmeta na OŠ Ljudski vrt Ptuj. Kot mentorica veliko časa posveča učencem, pri pripravi raziskovalnih nalog s področja geografije, zgodovine in turizma. Prav tako svoje učence uspešno pripravlja na tekmovanja iz znanja geografije in zgodovine. Na vseh teh področjih so njeni učenci dosegli že vrsto zlatih in srebrnih priznanj.
Upa, da bodo prihodnje generacije učencev prav tako uspešne pri svojem delu. Ima namreč še vedno veliko energije in novih idej za delo na tem področju.
Svoje delo je v samostojnih referatih predstavila na mednarodnih posvetih v Rakičanu, Portorožu in Kranju. Prav tako je napisala že nekaj prispevkov za strokovne časopise (domače in tuje).

Simulacija zasedanja Združenih narodov

Simulation of the United Nation Session

Darja Mlakar

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
darja.mlakar@gjp.si

Povzetek

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana v letih od 2017 do 2019 sodeluje v projektu Simul'ONU pod okriljem programa Evropske unije Erasmus +. V projektu sodelujejo še gimnazije iz Francije, Grčije in Švedske. Osnovni cilj projekta je simulacija delovanja in zasedanja Organizacije združenih narodov, ki jo pripravijo in izvedejo dijaki sodelujočih gimnazij.
Na skupnem srečanju v Franciji dijaki prevzamejo vlogo delegatov držav članic OZN. Razdeljeni so v odbore, ki se ukvarjajo z različnimi vidiki glavne teme. Glavna tema zasedanja v februarju 2018 so bili oceani. S pripravo vsebine za zasedanja in s samim sodelovanjem pri izvedbi se dijaki bolje spoznajo z delovanjem institucije ZN, usvojijo globlje razumevanje snovi, ki je povezana z glavno temo, ter razvijajo številne kompetence, kot so: pismenost in znanje jezikov, digitalna pismenost, državljansko kompetenco. Poleg tega krepijo veščine samoiniciativnosti, kritičnega mišljenja, avtonomije in iskanja rešitev.
Glavni namen projekta je globalno učenje, to pomeni usposabljanje dijakov za aktivno in globalno odgovorno državljanstvo.

Ključne besede: aktivno državljanstvo, dijaki, globalno učenje, simulacija, Združeni narodi.

Abstract

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana is participating in the Simul'ONU project under the auspices of the European Union's Erasmus + programme, between 2017 and 2019. In the project there also participate secondary schools from France, Greece and Sweden. The main objective of the project is to simulate the operation and sessions of the United Nations, which are prepared and carried out by the students of the participating schools.
At a joint meeting in France pupils take on the role of delegates from the UN member states. They are divided into committees dealing with various aspects of the main theme. The main topic of the February 2018 session was the oceans. By preparing the content for the sessions and by participating in the implementation, students learn better how the UN institution functions, adopt a deeper understanding of the subject matter that is related to the main topic, and develop a number of competences, e.g. literacy and language skills, digital literacy, civic competence and strengthen skills of self-initiative, critical thinking, autonomy and finding optimal solutions.
The main purpose of the project is global learning, which means training students for active and globally responsible citizenship.

Keywords: active citizenship, global learning, simulation, students, United Nations.

1. Globalno učenje in državljanska vzgoja

Globalno učenje oziroma učenje za trajnostni razvoj izhaja iz dejstva, da živimo v vse bolj globaliziranem svetu, v katerem je ključno, da izobrazba daje ljudem možnost in sposobnost, da razumejo vse bolj zapletene družbene, ekonomske, politične in ekološke razmere**. Omogoča nam razumevanje svetovnih problemov, nas opremlja z znanjem, veščinami in vrednotami, ki jih kot državljani sveta potrebujemo za soočanje z globalnimi izzivi.**

Globalno učenje lahko razumemo tudi kot prvi korak k aktivnemu globalnemu državljanstvu, ki ga opredelimo kot proces, v katerem človek postane odgovoren do svojega okolja, soljudi in družbe, v kateri živi, ter pridobi širši, bolj vključujoč pogled, ki sega onkraj državnih in celinskih meja.

V Maastrichtski izjavi o globalnem izobraževanju, ki so jo leta 2002 sprejeli na Vseevropskem kongresu globalnega izobraževanja v okviru Sveta Evrope, je globalno učenje opredeljeno kot »izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za resničnosti globaliziranega sveta ter jih prebuja, zato da bi bilo mogoče uresničiti pravičnejši svet, v katerem bi bilo več enakosti in človekovih pravic za vse.« (Ministrstvo za zunanje zadeve, Globalno učenje, 2018)

Globalno učenje, ki se pogosto enači tudi z izobraževanjem za trajnostni razvoj, vključuje izobraževanje o človekovih pravicah, izobraževanje za razvoj, medkulturni dialog, trajnostni razvoj z ekonomskega, socialnega in okoljskega vidika, izobraževanje za mir in preprečevanje konfliktov, vprašanja neenakosti itd. Na mednarodni ravni so posamezne vsebine globalnega učenja obravnavane v okviru OZN, EU, Sveta Evrope in številnih drugih mednarodnih forumov.

Na Vrhu Združenih narodov o trajnostnem razvoju je bila 25. septembra 2015 sprejeta Agenda 2030 za trajnostni razvoj. Četrti cilj agende, ki stremi k zagotavljanju kakovostne izobrazbe za vse, se v podcilju 4.7 nanaša tudi na področje globalnega učenja, in sicer: "Do leta 2030 poskrbeti, da bodo vsi učenci pridobili znanje in spretnosti, potrebne za spodbujanje trajnostnega razvoja, tudi z izobraževanjem o trajnostnem razvoju in trajnostnem načinu življenja, človekovih pravicah, enakosti spolov, spodbujanju kulture miru in nenasilja, državljanstvu sveta ter spoštovanju kulturne raznolikosti in prispevka kulture k trajnostnemu razvoju". (Ministrstvo za zunanje zadeve, Trajnostni razvoj, 2018)

V luči tega cilja je potrebno razvijanje formalnih in neformalnih programov učenja in izobraževanja. V slovenskem šolskem sistemu se omenjene vsebine najbolj neposredno izvajajo znotraj državljanske vzgoje.

V sodobni družbi sta vzgoja in izobraževanje s širšega področja državljanske vzgoje zelo pomembna za oblikovanje in razvoj demokratične politične kulture ter zagotavljanja stabilnosti politične skupnosti. Aktivno državljanstvo in demokratična participacija sta tako na mednarodni ravni kot na ravni nacionalnih držav že razmeroma dolgo pomembna koncepta izobraževanja in bolj specifično državljanske vzgoje.

Ugotovitve raziskave Eurydice kažejo, da v vseh tridesetih v raziskavo vključenih evropskih državah kot del kurikula vključujejo znanja oziroma elemente domovinske in državljanske kulture, s čimer prispevajo k razumevanju posameznika kot pripadnika skupnosti in hkrati učenca opremljajo z znanji, spretnostmi in veščinami, ki so potrebna za delovanje posameznika kot odgovornega državljana (Berle Lakota, 2006).

Justin (2006) loči dva tipa državljanske vzgoje, in sicer minimalističnega ter maksimalističnega. Prvi naj bi učencem posredoval osnovne informacije o političnem sistemu, državni ureditvi ter ustavi in naj bi privzgojil osnovne državljanske vrline (spoštovanje zakonov, udeležba na volitvah, privrženost državi in naciji). Maksimalistična državljanska vzgoja pa naj bi dala poseben poudarek razvijanju neodvisnega in kritičnega mišljenja, vodila v razmislek o skupnem vrednostnemu temelju družbe ter razvijala zavzetost za reševanje problemov sveta.

Osnovni cilj tega modela državljanske vzgoje je torej razvijanje državljanske pismenosti, razvijanje samostojnega in kritičnega mišljenja, kultiviranje avtonomije ter spodbujanje občutka odgovornosti za demokratičen in ekološko uravnotežen razvoj.

Sodobne demokratične družbe se spoprijemajo s številnimi izzivi, kot so spreminjajoča se struktura prebivalstva, migracije in z njimi povezane večkulturnost ter večjezičnost, prav tako tudi ksenofobija, nestrpnost in rasizem. Med velike izzive spada tudi vedno nižja raven politične participacije v procesih demokratičnega odločanja ter pomanjkanje zaupanja v institucije, kar še posebej velja za mlade. Vse našteto torej govori v prid trditvam, da je državljanska vzgoja vse bolj potrebna, saj naj bi le ta pri izobražujoči se mladini razvijala kompetence, ki jim bodo omogočile angažiranost v družbi.

V srednjih šolah je državljanska vzgoja del obveznih izbirnih vsebin, in sicer Državljanske kulture v obsegu 15 ur, ki je predvidena za vse tipe srednješolskega izobraževanja.

Vsebinska analiza kurikulov predmetov iz družine humanizma in družboslovja srednješolskega izobraževanja v Sloveniji je pokazala, da se elementi domovinske in državljanske vzgoje pojavljajo še v tematskih učnih slopih pri različnih predmetih, vendar v omejenem obsegu (pri slovenščini, geografiji in zgodovini). (Kukovič in Haček, 2014)

Tovrstnih vsebin je torej v učnih načrtih formalnega izobraževanja premalo, zato so še posebej dobrodošli mednarodni projekti in eden takih je tudi projekt Erasmus+Simul'ONU, ki bo predstavljen v nadaljevanju.

2. Predstavitev projekta Simul'ONU

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana v letih od 2017 do 2019 sodeluje v projektu Simul'ONU pod okriljem programa Evropske unije Erasmus +. Glavna koordinatorska šola je Lycée du Pré Saint Sauveur iz mesta St. Claude v Franciji. V projekt so vključene še Gimnazija Hjalmar Lundbohmsskolan iz Kirune na Švedskem ter 4th Geniko Lykeio iz Tripolisa v Grčiji. V projektu je v letu 2018 sodelovalo 11 dijakov in štiri mentorice gimnazije Jožeta Plečnika Ljubljana.

Simul'ONU je simulacija zasedanja Generalne skupščine in drugih organov Združenih narodov, ki naj bi mlade uvedla v aktivno globalno državljanstvo. Ta igra vlog dijakom omogoči, da stopijo v čevlje delegatov Združenih narodov in razpravljajo o aktualnih temah tako, kot to počnejo pravi delegati. Igra vlog je ena od osredjih metod izkustvenega učenja. Temelji na učenju iz neposredne izkušnje ter omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin. Dijaki s pomočjo igre vlog usvojijo globlje razumevanje snovi ter razvijejo veščine samorefleksije, kritičnega mišljenja, komunikacijske in sodelovalne veščine.

Razdeljeni so v odbore, ki se ukvarjajo z različnimi vidiki glavne teme. Delegati simulacije zagovarjajo stališča posamezne države znotraj ZN, katere predstavniki so. To je včasih težka naloga, saj morajo zagovarjati stališča, s katerimi se sami ne strinjajo. Njihova naloga je, da

jih druge države v čim večji meri upoštevajo. Med samim potekom zasedanja imajo dijaki govore, preoblikujejo resolucije, razpravljajo, predlagajo amandmaje in prepričujejo druge delegate ter jih poskušajo pridobiti na svojo stran. To je za njih priložnost, da pokažejo in uporabijo vse znanje in kompetence, ki so jih pridobili tekom šolanja. Komunikacija med delegati poteka v angleškem jeziku, to pomeni, da dijaki v konkretnih situacijah krepijo znanje tega jezika, tako pisno kot ustno. Naučijo se komunicirati v jeziku, ki je skupen vsem in ni materni jezik nobenega od njih.

Med pripravo na to srečanje in na samem srečanju dijaki poglobijo sposobnosti raziskovanja, pisnega izražanja, javnega nastopanja in predvsem iskanja rešitev problemov. Veliko pa pridobijo tudi na samoiniciativnosti, samozavesti, naučijo se spoštovati sebe in druge. To so kompetence, ki jih bodo rabili in uporabljali celo življenje. Vsebinsko pa se soočijo s perečimi globalnimi temami kot so neenakost, revščina, človekove pravice, trajnostni razvoj ter se aktivno vključijo v iskanje rešitev na lokalnem in globalnem nivoju.

3. Cilji projekta

Eden od ciljev Simul'ONU je bil mlade Evropejce s prakso uvesti k uresničevanju Ciljev Trajnostnega razvoja, ki so bili sprejeti na Vrhu OZN o trajnostnem razvoju, ko je bila soglasno sprejeta Agenda 2030 za trajnostni razvoj. Ta agenda predstavlja zgodovinski dogovor mednarodne skupnosti za odpravo revščine, zmanjševanje neenakosti, zagotovitev napredka ter zaščite okolja za sedanje in bodoče generacije. Delegacije na simulaciji so spoštovale enakost med spoloma in so bile spolno uravnotežene, kar je v skladu s 5. ciljem Trajnostnega razvoja Združenih narodov, ki govori o enakosti spolov in krepitvi vlog žensk ter deklic.

Druga prednostna naloga je bila uporaba inovativnih praks, ki so zakoreninjene v digitalni dobi, in s tem razvijanje digitalne kompetence. Dijaki so predvsem v teku priprav na simulacijo uporabljali inovativne metode komunikacije in različne komunikacijske kanale, saj so morali delegati iz posameznih držav sodelovati na daljavo. Platforma Google Drive predstavlja vse lastnosti, potrebne za to sodelovanje, saj omogoča skupno delo med udeleženci različnih držav. Za uspešno izvedbo projekta je bila ustvarjena spletna stran, dijaki so uporabljali tudi družabna omrežja (Facebook).

Ključni cilj je bil tudi razvijanje jezikovne kompetence. Sodelovanje na simulaciji je odlična priložnost, da dijaki uporabijo in poglobijo znanje angleškega jezika. Na zasedanju so se dijaki urili tako v uporabi neformalne, vsakodnevne angleščine, kot tudi formalne, strokovne angleščine ob upoštevanju natančnega protokola uradnih razprav. Razpravljanje, debatiranje in zagovarjanje stališč je od njih zahtevalo visoko raven poznavanja ustrezne terminologije, tako v pisni kot ustni obliki.

Pomemben poudarek je bil tudi na razvijanju tako imenovanih transverzalnih kompetenc, kot so ustvarjalnost, kritično razmišljanje, reševanje problemov, sprejemanje odločitev in konstruktivno obvladovanje čustev.

Ne smemo pa pozabiti tudi ciljev na vsebinski ravni. Dijaki so pridobili novo znanje o političnem in gospodarskem življenju na splošno, še posebej o obravnavani tematiki. Spoznali so tudi različne vidike mednarodnih odnosov. Seznanili so se z delom in organizacijo Združenih narodov.

4. Potek dela

4.1 Priprave na zasedanje

Sam projekt Simul'ONU lahko razdelimo na dva dela. Prvi del je obsegal priprave na zasedanje, drugi del samo izvedbo simulacije zasedanja Združenih narodov. Dijaki so torej prevzeli vlogo diplomatov in predstavljali državo, ki se je razlikovala od države, iz katere prihajajo.

Dijakom, ki so bili razdeljeni v pare ali v trojice, so bili dodeljeni odbori in države, ki so jih morali zastopati. Eno državo so torej zastopale tri skupine dijakov iz različnih držav, vsaka v svojem odboru.

Splošno načelo Simul'ONU je, da vsak odbor razpravlja in oblikuje resolucije, ki jih dijaki pripravijo vnaprej glede na postavljeno temo. Za vse dijake je bilo ključno, da se naučijo sodelovati, soočiti se z različnimi mnenji ter se čim bolj izuriti v strategijah argumentiranja in pogajanj. Celotno zasedanje je potekalo v angleškem jeziku, natančno določen je bil tudi protokol. Vsi so morali spoštovati pravila govora, postopke in pravila oblačenja.

Delegati so bili razdeljeni v tri odbore: Ekonomsko socialnega, Odbor za zdravje in okolje ter Odbor za mir in varnost. Osrednja tema zasedanja so bili oceani. Tema je bila zelo aktualna, saj je konferenca Združenih narodov o oceanih potekala junija 2017. To je celotno simulacijo še bolj aktualiziralo, saj so obravnavani problemi temeljili na resničnem dogajanju. Konferenca je dosegla vrhunec v izjavi o izvajanju 14. cilja trajnostnega razvoja – ohraniti in trajnostno uporabljati oceane, morja in morske vire za trajnostni razvoj. To je naredilo simulacijo še bolj verodostojno, hkrati pa je bil s tem zagotovljen obstoj številnih publikacij na to temo.

Vsak odbor se je ukvarjal z določenim področjem: Ekonomsko-socialni odbor je razmišljal o varnosti preskrbe s hrano treh milijard prebivalcev planeta, katerega preživetje je neposredno povezano z oceanskimi viri. Odbor za zdravje in okolje je zanimalo ohranjanje biotske raznovrstnosti v oceanih in preprečevanje netrajnostnega izkoriščanja le teh, Odbor za mir in varnost pa je moral razmisliti o pomorskem pravu v luči sprememb znotraj arktičnega kroga.

V pripravljalni fazi so morali dijaki pripraviti dokument o stališčih, resolucijo in uvodni govor. Dijaki so morali najprej dobro spoznati državo, ki so jo zastopali. Prva faza raziskovanja je torej namenjena spoznavanju te države, njenih značilnosti, političnega življenja, institucij, … Naloga mentoric je bila svetovalne narave, nadzorovale so dijake pri njihovem pripravljalnem delu in jih usmerjale pri iskanju pravih virov. Ta metoda dela dokazuje, da je samostojno delo dijakov lahko še kako kakovostno, učitelj mora le zaupati v njihove sposobnosti napredovanja. Pokaže se, da če imajo dijaki več avtonomije, z njihove strani prihaja tudi več pobud. Bolje se je izogniti da če npr. tako, da obrneš stavek: Pokaže se, da s strani dijakov prihaja več pobud, če imajo več avtonomije.

Vsi sodelujoči, tako dijaki kot mentorice, so na spletnem mestu za sodelovanje (ali skupini Facebook) objavljali bibliografijo, ki so jo lahko koristili vsi ostali udeleženci.

Na podlagi različnih virov so dijaki pripravili pregled stanja na obravnavanem področju in sestavili dokument o stališčih.

Dokument o stališču je dokument, ki povzame znanje o temah in položaju države, ki jo zastopajo. Vsebuje ozadje teme, pretekle mednarodne ukrepe, državne politike in ukrepe ter možne rešitve.

Na podlagi tega dokumenta so oblikovali osnutek resolucije, ki je temeljila tudi na drugih dokumentih ZN. Resolucija mora ustrezati strogim protokolom, ki vključujejo specifični besednjak in natančno določeno obliko. Resolucijo so napisali v angleškem jeziku in v njej predlagali rešitve na zastavljen problem.

V osnutku resolucije so trije glavni deli: naslov, preambula in operativni del. V preambuli resolucije so navedeni razlogi, zaradi katerih odbor obravnava to temo, in navedeni pretekli mednarodni ukrepi v zvezi s tem vprašanjem. Operativne klavzule ponujajo rešitve za vprašanja, ki so bila obravnavana prej v resoluciji prek oddelka za preambulacijo.

Zaželeno je bilo, da dijaki iz različnih držav že v sami pripravi med seboj komunicirajo. Najbolj pogosto orodje za komuniciranje je bila skupina na Facebooku, kjer so vsi udeleženci delili ustrezne članke, objave in druge publikacije, ki so lahko dijakom služile kot pomemben vir pri pripravi dokumenta o stališčih in resolucije.

Pred samim odhodom pa so se morali dijaki, ki so zastopali isto državo, dogovoriti tudi o vsebini skupnega otvoritvenega govora. Na uvodnem plenarnem zasedanju Generalne skupščine namreč vsaka država poda svoj otvoritveni govor, ki ga predstavi en delegat v imenu vseh treh odborov. Z uvodnim govorom se država prvič predstavi in to je priložnost, da država pojasni svojo politiko in njena osrednja stališča.

En mesec pred simulacijo so bile vse resolucije objavljene v platformi GoogleDrive, kjer so si jih dijaki lahko prebrali in že naprej oblikovali stališča o možnem sodelovanju in povezovanju s posameznimi državami.

Cilj te prve pripravljalne faze je torej bil, da se dijaki dobro pripravijo in založijo z vsemi potrebnimi viri in dokumenti, s pomočjo katerih so na samem zasedanju lahko suvereno zagovarjali stališča svoje države in iskali skupne rešitve zastavljenih problemov.

4.2 Potek simulacije zasedanja

Zasedanje je potekalo tri dni. Začelo se je z otvoritveno slovesnostjo, kjer so dijaki nastopili z otvoritvenimi govori in se tako prvič predstavili. Po končanem uvodu so se delegati srečali in začeli z lobiranjem in iskanjem zavezništev. Delegacija posamezne države se lahko odloči, da bo iskala podpornike svoje resolucije ali pa bo podprla resolucijo druge države.

Delegacije posamezne države so morale oblikovati zavezništva, koalicije za spremembo prvotnih resolucij, ki so jih morale preoblikovati tako, da so vključevale nove perspektive, ki so izhajale iz razprav in pogajanj med delegati. Na tej stopnji je bilo zelo pomembno, da so sodelujoči prihajali iz različnih držav in niso mogli uporabljati svojega maternega jezika za pogajanja, vsi so komunicirali v angleščini. Dijaki so se učili pogajalskih strategij. Naučili so se, da pogajanja ne pomenijo, da sami postavljajo in vsiljujejo mnenja ter stališča, ampak pomenijo iskanje skupnega imenovalca. Vsi se začnejo pogajati z iste točke in vsa mnenja imajo enako težo. Včasih se je treba odreči določenim točkam svoje resolucije, da bi se z drugimi približali skupni rešitvi.

Drugi dan je potekalo zasedanje v odborih. Delo v odboru je bilo namenjeno razpravljanju o določenem problemu s stališča posameznih držav. Cilj odbora je bil, da sprejme končno resolucijo, ki jo bo podprla večina držav udeleženk. Delegati so torej sklepali zavezništva in države, ki so dobile dovolj podpore, so poskušale z argumenti prepričati še ostale, naj se jim pridružijo. Naloga dijakov je bila, da sproti sestavljajo, predstavijo in branijo argumente, s

katerimi želijo prepričati drugače misleče. Po koncu zasedanja odborov je sledilo ponovno pisanje resolucij, ki so vključevale tudi stališča novih držav podpornic.

Dopoldan tretjega dneva je bil posvečen zadnjim razpravam v odboru in glasovanju o resoluciji, ki je bila kasneje predlagana na Generalni skupščini.

Popoldne je potekalo sklepno zasedanje Generalne skupščine vseh udeležencev, kjer so glasovali o sprejemu vseh treh resolucij iz vseh treh odborov.

Simulacija se je končala z zaključno slovesnostjo in podelitvijo priznanj za najbolje napisane resolucije ter za najboljše govorce.

Velja omeniti, da so bile mentorice v tej drugi, torej izvedbeni fazi, samo še opazovalke dogajanja, saj v sama pogajanja niso posegale.

4. Zaključek

Sodelovanje v projektu Simul'ONU ima zelo veliko pozitivnih učinkov, tako za dijake in profesorje kot tudi za celotno šolo, saj v prvi vrsti pomeni prenos znanja, izkušenj in idej ter medsebojno povezovanje. Mentorice so se opremile z novimi koncepti in idejami, spoznale so prakso šolskih sistemov sodelujočih držav ter krepile kompetence, ki so povezane z njihovimi strokovnimi profili. Tovrstni projekti vsekakor ponujajo možnost za strokovni razvoj učiteljev, kar pripomore k izboljšanju kakovosti njihovega dela. Nenazadnje sodelovanje v mednarodnih projektih tudi za učitelje pomeni tkanje novih vezi s stanovskimi kolegi širom Evrope, kar nedvomno povečuje motivacijo in zadovoljstvo pri vsakdanjem delu.

Dijaki so v projektu pridobivali nova formalna in neformalna znanja. Tekom priprav in same simulacije zasedanja ZN so imeli številne možnosti, da aktivirajo, uporabijo in povežejo pridobljeno znanje v kompleksnih in nepredvidljivih situacijah. Nadgrajevali in "plemenitili" so teoretično znanje s praktičnimi izkušnjami v mednarodnem okolju. Izboljšali so socialne veščine v smislu sposobnosti vzpostavljanja dobrih odnosov z drugimi, sodelovanja oziroma dela v timih.

Nič manjši pomen se ne pripisuje krepitvi samoiniciativnosti, avtonomije in samostojnosti, saj morajo dijaki v samem procesu pogajanj večkrat pokazati pobudo in sprejeti odgovornost. Morajo se naučiti biti kritični, dajati predloge in se pogajati s ciljem iskanja skupnih rešitev. Omeniti velja še obvladovanje novih tehnologij, zlasti informacijsko-komunikacijske, ter razvijanje medkulturne in jezikovne kompetentnosti. Pridobili so na poklicnem in osebnem razvoju ter gradili na samostojnosti. Stike in prijateljstva, pridobljene v projektu, bodo lahko izkoristili za širjenje socialne mreže, reference pa uporabili tudi pri iskanju zaposlitve.

Vsekakor smo s projektom uresničili glavni namen, to pa je, da pri mladih okrepimo zavedanje, da je posameznikovo aktivno vključevanje v družbo osrednji element demokratičnih okolij.

Lahko torej sklenemo, da udeležba v projektu Simul'ONU krepi interes za mednarodno odprtost in utrjuje vrednote, ki jih ZN zagovarjajo: izgradnja globalnega državljanstva, varovanje vrednot razvojnih ciljev, zlasti pravičnosti, človekovih pravic in trajnostnega razvoja ter socialne vključenosti. Ponotranjenje teh vrednot mora ostati cilj pri ustvarjanju resnično občutljivih državljanov sveta.

Seveda pa se zavedamo, da globalno učenje in z njim državljanska vzgoja nista samo stvar učilnic temveč preplet formalnega izobraževanja in neformalnega učenja ter nabiranja izkušenj v različnih okoljih in življenjskih obdobjih.

5. Viri in literatura:

Barle Lakota, A. (2006). Vprašanja vključevanja vsebin državljanske kulture v kurikul. V A. Berle Lakota, E. Rustja, in J. Jug (ur.), *Državljanska in domovinska vzgoja* (str.154– 163). Slovenska Bistrica: Beja.

Justin, J. (2006). Državljanska vzgoja: Slovenija in Evropa. V A. Berle Lakota, E. Rustja, in J. Jug (ur.), *Državljanska in domovinska vzgoja* (str. 90–99). Slovenska Bistrica: Beja.

Kukovič S. in Haček M. (2014). *Elementi domovinske in državljanske vzgoje ter aktivnega državljanstva v učnih načrtih slovenskih osnovnih in srednjih šol.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/projektiess/gradiva/Projekt12_Analiza_kurikulov_Elementi_DDV.pdf

Ministrstvo za zunanje zadeve (2018). *Globalno učenje.* Pridobljeno s shttp://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/mednarodno_razvojno_sodelovanje_in_humanitarna_pomoc/politike_mrs/globalno_ucenje/

Ministrstvo za zunanje zadeve (2018). *Cilji trajnostnega razvoja*. Pridobljeno s shttp://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/mednarodno_razvojno_sodelovanje_in_humanitarna_pomoc/politike_mrs/cilji_trajnostnega_razvoja/

Kratka predstavitev avtorice

Darja Mlakar je učiteljica svetovalka, na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana poučuje sociologijo in zgodovino.

Glasbena pravljica *Popravljalnica igrač* – ustvarjalni moment izbirnega predmeta (primer dobre prakse)

Music Fairy Tale *Toy Repair Shop* – Creative Moment of the Optional School Subject (A Good Practice Example)

Nives Kemperle

Osnova šola Šmarje - Sap
nives.kemperle@osss.si

Povzetek

Ustvarjanje je za današnje osnovnošolske učence zelo pomembna dejavnost, saj pomeni aktivno obliko učenja. Ustvarjanje v glasbi je odličen primer, kako lahko učenec predstavi svoje izkušnje in znanja ter jih skupaj z ostalimi učenci in mentorjem evalvira ter izboljša. Vsak ustvarjalni proces je potrebno skrbno načrtovati, pri tem pa nam je lahko v pomoč štiristopenjski proces s stopnjami preparacije, inkubacije, iluminacije in verifikacije. Proces ustvarjanja je mogoče v veliki meri uresničevati pri izbirnih predmetih z glasbenega področja. V preteklem šolskem letu je bila v okviru izbirnega predmeta glasbeni projekt ustvarjena in izvedena glasbena pravljica z naslovom *Popravljalnica igrač*. V ustvarjalni proces glasbene pravljice so bili glede na različno glasbeno predznanje aktivno vključeni vsi učenci. Glede na pozitivne odzive tako ustvarjalcev kot gledalcev je bila ustvarjalna oblika pouka odlično sprejeta.

Ključne besede: glasba, glasbena pravljica, izbirni predmet, ustvarjanje.

Abstract

Creating is a very important activity for contemporary primary school students because it means an active form of learning. Creating in music is an excellent example, how a student can introduce his/her experience and knowledge. Together with the teacher and other students he/she can evaluate and improve himself/herself. Each creating process has to be carefully planned. Four-stage process with the stages of preparation, incubation, illumination and verification is of a great help. The process of creating can be carried out in optional school subjects in the music field. In the last school year a music fairy tale *Toy repair shop* was created and carried out as a part of the optional school subject *Music project*. All the students were actively included in the creating process of the music fairy tale regardless of their different knowledge. The creative class form met am excellent response from the creators well as the audience.

Key words: creating, music, music fairy tale, optional school subject.

1. Uvod

Otroci so po naravi ustvarjalna bitja, z odraščanjem pa želja po spontani ustvarjalnosti postopoma izzveni. Prav zato je pomembno, da učence v času osnovnošolskega izobraževanja čim večkrat izzovemo z ustvarjalnimi izzivi. Ustvarjalne izzive je na glasbenem področju mogoče uresničiti v okviru obveznega osnovnošolskega programa – pri pouku glasbene umetnosti in izbirnih predmetih s področja glasbe. Več manevrskega prostora nam dopuščajo izbirni predmeti, pri njih je lahko ustvarjanje poglobljeno in načrtovano za daljši časovni okvir. Vsi zgoraj našteti razlogi so na OŠ Šmarje - Sap omogočili izvajanje izbirnega predmeta glasbeni projekt, v okviru katerega so bili učenci izzvani k ustvarjanju glasbene pravljice.

Ustvarjalni proces je vodeno delo, ki ga lahko izrazimo oziroma vodimo s štiristopenjskim potekom. Pri ustvarjanju moramo učence pozitivno motivirati za delo, vsekakor pa ne smemo pozabiti na njihove interese. V procesu sodelovanja z učenci je potrebno uskladiti želje učencev in cilje predmeta, ki so jasno definirani v učnem načrtu.

2. Ustvarjanje v glasbi

Ustvarjanje v glasbi je aktivna oblika učenja, pri kateri učenci izražajo svoje zamisli na različne načine. Glavni spodbudi otrokove ustvarjalnosti sta radovednost in zanimanje. Zanimanje se kaže kot raziskovanje zvočnosti materialov, sestavljanje zvočil in preizkušanje različnih načinov igranja (Oblak, 1997).

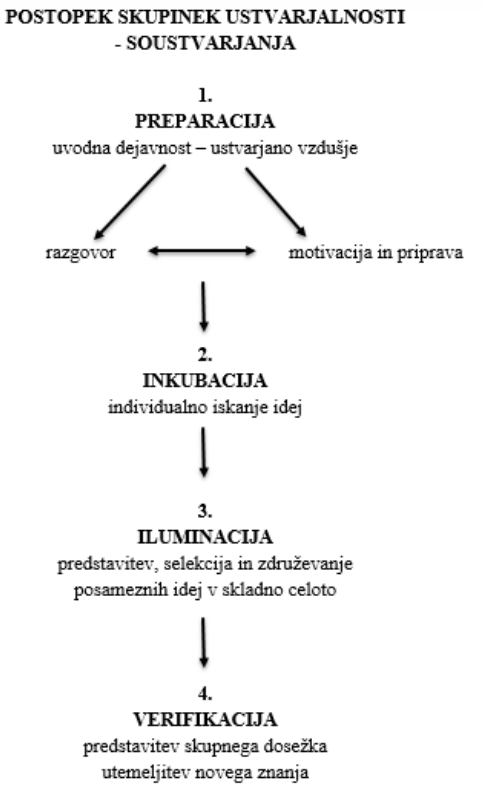
Oblak navaja raziskave, ki dokazujejo, da ustvarjanje v glasbi:

- »podpira razvoj glasbenih znanj, sposobnosti in spretnosti,
- razvija neverbalno in verbalno komunikacijo,
- spodbuja aktiven odnos do glasbenih in širših umetniških vrednot,
- stopnjuje splošno naravnanost v ustvarjalnost,
- vpliva na glasbene interese in udejstvovanje v šoli in zunaj nje.« (Oblak, 1997, str. 123)

Ustvarjalni proces lahko predstavimo s štiristopenjskim potekom, ki si sledi z naslednjimi stopnjami: preparacija, inkubacija, iluminacija in verifikacija. Našteti procesi so časovno relativni in so običajno strnjeni v učni enoti ali posameznih delih učne ure (Oblak, 1997).

V prvi fazi, preparaciji, je najpomembnejša učiteljeva spodbuda – pri učencih mora preko različnih dejavnosti in spodbud vzbuditi zanimanje, interes, radovednost in potrebno ustvarjalno klimo. Druga faza, ki je običajno krajša (pri nekateri primerih pa tudi daljša) individualna aktivnost, je namenjena iskanju lastnih zamisli. Potencialne ideje so neposredno preizkušene. Sledi tretja faza – iluminacija oziroma oblikovanje. V tej fazi učenci pod učiteljevim mentorstvom združujejo posamezne dele v smiselno oblikovano celoto. Za tretjo fazo je, v nasprotju z drugo, značilna sinteza, oblikovalnost in celostna oblika. Zaključna, zadnja faza se imenuje verifikacija. V zadnji fazi ustvarjeni izdelek zaživi v obliki izvedbe. Po izvedbi je nujna oziroma smiselna analiza in vrednotenje novih glasbenih izkušenj ter spoznanj (Oblak, 1997).

Učenčev produkt ustvarjanja je predvsem odraz njegovih glasbenih in širših izkušenj, ki jih v procesu preobrazi v nove kombinacije. Kljub temu da dosežki ustvarjalnega učenja običajno niso umetniška dela, so lahko končni izdelki presenetljivo kakovostni. Vseeno pa glavni cilj ostaja pridobivanje različnih glasbenih znanj (Oblak, 1997).



Slika 1: *Prikaz štiristopenjskega postopka skupinske ustvarjalnosti*

3. Motivacija, radovednost in interesi

Za vsakim ustvarjanjem na področju glasbe učenci potrebujejo določen motiv. Tega lahko prepoznamo kot motivacijo, radovednost ali interes.

Motivacijo lahko delimo na dve smeri: notranjo in zunanjo motivacijo. O notranji motivaciji govorimo takrat, ko učenec določeno dejavnost opravlja zaradi lastnega zadovoljstva in ga ta osrečuje. Cilj dejavnosti nima nujno zunanje vrednost, cilj se skriva v aktivnosti sami. Rotar Pance (2006, str. 28) o povezavi notranje motivacije in glasbe pravi: »Kadar se posameznik v procesu glasbenega izobraževanja ukvarja z neko glasbeno nalogo ali dejavnostjo zato, ker ob njej uživa in ker ob glasbeni aktivnosti doživlja notranje zadovoljstvo, je zanjo notranje motiviran.«

V nasprotju z notranjo motivacijo ima zunanja motivacija poudarjen zunanji cilj, h kateremu je dejavnost usmerjena, torej se posameznik ukvarja z neko dejavnostjo zaradi posledic, ki sledijo. Najpogostejša motivacijska sredstva zunanje motivacijo, ki jih delimo na pozitivna in negativna, so pohvala in graja, nagrada in kazen, ocene in povratne informacije (Rotar Pance, 2006).

Jasne meje med eno in drugo smerjo motivacije ne moremo potegniti, saj se prepletata in nihata, zato je glasbeno ustvarjalno in poustvarjalno delo pogojeno z obema.

Radovednost in interes, ki sta ena izmed glavnih gonil ustvarjanja, sta del notranje motivacije. Radovednost in iz nje izhajajoča potreba po raziskovanju je del vsakega človeka, saj se kažeta že na začetku življenja vsakega posameznika. V učnem procesu se radovednost velikokrat tesno povezuje z učenčevo kreativnostjo oz. ustvarjalnostjo, pri kateri lahko govorimo o najaktivnejši obliki učenja (Rotar Pance, 2006).

Interesi oz. zanimanja niso prirojeni, temveč se razvijajo na podlagi posameznikovih preteklih izkušenj. Za trajne interese so potrebna pozitivna stališča, medtem ko nove interese

zavirajo negativna stališča. Iz tega lahko sklepamo, da so interesi variabilni. Na razvoj novih glasbenih interesov odločilno vpliva učitelj s svojim zgledom – njegov osebni žar pritegne učence in v njih vzbudi zanimanje za nepoznano ali slabo poznano glasbeno področje (Rotar Pance, 2006).

4. Uresničevanje ustvarjalnosti preko izbirnih predmetov z glasbenega področja

V okviru obveznega programa osnovnošolskega izobraževanja učenci od 7. do 9. razreda izberejo vsaj dve uri izbirnih predmetov. V številnem naboru izbirnih predmetov, ki jih šola ponudi učencem, lahko najdemo tudi trojček glasbenih izbirnih predmetov, pri katerih učenci uresničujejo svoje interese za glasbeno umetnost in kulturo – ansambelska igra, glasbena dela in glasbeni projekt. Eden izmed naštetih izbirnih predmetov, ki učencem to omogoča, je glasbeni projekt – gre za enoletni predmet, ki je namenjen učencem z različnimi glasbenimi izkušnjami in predznanjem, saj je zasnovan po načelu individualizacije. Učiteljeva vloga pri omenjenem izbirnem predmetu je predvsem mentorstvo in koordinacija dela, večino dela pa opravijo učenci (Učni načrt, 2004).

Splošni cilji, ki so navedeni v učnem načrtu glasbenih izbirnih predmetov, so zelo jasno zapisani:

- »učenci ob glasbenih vrednotah uzaveščajo pomen uresničevanja višjih kulturnih potreb,
- ob glasbi se sproščajo, z njo se ukvarjajo tudi v prostem času,
- ob glasbenih in z glasbo povezanih dejavnostih razvijajo odgovornost za skupinsko sodelovanje ter vrednotijo dosežke.« (Učni načrt, 2004, str. 5)

5. Cilji izbirnega predmeta glasbeni projekt

Poleg splošnih ciljev, ki veljajo za vse tri glasbene izbirne predmete, so v učnem načrtu navedeni tudi splošni cilji posameznega predmeta. Ciljev izbirnega predmeta glasbeni projekt je veliko, učitelju pa avtonomija omogoča, da se glede na število učencev, ki obiskujejo izbirni predmet, in njihova predznanja odloči, kakšen projekt bo izbral. Izbira lahko med oblikovanjem in poustvarjanjem glasbene predstave, raziskovanjem glasbenega področja, ozvočenjem določene vsebine s sodobnimi glasbenimi mediji ali oblikovanjem lastne glasbene zamisli s pomočjo računalnika. Seveda pa ni pomembna samo izbira projekta. Eden izmed ključnih elementov in nenazadnje tudi ciljev je predstavitev ustvarjenega izdelka ožji ali širši javnosti v obliki, ki je primerna glede na izbor projekta (Učni načrt, 2004). Cilje kurikuluma pa lahko dosežemo le z kakovostnim načrtom dela, medpredmetnim načrtovanjem in povezovanjem, s katerim učenci dosegajo procesno oziroma vseživljenjsko znanje (Sicherl-Kafol, 2008).

6. Medpredmetno povezovanje

Medpredmetno povezovanje je vse bolj uveljavljen način poučevanja v šolah, ki se lahko izvaja npr. v obliki timskega poučevanja ali projektnega dela. Učencu omogoča povezovanje in poglobljeno spoznavanje učne snovi, spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje izkušenj. Povezovanje je tako vertikalno kot horizontalno. Različne izkušnje so pokazale, da učenci pri medpredmetnem reševanju učnih situacij razvijajo interese in motivacijo za učenje, znanje pa je poglobljeno (Sicherl-Kafol, 2008).

V učnem načrtu (2004) za izbirni predmet glasbeni projekt so medpredmetne povezave zapisane precej široko. Glede na izbor dejavnosti, ki se izvajajo pri izbirnem predmetu, se ta povezuje z vsemi področji predmeta glasbe, slovenskim jezikom, likovno umetnostjo, tehniko in tehnologijo.

7. Izvedba izbirnega predmeta glasbeni projekt

V šolskem letu 2017/2018 se je na izbirni predmet glasbeni projekt prijavilo 14 deklet iz 7., 8. in 9. razreda. Predmet se je zaradi fleksibilnega urnika izvajal v drugi polovici leta, in sicer dve strnjeni šolski uri na teden, kar nam je omogočalo intenzivnejše delo. Tako kot narekuje strokovna literatura, je bil ustvarjalni proces učenk razdeljen na štiri dele: preparacijo, inkubacijo, iluminacijo in verifikacijo. Učni in ustvarjalni procesi, ki so bili opravljeni znotraj posameznega sklopa, so bili naslednji:

Tabela 1: *Prikaz učnih in ustvarjalnih procesov na podlagi štiristopenjskega postopka skupinske ustvarjalnosti*

PREPARACIJA	INKUBACIJA	ILUMINACIJA	VERIFIKACIJA
predstavitev glasbene pravljice	dramatizacija glasbene pravljice	spajanje glasbene pravljice v celoto	učenje besedila in pesmi
priprava načrta dela	ustvarjanje pesmi		postavitev glasbene pravljice na oder
	uglasbitev pesmi		priprava na izvedbo glasbene pravljice
			izvedba glasbene pravljice
			evalvacija celotnega dela

7.1 Ustvarjanje glasbene pravljice – preparacija

Učenke so si pred začetkom ustvarjanja glasbene pravljice ogledale posnetek glasbene pravljice z naslovom Rdeča kapica. Po ogledu je sledil pogovor, kaj sploh glasbena pravljica je in kaj vsebuje. Ugotovili so, da je glasbena pravljica običajna pravljica, le da ima prva dodane glasbene vložke. Vsaka glasbena pravljica ima značilno pesem, ki se velikokrat pojavi tekom celotne pravljice – ta običajno poslušalcem najbolj ostane v spominu, kar je tudi namen ponavljanja. Na podlagi novih znanj so se učenke lotile dela – najprej so prebrale pravljico Popravljalnica igrač avtorice Bine Štampe Žmavc, nato pa napisale načrt dela. Načrt dela je vseboval naslednje podatke:

- število učenk, ki bodo nastopale v glasbeni pravljici,
- izpis oseb, ki nastopajo v glasbeni pravljici,
- število učenk, ki ne bodo nastopale in bodo skrbele za rekvizite, kuliso in kostume,
- razdelitev pravljice na prizore in število ter tema ustvarjenih pesmi.

7.2 Ustvarjanje glasbene pravljice – inkubacija

V drugi stopnji ustvarjalnega procesa je sledilo samostojno in skupinsko ustvarjanje. Dekleta so se razdelila v 3 skupine. Vsaka skupina je pisala dramatizacijo glasbene pravljice dveh prizorov, ki so si jih razdelile same. Delo je potekalo 6 šolskih ur, učenke so bile vedno deležne usmeritev in namigov za boljši končni izdelek. Po končani dramatizaciji je sledilo ustvarjanje pesmi. Učenke so ustvarile tri pesmi, vsaka skupina eno. Ustvarjanje besedila pesmi ni potekalo le strogo znotraj posamezne skupine, ampak so si dekleta med seboj sugerirala rime in vsebine pesmi. Sledila je še zadnja ustvarjalna faza – ustvarjanje melodije pesmi. Pred tem so učenke vse pesmi pregledale in jih skupaj spremenil oz. dodelale tako, da so bile vse všeč vsem. Učenke so si spet razdelile pesmi in vsaka skupina je za eno pesem ustvarila melodijo. Ustvarjeno melodijo so posnele z diktafonom, pozneje pa jo je mentorica za lažje učenje vseh učenk transkribirala.

Dekleti, ki nista želeli nastopiti v glasbeni pravljici, sta bili zadolženi za vizualno podobo glasbene pravljice – ustvarili sta nekaj izdelkov, ki so bili del kulise (papirnati golobi, napis Popravljalnica igrač), napisali sta seznam vseh pripomočkov, ki so jih potrebovali za izvedbo. Nekaj pripomočkov so učenci našli v šoli (rože, metle, mize, stoli, klopi, kulise cerkve in drevesa), ostale pa so učenke prinesle od doma. Njuna zadnja naloga je bila, da sta za vsak lik ustvarili oz. napisali, kakšna bo njegova vizualna podoba – oblačila, obutev, pričeska, dodatki. Tako kot nekatere pripomočke so tudi oblačila učenke prinesle od doma in si jih, če je bilo potrebno, izmenjale.

7.3 Ustvarjanje glasbene pravljice – iluminacija

Tretja stopnja je bila namenjena spajanju vseh ustvarjenih elementov v celoto. Urejanje glasbene pravljice je potekalo s pomočjo računalnika, saj so učenke vse ustvarjene zapise že pred tretjo stopnjo uredile tudi v elektronski zapis na šolskih računalnikih. Najprej je sledilo smiselno urejanje prizorov, zatem pa so vanj učenke umestile tri ustvarjene pesmi. Dve ustvarjeni pesmi, Dedkova pesem in Pesem staršev, sta bili uporabljeni vsaka samo na enem mestu. Učenke z umeščanjem niso imele težav, saj sta pesmi po vsebini bili primerni samo za eno mesto. Pesem, ki je bila napisana z namenom rdeče niti glasbene pravljice, pa se je pojavila večkrat. Učenke so jo smiselno umestile v igro in prizore, da se je na eni strani ujemala z besedilom in na drugi strani zapolnila tišino med prizori. Ker sta v predstavi sodelovali tudi dve učenki, ki igrata inštrument (flavta in ukulele), je učiteljica njuno znanje izpostavila z duetom, ki se je pojavil v glasbeni pravljici. Duet, ki sta ga izvajali učenki, je edina star, ki je niso ustvarile učenke same.

Dekleta so se po končanem urejanju vseh ustvarjenih delov odločala glede naslova glasbene pravljice in soglasno sprejela, da naslov ostane enak, kot ga ima izvirna pravljica – *Popravljalnica igrač*.

7.4 Ustvarjanje glasbene pravljice – verifikacija

Sledil je še zadnji del ustvarjanja glasbene pravljice – postavitev ustvarjenega dela na oder. Pri tem so imela dekleta odprte roke pri večini stvareh (postavitev rekvizitov, prihodi na oder, načini prihodov na oder), učiteljica je posredoval samo, ko so učenke potrebovale pomoč.

Prvo pomembno delo je bilo učenje besedila in pesmi. Besedilo so učenke pred učenjem na pamet večkrat glasno prebrale. Učenke so s strani učiteljice prejele usmeritve glede glasnosti, hitrosti in razločnosti govorjenja, doživetosti povedanega. Učenke so imele sprva s tem kar

nekaj težav, vendar so z veliko vaje usvojile govor, ki ga pričakujemo od gledališčnikov. Besedilo so se učenke učile na pamet v šoli in doma. Učenje pesmi ni delalo večjih težav, potekalo je v skupinah in individualno. Ponavljajočo pesem so se naučila vsa dekleta, Pesem staršev samo tiste učenke, ki so imele vlogo staršev, Pesem dedka pa samo ena učenka – tista, ki je igrala vlogo dedka. Vse pesmi so bile spremljane s klavirsko spremljavo, ki jo je zagotovila učiteljica.

Ko so učenke večino besedila znale na pamet, je bil pravi čas za postavitev glasbene pravljice na oder. Vadile so posamezne prizore, večinoma tiste, ki so delali več težav. Največ težav oziroma usklajevanj zamisli so imele učenke s prihodi in odhodi na in z odra. Po nekaj spremembah v vaji so želje in najboljše rešitve zaživele v igri. Na začetku so imele tudi nekaj težav z rekviziti, saj jih niso znale izkoristiti. S pomočjo namigov učiteljice so dojele princip in same nadaljevale začrtano delo.

Večina vaj na odru je potekala le z nekaterimi najnujnejšimi pripomočki, tudi kostumi niso bili najvažnejši za vajo. Na dan predstave so učenke še dvakrat v celoti odigrale glasbeno pravljico, preden so jo predstavile javnosti. Vaja in generalka sta bili izvedeni s polno kuliso, rekviziti in kostumi. Učenke so samoiniciativno na podlagi načrta, ki sta ga izdelali učenki, ki nista nastopali, uredile oder. Sledilo je še urejanje kostumov, za tem pa vaja in generalka. Dekleti, ki nista nastopali v igri, sta imeli vlogo prišepetovalk, če bi nastopajoče pozabile del besedila. Na tej točki je v ospredje stopilo tudi medpredmetno povezovanje, saj je učenkam pri dramatizaciji svetovala tudi profesorica slovenščine in mentorica gledališkega kluba na OŠ Šmarje - Sap, hkrati pa so dekleta med urejanjem scene uresničevala cilje predmetov likovna umetnost ter tehnika in tehnologija.

Na glasbeno pravljico *Popravljalnica igrač* so učenke povabile drugošolce, saj je bila vsebina le-te primerna za 1. triado. Novica o izvedbi glasbene pravljice se je hitro razširila po šoli in avla se je na začetku 2. šolske ure napolnila. Vsi učenci, od najmlajših pa vse do valetantov, so z zanimanjem spremljali čarobno dogajanje na odru. Pred začetkom izvedbe je učiteljica poudarila, da je celotna glasbena pravljica delo učenk, ki v njej nastopajo. Dekleta so bila ob koncu predstave nagrajena z bučnim aplavzom.

Učenke so bile z izvedbo glasbene pravljice zelo zadovoljne, same pa so tudi poudarile, da bi določene dele lahko izpeljale bolje. Skoraj vsa dekleta so v celotnem ustvarjalnem procesu uživala in izrazila željo, da bi podobne projekte izpeljali večkrat. Pohvale o izvedbi so prihajale tako s strani učencev kot s strani učiteljev. Učitelji so bili navdušeni nad sposobnostmi učenk, saj ustvariti celotno glasbeno pravljico ni mačji kašelj.










Slika 2: *Kolaž fotografij izvedbe glasbene pravljice Popravljalnica igrač (avtorica fotografij: B. Struna)*

Na podlagi pogovora učiteljice z učenkami je večina učenk izbirni predmet glasbeni projekt izbralo prav zaradi drugačnih oblik dela, veliko učenk se je želelo glasbeno udejstvovati. Eno izmed pojasnil, zakaj so izbrale prav ta izbirni predmet, je bil ta, da se pri tem predmetu ni potrebno učiti in je bolj za sprostitev, ocene pa ne pridobijo s pisnim ocenjevanjem znanja, temveč z ustvarjenim izdelkom. Veliko učenk je aktivnih tudi na drugih glasbenih področjih v šoli, zato je bil za izbor predmeta odgovoren tudi interes. Nekaj učenk je na podlagi njihovih poročanj izbirni predmet izbralo na podlagi radovednosti – zanimalo jih je, kako bo potekal pouk in kaj se bo pri urah ustvarjalo. Učenke niso imele občutka, da je delo potekalo kot običajen pouk. Kljub njihovemu mišljenju, da se pri urah glasbenega projekta niso učile, to ne drži. Učenke so se učile, vendar je učenje potekalo na drugačen, bolj ustvarjalen način. Večina učenk je na vprašanje, ali pogrešajo več ustvarjanja in tak način dela, odgovorila pritrdilno.

Izbirni predmet glasbeni projekt je doživel uspešno izvedbo, učenke so bile zadovoljne tako z načinom in oblikami dela kot z lastnim končnim ustvarjenim izdelkom. Glede na pozitivne odzive bi bilo smiselno izbirni predmet ponuditi tudi v nadaljnjih šolskih letih oziroma uporabljene učne oblike in metode prenesti v vsakdanji pouk, ko je to mogoče.

8. Zaključek

Glede na uspešno izvedbo izbirnega predmeta oziroma odlične odzive na ustvarjeno glasbeno pravljico ugotavljam, da učenci radi ustvarjajo v glasbi, če je ustvarjanje načrtovano in vodeno s strani učitelja. Glede na odzive učenk, ki so sodelovale pri ustvarjanju glasbene pravljice, so nad načinom dela, kot so ga bile deležne, navdušene in bi ga bile rade deležne tudi pri drugih predmetih, v kolikor bi bilo to izvedljivo. Glasbena pravljica *Popravljalnica igrač* je primer dobre prakse in podatek o tem, koliko so osnovnošolski učenci sposobni ob manjši pomoči učitelja – tu imam v mislih tako ustvarjanje besedila in pesmi glasbene pravljice kot tudi iznajdljivost pri kulisi in kostumih. Na mestu je zaključna misel dr. Brede Oblak, ki jo je zapisala v članku Umetnost je ustvarjalnost (str. 7): »Otroci želijo ustvarjati, otroci hočejo ustvarjati, omogočimo otrokom ustvarjanje.«

9. Literatura

Sicher Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta, letnik 8/9* (november), str. 7–9. Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf (obiskano 18. 9. 2018).

Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija, ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educora, Melior.

Oblak, B. (1997). Ustvarjalnost v glasbeni vzgoji. V B. Oblak (ur.), *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* (str. 121–128). Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.

Oblak, B. (2002). Umetnost je ustvarjalnost: vzgoja za umetnost je vzgoja za ustvarjalnost. V mag. Ajtnik, M. (ur.), *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovstvo* (str. 5–7). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Glasba: ansambelska igra, glasbena dela, glasbeni projekt. (2004). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Glasba_izbirni.pdf (obiskano 18. 9. 2018).

Kratka predstavitev avtorice

Nives Kemperle je po izobrazbi magistrica profesorica glasbene pedagogike in poučuje na Osnovni šoli Šmarje - Sap. Poleg glasbene umetnosti v 2. in 3. triletju poučuje tudi neobvezne in obvezne izbirne predmete z glasbenega področja. Na šolskem glasbenem področju deluje tudi kot zborovodkinja trem zborom, s katerimi se z nastopi na prireditvah in tekmovanjih predstavlja tako ožji kot širši javnosti, med drugim tudi v tujini.

Izbirni predmeti – priložnost za razvijanje ustvarjalnosti

Elective courses – Creating Opportunity for Developing Creativity

Mateja Škorja

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
mateja.skorja@oslasko.si

Povzetek

Pri glasbeni umetnosti pogosto naletimo na izraz ustvarjalnost. Povsod je veliko govora o tem, da naj otroci ustvarjajo, naj se izražajo. Tudi v učnih načrtih za glasbeno umetnost je veliko prostora namenjenega ustvarjanju, razvoju in spodbujanju ustvarjalnosti, vendar je velikokrat premalo časa za nekaj tehtnega. Veliko je poustvarjanja, morda ustvarjanja v smislu interpretiranja pesmi, risanja ob glasbi, gibanja ob glasbi, da pa bi kot rezultat ustvarjalnosti nastal nek obsežnejši celostni produkt, se pri pouku ne zgodi pogosto. Velika priložnost za to so izbirni predmeti, kjer pa lahko damo ustvarjalnosti krila. V prispevku je opisan primer dobre prakse, ko so učenke pri glasbenem projektu ustvarile pravo lastno animirano risanko, z lastno interpretacijo besedila, z lastnim izborom zvočnega ozadja in ob tem pridobile še računalniška znanja.

Ključne besede: glasba, izbirni predmet, računalniški programi, risanka, učenci, ustvarjalnost

Abstract

Music and creativity are often considered to be closely related. Especially children are encouraged to create and express themselves. The Music curriculum leaves plenty of room for creating, as well as for developing and promoting creativity. However, time seems to be scarce in the classroom for something substantial. There is a lot of re-creating, interpreting of songs, drawing to music, movement to music, but these classroom activites rarely result in a larger, well-rounded product. Elective courses can help us create opportunities to boost the students creativity. This article presents one such project created in Musical project class. The students created a short animated film, using their own text interpretation and their own musical background, acquiring new computer skills in the process.

Keywords: cartoon, creativity, computer programs, elective course, music, students

1. Uvod

Z uvedbo devetletne osnovne šole so se v tretji triadi začeli izvajati obvezni izbirni predmeti, med njimi tudi trije s področja glasbene umetnosti. To je v sedmem razredu glasbeni projekt, v osmem razredu ansambelska igra in v devetem razredu glasbena dela. Učni načrti za te predmete so dovolj ohlapni, da lahko dajo učitelj in učenci ustvarjalnosti krila. Seveda mora biti predmet dovolj zanimiv, da ga učenci sploh izberejo. Lahko rečem, da je glasba dovolj privlačna, da učenci radi sodelujejo. Pri glasbenih izbirnih predmetih učencem predstavim možnosti za delo, nato pa se skupaj odločimo, kaj bo naš glavni cilj. V referatu bom predstavila, kako je nastala animirana risanka po pravljici Ko so bili krokarji še pisani. V njej so učenci na podlagi slikanice ustvarili pravo malo risanko z lastno interpretacijo

besedila, risbami in ustrezno glasbeno podlago. Bistveno pri vsem delu se mi zdi to, da so bili učenci zelo samostojni, ustvarjalni, vsak pa je nadgradil svoj potencial in napredoval na mnogih področjih.

2. Ustvarjalnost

Pri pregledu različne literature ugotovimo, da se s problemom spodbujanja ustvarjalnosti intenzivno ukvarjajo skoraj vse stroke: psihologija, filozofija, sociologija, pedagogika, antropologija, ekonomija, umetnost in celo politika. Pri razvijanju ustvarjalnosti otrok je ključnega pomena, da je ustvarjalen tudi učitelj. Različni avtorji obravnavajo pojem ustvarjalnosti različno. Mnogi jo povezujejo z osebnostnimi značilnostmi (inteligentnost, znanje, miselni stili, osebnostne poteze, značilnosti motivacije) ter vplivi okolja. Laično bi najprej pomislili, da je ustvarjalnost izrazito povezana z inteligentnostjo, vendar raziskovalci ugotavljajo, da sta inteligenca in ustvarjalnost sicer povezani, vendar, kot je ugotovil Torrance, nizko. Po mnenju raziskovalcev je ustvarjalnost kombinacija več dejavnikov. Najboljše rešitve nastajajo kot nadaljevanja začetega dela, dopolnjevanja idej, znanj, veščin, vrednot različnih ljudi, kooperacije in kolaboracije med ljudmi (Bezić, 2012 po Tirssi, 2004).

2.1 Osebnostne lastnosti ustvarjalnih ljudi

Ustvarjalni ljudje imajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih drugi nimajo. Po Davisu in Rimmovi (Bezić, 2012 po Davis in Rimm, 1998) so to naslednje:

- zavedanje lastnih sposobnosti,
- samozaupanje, neodvisnost,
- pripravljenost tvegati,
- entuziazem,
- radovednost,
- humor,
- igriv pristop k reševanju problemov,
- idealizem,
- potreba po zasebnosti,
- zanimanje za umetnost, dramska aktivnost,
- toleranca do nejasnosti, novega, drugačnega,
- navdušenost za novosti,
- občutljivost za probleme,
- smiselne refleksivne in impulzivne reakcije.

Po mnenju Cropleya in Urbana (Igličar, 2014 po Cropley in Urban, 2000) je pri učencih za razvoj ustvarjalnosti pomembno podpirati:

- odprtost za novosti,
- sposobnost tveganja,
- strpnost za nejasnosti,
- avtonomnost,
- usmerjenost v kompleksnost,
- samozavest,
- pozitivno samopodobo,
- sprejemanje samega sebe.

Prav tako je za dober dosežek potrebna visoka motiviranost, da se učencu zdi vredno vložiti veliko truda, časa in da vztraja kljub oviram. Pomembni so zunanji dejavniki, odprtost okolja, zunanje spodbude, ki pa pri ustvarjalnem procesu ne smejo prevladovati. Ko povezujemo ustvarjalnost z nadarjenostjo, je po mnenju Renzzulija vrhunske rezultate možno doseči le, ko se dejansko srečajo in povežejo intelektualne sposobnosti, motivacija in ustvarjalnost.

2.2 Ustvarjalni proces in ustvarjalni produkt

V šoli smisel ustvarjalnosti ne sme biti naravnan k proizvajanju vrhunskih rezultatov, ampak da vsak učenec napreduje, se izraža in razvija svoj potencial, tako sam kot v sodelovanju z drugimi. Začetek ustvarjalnega procesa je problem, ki ga bomo reševali. Učitelj naj bi učence samo usmerjal, učenci pa naj bi postopoma po korakih prevzemali odgovornost za cel proces – od odkrivanja nejasnosti do izbire najboljše rešitve problema (Bezić, 2012 po Parnes, 1967).

Ustvarjalno reševanje problemov poteka v petih korakih:

- iskanje dejstev,
- iskanje problema,
- iskanje idej,
- iskanje rešitev,
- iskanje najboljše rešitve.

Rezultat ustvarjalnega procesa je ustvarjalni produkt. Produkt na umetniških področjih se presoja drugače kot na znanstvenih ali tehnoloških področjih. Pri učencih večinoma produkt nima širše družbene uporabnosti, kar pa ni razlog, da ustvarjalnosti pri učencih ne bi spodbujali.

Za spodbujanje ustvarjalnosti v razredu bi morali učitelji poznati 25 preprostih priporočil, ki sta jih zapisala Cropley in Urban (Igličar, 2014 po Cropley in Urban, 2000) za delo šol in učiteljev:

1. ustvarjanje ustvarjalnega vzdušja, ki omogoča učencem, da govorijo, mislijo, delajo brez pretiranega pritiska in strahu pred napakami;
2. spodbujanje kooperativnosti in izogibanje pretirani tekmovalnosti in zavisti;
3. izogibanje in preprečevanje negativnih reakcij med učenci;
4. izmenjavanje obdobij dela in sprostitve;
5. vključevanje in spodbujanje humorja;
6. spodbujanje igranja z idejami;
7. spodbujanje samoiniciativnega spraševanja in učenja učencev;
8. ustvarjanje provokativnih situacij, postavljanje izzivajočih vprašanj, ki zahtevajo ustvarjalne reakcije učencev;
9. premišljeno dajanje povratnih informacij, pri čemer ni dobro hiteti z vrednotenjem;
10. s svojim vedenjem biti vzor učencem;
11. čim bolj se izogibati vprašanjem, ki zahtevajo odgovor da ali ne;
12. spodbujati učence k postavljanju vprašanj;
13. omogočati učencem, da sami iščejo strategije za reševanje problemov;
14. dovoliti napake, vse dokler ne ogrožajo drugih;
15. napake učencev vrednotiti kot pozitivne korake na poti do samostojne rešitve problemov;
16. obravnavati tudi strategije, ki so pripeljale do napačne rešitve;

17. spodbujati učence k občutljivosti za probleme v okolju;
18. podpirati interes učencev za probleme na različnih področjih;
19. omogočati učenje raziskovalnih strategij, tehnik in razvijanje idej …
20. spodbujati in biti toleranten do drugačnega, novega, neobičajnega;
21. razvijati kulturo visokega vrednotenja ustvarjalnih idej;
22. omogočati učne materiale, sredstva in pripomočke za preizkušanje idej;
23. podpirati in spodbujati realizacijo idej;
24. uporabljati in usposabljati učence za konstruktivno kritiko, ne le za kritično mišljenje;
25. učence usmerjati v navado materialnega in etičnega vrednotenja rešitev (vrednost za učenca, za druge …).

3. Glasbeni projekt – priložnost za razvijanje ustvarjalnosti

V sedmem razredu osnovne šole se učenci lahko prijavijo na izbirni predmet glasbeni projekt. Prijavijo se lahko vsi, ne glede na glasbene sposobnosti ali glasbena predznanja. Učni načrt ima nekaj osnovnih smernic, ki pa so samo iztočnice in puščajo učitelju dovolj manevrskega prostora za ustvarjalno delo z učenci. Tako z učenci sedmega razreda, ki se prijavijo na izbirni predmet glasbeni projekt, običajno pripravljamo glasbene pravljice, z glasbo opremljamo določene dramske zgodbe, sami ustvarjamo glasbo ali pa za šolsko izvedbo priredimo že napisana dela. Ob zaključku projekta ustvarjeno vedno javno predstavimo. Kakšno leto se odločimo za več manjših projektov, si ogledamo glasbene predstave, napišemo kritike, se srečamo s kakšnim pomembnim glasbenikom in opravimo z njim intervju, včasih poslušamo film brez slike, da opazujemo pomen glasbe v filmu ali kaj podobnega.

3.1 Načrt dela

Delo vedno načrtujemo skupaj z učenci in glede na sposobnosti učencev. Pri izbirnem predmetu lahko damo ustvarjalnosti krila, zato so učenci vedno zelo motivirani. Pri projektu, ki ga želim opisati, sem učencem najprej predstavila nekaj možnosti, kaj bi lahko pri pouku počeli. Učenke, ki so bile prijavljene k predmetu, v večini niso bile vajene javnega nastopanja, zato so želele pripraviti glasbeno opremljeno pravljico in jo posneti kot radijsko igro. K izbirnemu predmetu se namreč lahko prijavi kdorkoli, ne glede na glasbene sposobnosti, zato je potrebno posvetiti še več pozornosti primernemu načinu dela, da se vsak učenec počuti varno in ni preveč izpostavljen. Le tako je dovolj svoboden, da se lahko izraža in je ustvarjalen.

3.2 Potek dela

V knjižnici in doma so učenke poiskale pravljice, ki bi bile po njihovem izboru primerne za izvedbo. Pravljice smo pri uri pregledale in naredile ožji izbor. Nato so izbrane pravljice glasno prebrale pri uri, po branju je vsaka učenka podala mnenje, kako bi lahko določeno zgodbo preuredili v dramsko besedilo, koliko oseb nastopa v njej in ali bi bilo zgodbo možno izvesti v okviru naših zmožnosti. Na koncu smo skupaj izbrale najboljšo. Običajno glasbo, ki jo dodamo, izvajamo z orffovimi inštrumenti v živo, če imamo dobre pevce, dodamo pevske dele in zgodbo na koncu javno izvedemo kot dramsko ali lutkovno predstavo. Zadnje pravljice smo se lotili nekoliko drugače. Za interpretacijo smo izbrale pravljico Ko so bili krokarji še pisani avtorice Edith Schreiber Wicke. Učenke so želele svojo pravljico posneti. Odločile smo se, da bomo pripravile radijsko igro s pomočjo brezplačnih računalniških

programov, ki smo jih morale seveda šele poiskati na spletu in se jih naučiti uporabljati. Učenke so povprašale doma, znance, sošolce, kogar so pač poznale, in na naslednjo uro prinesle veliko idej.

Pri pouku smo pravljico razdelile na dele in jo preuredile, da smo jo lahko interpretirale po vlogah. V naslednjih urah smo vadile lepo interpretacijo zgodbe po vlogah, nato pa se je začelo delo s pomočjo računalnika. Uporabljale smo samo brezplačne računalniške programe, ki so si jih lahko učenke naložile na svoje računalnike tudi doma.

Najprej smo s programom Audacity in mikrofonom posnele govorni del zgodbe, ki so jo učenke interpretirale po vlogah. Ko smo imele zgodbo posneto, smo si jo poslale po elektronski pošti, da so lahko doma na spletu in youtubu iskale primerno glasbeno ozadje in zvočne efekte, da bi s tem dopolnile in popestrile dogajanje ter dodale zgodbi določeno vzdušje. Vse zbrano so z mp3 konverterjem spremenile v pravi format in mi poslale po elektronski pošti. Tako so se učile uporabe spleta, delale so samostojno, ustvarjale svojo različico zgodbe, po glasbeni plati pa so se učile pomena glasbe in zvočnih efektov v filmu. V e-učilnici sem zbirala zvočne posnetke. Pri pouku smo vse posnetke poslušale in k tekstu izbrale najboljše. Najprej smo razmišljale, da bi posnetke dodale k besedilu kar z Audacityjem, vendar so dekleta dala idejo, da bi zgodbo tudi ilustrirale. Odločile so se za računalniško risanje. Vsaka učenka je v programu Slikar doma narisala slike za ilustracijo zgodbe. Tudi slike so pošiljale v glasbeno e-učilnico.

Potrebovale smo samo še primeren program, s katerim bi ves material združile. Tako smo vse skupaj, zvočni zapis pravljice, najboljše ilustracije, glasbo in zvočne efekte uvozile v program Movie Maker, kjer smo nato skupaj pri pouku oblikovale končni film.

3.3 Končni izdelek

Učenke so uživale v oblikovanju, animaciji, dodajanju glasbe in zvokov. Programe so se naučile uporabljati veliko bolje, kot to znam sama. Na svojo risanko so bile na koncu izjemno ponosne. Hkrati so po glasbeni plati pridobile veliko občutka za glasbeno estetiko. Ob iskanju primerne glasbe so ugotovile, kako zvočno ozadje vpliva na doživljanje zgodbe in filma. Vsaka učenka je k našemu projektu prispevala veliko svojih idej, znanj, vsaka je bila v delu upoštevana, zato so bile pri delu vse zelo motivirane.

Med nastajanjem končnega izdelka so postajale same vodje projekta. Moja naloga je bila samo koordinacija, pomoč pri izmenjavi materiala in mnenj. Risanko smo javno predstavile kot del koncerta na letnem koncertu mladinskega pevskega zbora v Thermani Laško in učencem razredne stopnje, ki jim je bila zelo všeč. To je bila tudi nagrada za delo učenk, saj so majhni otroci največji pokazatelj dobrega ali slabega dela.

3.4 Analiza dela

Če se sedaj vrnem na 25 priporočil za spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih, lahko ugotovim, da sem upoštevala večino. Učenke so bile med ustvarjanjem dovolj svobodne, da so si upale dajati ideje, ne glede na to, če so bile na koncu najboljše. Med nastajanjem risanke so bile zelo motivirane, vsaka se je izkazala po svojih najboljših močeh in vsaka je bila upoštevana pri delu. Pomembno je bilo sodelovanje, dogovarjanje, iskanje novih znanj in rešitev. Skozi projekt so postajale samostojne, same so prevzele pobudo in vodile delo h končnemu cilju. Seveda bi bil rezultat lahko še boljši, vendar smo bile tudi s tem zelo

zadovoljne. Pomembno se mi zdi tudi, da so učenke pridobile na samozavesti, imele so občutek, da znajo nekaj, kar lahko pokažejo svetu. Naj poudarim, da učenke niso bile same odličnjakinje, ki bi bile v svojem oddelku v ospredju.

4. Zaključek

V prispevku sem skušala prikazati delo učencev, ki niso bili evidentirani kot glasbeno nadarjeni, kljub temu pa so izrazili naklonjenost glasbi s tem, ko so se prijavili na glasbeni projekt. Pokazali so veliko znanja, pripravljenosti za delo, samostojnosti, inovativnosti, ustvarjalnosti in tudi po glasbeni plati pridobili veliko znanj in izkušenj. Zdi se mi bistveno, da v osnovni šoli spodbujamo veselje pri otrocih. Sama pri pripravah glasbenih projektov, muzikalov, pravljic …, nikoli ne odvračam manj sposobnih učencev. Res je, da ne more vsak peti glavne vloge, tudi morda v pevskem zboru ne, vsak pa je primeren za neko vlogo, inštrument … Pomembno je samo, da lahko vsak razvija svoje sposobnosti in potenciale.

Pri zgodbi Ko so bili krokarji še pisani sem se največ pri delu naučila sama. Do računalnika imam namreč nekoliko drugačen odnos kot mladi, ki z njim rastejo od malega. Vesela sem, da sem si upala, kljub temu da vseh uporabljenih programov ne obvladam do popolnosti, pristopiti k takšnemu načinu dela. Učenke sem v resnici pri delu samo usmerjala, vsega znanja uporabe programov pa so se naučile same. Nič ni narobe, če učitelji priznamo, da kdaj česa ne znamo, saj so učenci izjemno dobri "učitelji" in ni skrbi, da bi nas zaradi tega manj spoštovali.

5. Literatura

Bezić, T. (2012). *Razvijanje ustvarjalnosti v šoli.* V T. Bezić (ur.) Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole (str. 81-96). Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Igličar, E. (2014). *Ustvarjalnost glasbeno nadarjenih učencev* (Magistrsko delo). Akademija za glasbo, Ljubljana.

Schreiber Wicke, E. (1993). *Ko so bili krokarji še pisani.* Ljubljana: EPTA.

Računalniški programi:

https://www.youtube.com/

https://www.audacityteam.org/

https://www.topwin-movie-maker.com/

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Škorja je profesorica glasbene pedagogike. Petindvajset let je poučevala glasbeno umetnost, izbirne predmete in pevske zbore v osnovni šoli. S pevskimi zbori so dosegli več zlatih priznanj na tekmovanjih na regijskem, državnem in mednarodnem nivoju, vsa leta pa pripravljajo tudi glasbeno dramske predstave, ki jih javno izvajajo. Pri delu z učenci se ji zdi najpomembnejši spoštljiv odnos do učencev, saj je to največja naložba, da spoštovanje dobi učitelj nazaj. Otroci so za učitelja neskončen navdih za nove ideje, zato pri svojem delu zelo uživa. Zadnje leto je pomočnica ravnatelja in kot del obveze poučuje še dva mladinska pevska zbora. Novo delovno mesto zahteva nova znanja, vendar je tudi to dober izziv za osebno in poklicno rast.

Izobraževalne oddaje *Šola z okusom* na regionalni TV

Educational Broadcasting Program *School with a Taste* on a Regional TV Station

Simona Gljuk

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor
simonagljuk@hotmail.com

Povzetek

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor je v projektnem sodelovanju z regionalno televizijo BK TV pripravila 15 samostojnih televizijskih izobraževalnih oddaj z naslovom Šola z okusom. Šola je preko TV-medija predstavila javnosti svoje delovanje, izobraževalne vsebine, šolsko delo dijakov različnih letnikov in programov, nove učne metode pridobivanja znanj in veščin dijakov in učiteljev v konkretnih praktičnih situacijah in s predvajanimi televizijskimi oddajami okrepila svojo prepoznavnost v regionalnem in medijskem okolju. Vsebinski koncept oddaj je zajemal samostojno predstavitev vzgojno-izobraževalnega dela dijakov in učiteljev na področju gostinstva in turizma s poudarkom na strokovnih in praktičnih predmetnih področjih kuharstva, strežbe, turizma, poklicnega bontona in slovenske kulturne dediščine. S projektom so dijaki in učitelji pridobili praktične izkušnje iz svojega izobraževalnega in poklicnega področja, krepili kreativnost, ustvarjalnost in sodelovalno naravo med seboj in z zunanjimi sodelavci, kar je šola na podlagi ocen udeležencev in tudi odmevnosti v javnosti prepoznala kot svoj uspešen izobraževalni in promocijski potencial za prihodnost.

Ključne besede: gostinstvo in turizem, krepitev vzgojno-izobraževalnih in poklicnih kompetenc, medijska predstavitev, projektno delo, produkcija izobraževalnih TV-oddaj.

Abstract

The Secondary School of Catering and Tourism Maribor has in cooperation with a regional TV station BK TV designed a serial of 15 unique educational broadcast productions titled School with a Taste. Using the local TV as a means of communication the school has both, enhanced its position in the local environment and in the media, and publicly presented its various activities, educational courses, school projects, new teaching techniques, learning strategies, and some innovative models of skills acquisition. The general concept of the serial aims to create an independent school production on education in catering, tourism and hospitality. Furthermore, it focuses on courses in catering and tourism provided by the Secondary School of Catering and Tourism Maribor, on rules of professional etiquette and on preserving Slovene national heritage. The participants in the project, students and teachers, have gained some valuable practical experience in education and profession, and had the opportunity to develop their creativity and strengthen mutual collaboration. The popularity of the serial and its favourable reviews reflect the considerable potential of educational broadcasting program as an effective promotional tool for the school.

Keywords: catering and tourism, media production, production of educational television programs, project work, strengthening of educational and professional competences.

1. Uvod

Sodelovanje Srednje šole za gostinstvo in turizem Maribor z delodajalci na področju gostinstva in turizma, z drugimi šolami in institucijami v številnih projektih in dejavnostih ter posledično intenzivna vpetost šole v regionalno in širše okolje se izkazuje kot uspešna nadgradnja najožjega vzgojno-izobraževalnega poslanstva srednje poklicne in strokovne šole. Prepoznavnost in delovanje šole, interes javnosti ter motiviranost dijakov in učiteljev so ključni dejavniki, na podlagi katerih se je porodila ideja o začetku sodelovanja šole z regionalno televizijo BK TV.

Dijaki so s pomočjo učiteljev teoretičnih, strokovnih in praktičnih učnih predmetov in modulov (v nadaljevanju mentorji) ter televizijske ekipe pripravili 15 izobraževalnih TV-oddaj (v nadaljevanju oddaja), ki so bile uvrščene na televizijsko programsko shemo BK TV. S projektnim sodelovanjem so uresničevali zastavljene cilje in jih celo presegli v pričakovani kakovosti, dijaki in mentorji so bili z opravljenim delom zadovoljni, odzivi javnosti pa so temu pritrdili.

V nadaljevanju je predstavljeno, na podlagi česa je prišlo do prvotne ideje o izvedbi projekta, kako se je oblikoval okvirni koncept za pripravo oddaj in kako se je izvajal celotni proces projektnega dela.

Za dijake in mentorje so terminski in vsebinski plani za pripravo oddaj predstavljali svojevrsten izziv in obremenitev, njihova odgovornost pa se je povečala s televizijsko premiero prve oddaje, saj je bil z njo javno napovedan ciklus predvajanj naslednjih oddaj. Ob vestnih pripravah vsebin, veščem učenju teoretičnih vsebin in prikazov praktičnih znanj, zahtevnemu sprotnemu spoznavanju uporabe televizijskih orodij in seznanjanju z veščinami ustvarjanja televizijskih oddaj so se dijaki in mentorji izkazali kot zanesljivi in verodostojni projektni soustvarjalci.

2. Od začetne ideje do okvirnega koncepta oddaj

Vzgojno-izobraževalno delo na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Maribor se izvaja v programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja: Gastronomske in hotelske storitve, Gastronomija in turizem in Gastronomija, iz katerih izhaja, da so ob splošnoizobraževalnih predmetih cilji ključnih kompetenc vgrajeni v strokovne module in v praktično izobraževanje na šoli in pri delodajalcih. Izvajanje učnih procesov zahteva nenehno posodabljanje sodelovalnih metod z delodajalci in od učiteljev zahteva sprotno prilagajanje učnih vsebin in metod dela glede na sodobne poklicne trende in zahteve, da se lahko dijaki na koncu izobraževanja učinkovito vključujejo na trg dela. Takšno poslanstvo šole je tudi podlaga vsem drugim dejavnostim, zato je razvoj šole tesno prepreden z dogajanjem v regionalnem in širšem okolju, kamor in od koder se pretakajo ideje o novih sodelovalnih načinih oziroma projektih.

Idejna zasnova in predlog regionalne televizije BK TV, da bi s Srednjo šolo za gostinstvo in turizem Maribor soustvarjali izobraževalne oddaje s kuharskimi vsebinami, je bila v sodelovanju z mentorji dopolnjena z razširitvijo vsebin posamezne oddaje, čemur je botrovalo tudi to, da je šola imela dovolj izkušene mentorje, ki so bili zmožni in pripravljeni vsebine učnih načrtov in metod dela vključiti v načrtovani projekt, hkrati pa so zaupali v sposobnost svojih dijakov, da bodo zadane naloge uspešno opravili, in se dogovorili, da bo šola ob

kuharskih vsebinah pripravila še prispevke s področja strežbe, turizma, slovenske kulturne dediščine, poklicnega etike in bontona ter da bodo tudi delo voditeljev oddaje prevzeli dijaki sami.

Začetna ideja se je tako z dopolnjenimi vsebinskimi predlogi izrisala kot okvirni koncept, ki je bil podlaga za pripravo 15 oddaj. Mentorji so v projektu prevzeli svoje področje dela in sledilo je natančnejše načrtovanje vsebin vsake posamezne oddaje.

3. Priprava oddaj

Proces ustvarjanja izobraževalnih oddaj je trajal deset mesecev in je zaradi sprotnih dogovorov o vsebini, možnostih za izvedbo idej, prilagajanj glede na obveznosti dijakov, mentorjev, snemalcev, maskerjev in režiserja ter drugih okoliščin, ki si vplivale na nastanek in oblikovanje posamezne oddaje, terjal od sodelujočih intenzivno sodelovanje ter sprotno učenje in delo. Priprava oddaj je potekala po terminskem planu delovnih srečanj z ustvarjalci oddaje iz BK TV, z mentorji in s sodelujočimi dijaki.

3.1 Izbor naslova oddaj

Šola je pred nekaj leti prenovljeni celostni grafični podobi kot svoj prepoznavni element dodala tudi izrek Šola z okusom, s katerim utrjuje svojo identiteto vzgojno-izobraževalnega zavoda. Izbor imena oddaj Šola z okusom je bil zato pravšnja asociacija na želeno sporočilo, ki ga želi šola o sebi utrditi v javnosti in z njim opozoriti na delovanje v svojem temeljnem vzgojno-izobraževalnem poslanstvu.

3.2 Scenarij, rubrike oddaj in režija

Vsaka oddaja je bila zgrajena iz začetnega animacijskega uvoda (v nadaljevanju špica), rubrik, terenskih posnetkov in iz povezovalnega dela voditelja. V scenaristično-režijskem delu je v večji meri prihajalo do sodelovanj mentorjev in televizijskih ustvarjalcev. Mentorji so okvirne dogovore prenašali dijakom in jih usmerjali pri njihovem delu. Oboji so pri tem imeli veliko kreativnega prostora. Špico, napovednike rubrik in predstavitev receptov jedi in pijač so grafično oblikovali in tehnično pripravili na BK TV, medtem ko so scenarij in vsebine rubrik pripravili in oblikovali dijaki in mentorji sami ob upoštevanju režiserjevih predlogov vsebinsko-časovne razporeditve in drugih tehničnih napotkov, da so bile lahko ustrezno predstavljene v skladu s pričakovanimi standardi tovrstnih televizijskih konceptov izobraževalnih oddaj.

3.3 Rubrike v oddajah in voditeljevo delo

Vsaka oddaja je bila sestavljena iz štirih rubrik: Turizem, Kuharstvo, Strežba in Poklicna etika in bonton. Prve tri rubrike je voditelj napovedoval kot vsebinsko samostojne enote, četrta rubrika je bila v sklopu oddaj le nekajkrat predstavljena samostojno, kontinuirano pa se je v prve tri rubrike vključevala glede na vsebinsko primernost. Ne glede na samostojnost posamezne rubrike je bil v vsaki oddaji zasledovan cilj, da se rubrike med seboj vsebinsko dopolnjujejo in zaokrožujejo v osrednji tematiki posamezne oddaje.

3.3.1 Turizem

V rubriki Turizem je bil poudarek na predstavitvi te dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem smislu glede na geografski, razvedrilni, gospodarski in kulturni pomen. Dijaki so predstavljali kraje, turistične znamenitosti in dejavnosti na Štajerskem. Vsebino so pripravljali s pomočjo usvojenega znanja v šoli, samostojnega učenja, raziskovanja in terenskega dela (obisk lokacij, pogovor z domačini in s turističnimi delavci). Po pridobljenih informacijah so dijaki in mentorji sestavili koncept in načine predstavitve določene turistične destinacije glede na vodilno tematiko posamezne oddaje. Za opis nekaterih destinacij in dejavnosti so pripravili besedila, ki jih je voditelj oddaje predstavljal ob posnetem gradivu, ponekod pa so dijaki nastopili tudi kot igralci (igrali so dijake, turiste, turistične vodnike, goste ipd.). Destinacije in igrane prizore so snemali snemalci iz BK TV.

3.3.2 Kuharstvo

Koncept rubrike Kuharstvo je v vseh oddajah izhajal iz cilja prikazati postopek priprave izbrane jedi, in sicer tako, da so jedi pripravljali dijaki, ki obiskujejo učne predmete in module s kuharskimi vsebinami. Izbor jedi je vsebinsko dopolnjeval tematiko vsake posamezne oddaje. Recepti za predstavljene jedi so bili v vsaki oddaji na koncu rubrike tudi grafično ponazorjeni.

Po mentorjevih napotkih in nekaj izpeljanih vajah so dijaki samostojno prikazali postopek priprave jedi, pri čemer je bila glede na celoten ciklus oddaj posebnost te rubrike ta, da dijaki niso bili vezani na knjižni pogovorni jezik, ampak so lahko uporabljali govorico svoje jezikovne zvrsti oz. narečja, kar je tej rubriki v televizijskem smislu dodalo bližnjico do jezikovno sorodnih gledalcev oddaj regionalne televizije, svobodna izbira uporabe narečja pa je tudi olajšala delo oz. nastop dijakov – kuharjev, saj je pogovor med njimi v času priprave jedi med snemanjem potekal bolj sproščeno.

Snemanje je potekalo v šolskih učnih delavnicah oz. kuhinjah, ki so jih za namene snemanja nekoliko prilagodili, kar je od nastopajočih dijakov terjalo še dodatno spretnost in iznajdljivost. Slika 1 prikazuje dijaka med snemanjem postopka za pripravo jedi.



Slika 1: *Dijaka 3. letnika med snemanjem postopka za pripravo jedi (pridobljeno s: https://www.lokalec.si/novice/sola-z-okusom-3-oddaja/)*

3.3.3 Strežba

Koncept rubrike Strežba je izhajal iz cilja prikazati postopek priprave izbrane pijače, ki je v kulinaričnem smislu dopolnjevala v rubriki Kuharstvo pripravljeno jed. V tej rubriki so sodelovali dijaki, ki so svoja znanja pridobivali pri učnih predmetih in modulih strežbe.

Snemanje je potekalo v šolskih učnih prostorih. Nastopajoči dijaki so postopek priprave pijače ob delu komentirali največkrat v knjižnem pogovornem jeziku, v nekaj oddajah pa so z izborom narečne govorice popestrili geografsko posebnost izvora pijače, njenih sestavin ali načina priprave. Na sliki 2 je predstavljena pripravljena pijača, kot je bila v končnem kadru postrežena na mizo.



Slika 2: *Pripravljena domača limonada*
(pridobljeno s: https://www.lokalec.si/novice/sola-z-okusom-3-oddaja/)

3.3.4 Poklicna etika in bonton

Rubrika Poklicna etika in bonton je bila v začetnih oddajah predstavljena kot samostojna rubrika in je zajemala predstavitev poklicev, za katere se dijaki izobražujejo na šoli, predstavitev šolskih uniform, predstavitev pravil poklicnega bontona in bontona gosta, v naslednjih oddajah pa se je s svojimi vsebinami na različne načine vključevala v prve tri rubrike in vseskozi sledila etiki, načelom in vrednotam v vseh medosebnih odnosih ljudi, ki so specifični na področju gostinstva in turizma. Dijaki in mentorji so tematiko te rubrike prilagajali predstavljenim vsebinam v ostalih rubrikah. Svoje znanje so črpali iz učnih gradiv, literature in kulture, predvsem pa so tudi na vseh ravneh pripravljanja oddaj zasledovali cilj – krepiti poklicno etiko in bonton ter ju s spoštljivo in prijazno retoriko predstavljati televizijski javnosti.

3.3.5 Voditelji oddaj

Voditeljevo delo je bilo predstaviti tematiko oddaje, napovedati rubrike in jih povezovati do zaključnega pozdrava. Besedila so dijaki pripravljali z mentorjevo pomočjo in pri tem sledili načelom televizijskega poročanja. Vodenje oddaj je potekalo v knjižnem pogovornem jeziku. Govorne vaje so potekale v šoli, snemanje voditeljev pa se je izvajalo v snemalnem studiu BK TV. Slika 3 prikazuje dijakinjo v voditeljski vlogi.



Slika 3: *Studijska slika voditeljice oddaje*
(pridobljeno s: https://www.lokalec.si/novice/sola-z-okusom-3-oddaja/)

3.4 Vaje, snemanje in predvajanje oddaj

Glede na to, pri katerem delu in v kateri rubriki so dijaki sodelovali oz. nastopali, so se urili na govornih in situacijskih vajah, pri čemer so jim pomagali mentorji. Nastopajoči dijaki so se v projekt vključevali glede na lastni interes in priporočila učiteljev. Ker je snemanje oddaj potekalo več mesecev in so se scenariji oblikovali sproti, se je tudi število sodelujočih dijakov spreminjalo, mentorji pa so izvedbe in intenzivnost vaj temu prilagajali. Vaje so potekale individualno in skupinsko, v šolskih prostorih in na terenu.

Po opravljenih generalkah je sledilo snemanje na terenu, v učnih prostorih in v snemalnem studiu. Končno montažo oddaj so pripravili na BK TV, zato je bila vsaka premiera oddaje dokončen projekt, ki ga ni bilo več mogoče spreminjati oz. popravljati. S to odgovornostjo so se sodelujoči dijaki in mentorji soočili že po prvi predvajani oddaji, saj je bila vsaka oddaja v naprej uvrščena na programsko shemo TV-predvajanj premier in ponovitev ter na kratko predstavljena v medijih, in sicer na spletni strani Lokalec.si (BKTV, 2016) na spletni strani Facebook.com – BK TV (Televizija BKTV, 2016), na spletni strani BKTV.si (BKTV, 2016) in na spletni strani Facebook.com - Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor (Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor, 2016).

3.5 Vsebine oddaj

Vsaka oddaja je bila sestavljena iz veznega besedila voditelja in tematskih rubrik.

Tabela 1: *Preglednica vsebin rubrik za 15 oddaj Šola z okusom*

Zap. št. odd.	Vsebine tematskih rubrik (Rubrike: Turizem (T), Kuharstvo (K), Strežba (S), Poklicna etika in bonton (P)	
1.	P	Predstavitev šole
	K	Ajdova kaša z jurčki, prekajena postrv, slivovi cmoki
	S	Sprejemanje gostov in postrežba pri mizi
	P	Bonton pri mizi
2.	K	Goveja juha s pšeničnimi žličniki, svinjska pečenka, pražen krompir, jabolčni hren
	S	Sprejemanje gostov
	P	Bonton pri mizi
3.	K	Piknik košara: sendvič z rostbifom, panakota z jagodnim pirejem
	S	Rožmarinova limonada
	T	Izlet na Mariborski otok
4.	T	Razvoj Mariborskega otoka
	P	Kopališki red
	K	Carski praženec in čežana
	S	Rabarbarin ledeni čaj
5.	T	Olimje
	K	Domači hamburger in domači jurkin sladoled
	S	Domači brezalkoholni bezgov radler
6.	T	Terme Olimia
	P	Bonton v savni
	K	Polnjeni kopun s pirinimi mlinci in z bučnim pirejem
	S	Gin tonic
7.	T	Pohorje
	K	Kremna bučna juha s kostanjem, kostanjev kupnik z ajdovo kašo, pire rdeče pese, marinirane račje prsi
	S	Borovničevec
8.	T	Knjižica Preprosto po babičino
	K	Pohorski pisker, pohorska omleta
	S	Zeliščni čaj

9.	T	Meranovo
	S	Prikaz odpiranja belega buteljčnega vina
	K	Juha iz hrbtiščnih kosti z ribano kašo, pečenice, krvavice, pražena jetrca, kislo zelje, kisla repa in krompir z ocvirki
10.	T	Šolska prireditev Veseli december
	K	Pastinjakova kremna juha s profiteroli, puranja roladica z jajčno omleto, ohrovtom, s pršutom in z gavdo, zdrobovi ocvrtki s satiranim ohrovtom, čokoladni fondant z jagodnim pirejem
	S	Vinski liker s cimetom
11.	T	Vodenje po Mariboru in pomen prazničnega krašenja
	K	Tatarski biftek
	S	Postrežba penine
12.	T	Unesco šola (posvojeni spomenik - slovenske narodne jedi)
	K	Gobova juha z ajdovimi žganci, štajerska kisla juha, rženi kruh, bučin zavitek, gibanica
	T	Slovenska kulturna dediščina – prekmurska gibanica
	S	Bela kava in dekantiranje rdečega vina
13.	T	Gregorjevo
	T	Pozdrav pomladi in ljubezni v Mariboru
	K	Goveji steak, jetrca na žaru, pastinakov pire
14.	T	Pustovanje
	K	Svinjska krača, pražen krompir, kisla repa, špehovka, krofi
	S	Razkosavanje svinjske krače
15.	T	Delavnica na turistični kmetiji Štern – Pri kovačniku na Pohorju
	K	Šunka, hren, pleteni mlečni kruh, pirhi
	S	Postrežba velikonočnega zajtrka

V tabeli so predstavljene vsebine rubrik, kakor so si sledile v časovnem zaporedju predvajanja v posamezni oddaji. Recepte, predstavljene v oddaji, smo objavili na spletni strani šole (Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor, 2017).

4. Ocene in analiza projekta

V projektnem in več mesecev trajajočem sodelovanju z regionalno televizijo je šola sodelovala prvič. Proces nastanka oddaj je zahteval veliko entuziazma vseh sodelujočih. Na ustvarjalno pot so se dijaki in mentorji podali z malo ali nič znanja o nastajanju oddaj,

voditeljskem delu, scenarističnem in režijskem procesu itd. Napotki profesionalcev iz regionalne televizije so dijake in mentorje usmerjali pri njihovem delu in z vsako novo oddajo so samostojnejše dosegali zadane cilje, hkrati pa jih tudi prilagajali, dopolnjevali in širili po vsebinah in idejah. Regionalna televizija BK TV je po sprotni snemalni in studijski produkciji prispevkov le-te oblikovala v zaključno postprodukcijo in omogočila ogled nekaterih oddaj tudi na spletni strani Youtube (BKTV, 2017).

S projektom snemanja izobraževalnih oddaj so dijaki razvijali praktične veščine, poglabljali in širili znanje strokovne teorije in razvijali ključne kompetence: učiti se učiti, socialne spretnosti in razvoj sporazumevalnih zmožnosti. Razvijali so tudi dodatne poklicne kompetence in se z medijsko izpostavljenostjo srečali še z novo dimenzijo interesnih sodelovanj, kar vse lahko uspešno spodbuja njihovo nadaljnjo motivacijo za vključevanje v nove izobraževalne in poklicne projekte.

5. Zaključek

Izkušnje pri ustvarjanju televizijskih izobraževalnih oddaj Šola z okusom na regionalni televiziji BK TV so bile za dijake in mentorje neprecenljive, saj so jih pridobivali neposredno v konkretnih situacijskih okoliščinah in so obojim omogočale razvoj osebnostnih potencialov in poklicnih kompetenc.

Z zadovoljstvom lahko dijaki in mentorji projektno delo imenujejo kot primer dobre prakse v novem učnem okolju. Uporaba novih učnih metod in pozitivni odzivi v projektu sodelujočih dijakov za šolo predstavljajo tudi dobro podlago za nadaljnje posodabljanje učnih načrtov, vsebin in strategij za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.

6. Viri

BKTV. (2016). *BKTV Vaša regionalna oddaja*. Prevzeto 19. 11 2018 iz https://www.bktv.si: https://www.bktv.si/category/oddaje/page/18/

BKTV. (2016). *Šola z okusom*. (BKTV, Producent) Prevzeto 19. 11 2018 iz www.Lokalec.si: https://www.lokalec.si/novice/sola-z-okusom-3-oddaja/

BKTV. (2017). *BKTVkanal*. Prevzeto 19. 11 2018 iz www.youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=r6aFNKp8dew

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor. (016). *Srednja-šola-za-gostinstvo-in-turizem-Maribor-1183873121624923/*. Prevzeto 19. 11 2018 iz www. facebook.com: https://www.facebook.com/Srednja-šola-za-gostinstvo-in-turizem-Maribor-1183873121624923/

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor. (2017). *Šola z okusom – recepti*. Prevzeto 19. 11 2018 iz www.ssgt-mb.si: https://ssgtmb.splet.arnes.si/2017/01/10/sola-z-okusom-recepti/

Televizija BKTV. (2016). *www.facebook.com/televizijabktv*. Prevzeto 19. 11 2018 iz www.facebook.com: https://www.facebook.com/televizijabktv/posts/v-drugi-kuharski-oddaji-šola-z-okusom-vas-bodo-dijaki-srednje-šole-za-gostinstvo/567311656796591/

Kratka predstavitev avtorice

Simona Gljuk je zaposlena na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Maribor kot profesorica slovenskega jezika s književnostjo in sociologije. 19 let poučuje slovenščino, občasno še sociologijo, poklicno etiko in retoriko ter slovensko kulturno dediščino. Je šolska koordinatorica Unesco šole, vodi projekt Eko branje za eko življenje pri Ekošoli, je mentorica kulturnih prireditev, dijakom na literarno-glasbenih področjih in v šolski Bralni znački ter izvaja interesno dejavnost, in sicer dramski krožek.

II

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES

KNOWLEDGE EVALUATION



Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu družba

Authentic Forms of Evaluation and Assessment in the Subject Social Science

Jasmina Peršuh

Osnovna šola Pohorskega odreda Slovenska Bistrica
jasmina777@gmail.com

Povzetek

V učnem načrtu za predmet družba je učiteljem priporočeno avtentično preverjanje in ocenjevanje znanja, kjer učenci znanje uporabljajo za reševanje resničnih vprašanj, oziroma v čim bolj stvarnih problemskih situacijah. Ker je preverjanje in ocenjevanje znanja v učnem procesu za učitelje zelo pomembna in odgovorna faza, to raziskovalcem narekuje, da v okviru empiričnih raziskav odkrivamo pogoje in smernice za izboljšanje tega področja. S tem motivom smo pristopili k lastni raziskavi. V prispevku je uvodoma predstavljanih nekaj temeljnih teoretičnih spoznanj o preverjanju in ocenjevanju, s poudarkom na avtentičnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Sledi prikaz empiričnih izsledkov raziskave o značilnostih preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu družba v 4. razredu. Proučevali smo: cilje učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja; pogostost uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja in uresničevanje sprotnega preverjanje znanja. Podatki so pridobljeni s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika z učitelji 4. razreda (n = 288) po različnih osnovnih šolah v Sloveniji. Rezultati kažejo, da: so učitelji največji pomen pripisali med seboj povezanima ciljema: »učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih« ter »učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku«. Pri preverjanju znanja se učitelji izmed avtentičnih oblik najpogosteje odločajo za raziskovanje, sledi preverjanje znanja s pomočjo eksperimenta, intervjuja, portfolia ter videoposnetka. Izmed alternativnih oblik pa se učitelji nekoliko pogosteje odločajo za simulacijo kot za projekcijo. V praksi se največ učiteljev odloča za sumativno preverjanje znanja, nekoliko manj za diagnostično ter še manj za formativno preverjanje znanja.

Ključne besede: avtentičnost, ocenjevanje, osnovna šola, predmet družba, preverjanje, učitelj, 4. razred.

Abstract

The social science curriculum recommends that teachers should utilize authentic knowledge evaluation and assessment where students use what they have learned to solve real-life questions and realistic situations. Since knowledge evaluation and assessment in the learning process is for the teachers a very important and responsible stage, the researchers are suggested to discover the conditions and guidelines to improve this area with the help of empirical researches. With this motive we approached our own research. In this article we define some basic theoretical facts on evaluation and assessment with an emphasis on authentic evaluation and assessment. Next, an outline of empirical research findings on the characteristics of evaluation and assessment in the subject Social Science in Year 4 is presented. We have studied: the objectives of teacher's knowledge evaluation and assessment; the frequency of use of authentic and alternative forms of knowledge evaluation and realization of regular knowledge evaluation. Data were obtained by a web questionnaire on a representative sample of teachers who were teaching the subject Social Science in Year 4 (n = 288) at

various primary schools in Slovenia. The results showed that teachers attributed the greatest importance to the interrelated goals of "the teacher to obtain feedback for continuous monitoring of progress in school" and "the pupils to provide feedback on the development and progress". When evaluating knowledge, from the authentic forms teachers most often choose exploring, followed by an experiment, an interview, a portfolio and a video. Among the alternatives teachers are somewhat more likely to choose simulation than projection. In practice, a summative evaluation prevails, followed by a diagnostic and then by a formative evaluation.

Keywords: Assessment, Authenticity, Evaluation, Primary School, Social Science, Teacher, Year 4.

1. Uvod

Avtentičnost je pomemben element pri novejših modelih poučevanja, preverjanja in ocenjevanja. Ker je še precej nejasnosti, kako naj avtentično preverjanje in ocenjevanje potekata v praksi, se učitelji še vedno preveč oklepajo tradicionalnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja.

Preverjanje in ocenjevanje sta pojma, ki ju učitelji dobro poznajo in uporabljajo, vendar je razlikovanje med njima dokaj zapleteno, saj tako v strokovni literaturi kot v vsakdanjem sporočanju ni enotnega pojmovanja. Nekateri menijo, da je treba oba pojma jasno ločevati, saj naj bi šlo za dva popolnoma različna procesa, drugi menijo, da je ocenjevanje nadaljevanje preverjanja. Tretji menijo, da sta to pravzaprav skoraj v celoti enaka procesa, ki se razlikujeta le v zadnji stopnji, kjer je samo pri ocenjevanju povratna informacija v obliki ocene (Skribe-Dimec, 2005).

Preverjanje je postopek zbiranja informacij o učenju in učenčevem razumevanju obravnavanih učnih vsebin. Za spremljanje učenčevega napredka se uporabljajo različne metode (tj. opazovanje, pogovori, kontrolni seznami, anekdotski zapisi …) (Loungo-Orlando, 2008).

Ocenjevanje znanja pa je definirano kot proces iskanja in interpretiranja dokazov za rabo s strani učencev in učiteljev, da lahko določijo, kje točno se učenci nahajajo pri svojem učenju, kam se morajo usmeriti ter kako najbolje priti do tja (Skupina za reforme ocenjevanja, 2009).

Strmčnik (2001) navaja, da je ocenjevanje samostojna stopnja učnega procesa z lastno specifično didaktično funkcijo in nikakor ne sovpada niti s preverjanjem niti z utrjevanjem. Hkrati pa so za ocenjevanje značilne ocene, ki jih pri preverjanju ne sme biti.

Po tem, ko učitelj preveri kakšno je znanje učencev, lahko ocenjuje na različne načine: ustni in pisni odgovori, govorne predstavitve, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo ipd. Na podlagi ciljev in standardov znanja v učnem načrtu učitelj vnaprej izdela in učencem predstavi jasne vidike in kriterije za ocenjevanje znanja, uporabljene postopke idr. (Budnar, Kerin, Umek, Raztresen in Mirt, 2011).

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je zelo pomembno tudi ozračje v okolju, kjer ta dva procesa potekata. Učenci se v tem okolju morajo počutiti varne in sprejete, nevedenje naj za učence predstavlja izziv in motivacijo za učenje ter razlike med učenci naj se upoštevajo in spoštujejo (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002).

Ker sodobna šola zahteva, da je učenje in s tem povezano preverjanje in ocenjevanje znanja čim bolj povezano z življenjem in da se učenci v šoli pripravljajo na reševanje resničnih izzivov, se vedno bolj poudarja pomen avtentičnosti.

Na tej osnovi pripravljene aktivnosti od učencev zahtevajo uporabo in kombiniranje sposobnosti, spretnosti in odnosa do učenja (Raymond, Homer, Smith in Gray, 2013). Tako pridobljeno znanje je pri otrocih vsekakor veliko bolj trdno in uporabno. Od učiteljev pa zahteva tudi spremenjene oblike preverjanja in ocenjevanja, na primer avtentične oblike.

2. Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja

Avtor Wiggins (1998; povz. po Sentočnik, 2000) navaja osnovne značilnosti avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja:

- so realistične in spodbujajo notranjo motivacijo učencev, z njimi učenci preverjajo svoje znanje in izkušnje v resničnih življenjskih okoliščinah, s tem pa jim dajejo možnost, da povezujejo naučeno v razredu z zunajšolsko realnostjo;
- zahtevajo razmislek in spodbujajo inovativnost, saj ne temeljijo na vnaprej znanih odgovorih;
- zahtevajo, da učenci na podlagi zbiranja in organiziranja podatkov, raziskovanja, analiziranja, generaliziranja in opazovanja iščejo alternative in konstruirajo lastno znanje;
- zahtevajo, da učenci kritično razmišljajo o svojem delu, spoznavajo sami sebe, odkrivajo svoja močna in šibka področja, vrednotijo svoje izdelke ter rezultate sami popravljajo in izboljšujejo.

Sentočnik (2004) ugotavlja, da se z avtentičnimi preizkusi preveri, ali učenci znajo to, kar bodo potrebovali v resničnem življenju, in kar je pomembno, da znajo. Ormiston (2011) meni podobno in dodaja, da učenci rešujejo takšne naloge in probleme, pri katerih usvojijo znanje, ki je uporabno v resničnem življenju izven šole.

V nadaljevanju Luongo-Orlando (2008) navaja, da so avtentične metode poučevanja, učenja in ocenjevanja znanja zasnovane na praktičnih nalogah in predstavitvah. Ustvarjalno delo, kot je izdelava pisnih nalog, projektov, poskusov, predstavitev, razstav in map dosežkov omogoča učencem učno bogato okolje. Pri ugotavljanju kakovosti dela se tako uvajajo nove metode ocenjevanja v šolah, ki temeljijo na reševanju nalog, ki zahtevajo uporabo znanja in veščin v resničnih življenjskih okoliščinah.

Avtorja Fook in Sidhu (2010) ugotavljata, da avtentične naloge omogočajo učencem več možnosti za razvoj intelektualnih sposobnosti in obenem skozi sodelovalno učenje ali reševanje problemskih nalog pospešujejo razvoj socialnih spretnosti. Chen, Whittinghill in Kadlowec (2006) dodajajo, da avtentične naloge učencem ponujajo več možnosti za utrjevanje znanja, izboljšanje kvalitete razmišljanja in razumevanja naučenega znanja. Marsh (2009) pa ugotavlja, da so pri avtentičnem ocenjevanju znanja naloge bolj praktične in realistične.

Tako zastavljene naloge ter posledično preverjanje in ocenjevanje le-teh od otrok zahtevajo doseganje ciljev višjih taksonomskih stopenj, kot sta povezovanje znanja, uporaba in analiza,

od učiteljev pa posledično pripravljenost na vseživljenjsko izpopolnjevanje, prizadevanje k boljšim učnim rezultatom in trajnejšemu znanju pri učencih.

3. Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba

Predmet družba se v Republike Sloveniji poučuje v 4. in 5. razredu osnovne šole, v obsegu dve uri na teden.

Tudi pri tem predmetu velja, da lahko ocenjevanje znanja izvedemo šele, ko smo dosežke učencev preverili. Pri predmetu družba še ni standardiziranih testov, zato učitelj preverja in ocenjuje znanje s preizkusi znanja, ki jih izdela sam ali v strokovnem aktivu (Budnar, Hus, Umek in Zabukovec, 2006).

(Budnar idr., 2002) ugotavljajo, da si morajo učitelji tudi pri predmetu družba prizadevati za čim večjo vključitev avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer upoštevajo vidike procesnega, vseživljenjskega in uporabnega znanja. Pri tem ni pomembno le kaj učenci znajo, temveč tudi, kako razumejo in uporabljajo znanje. To omogoča učencem, da prikažejo svoje znanje in spretnosti na najrazličnejše načine.

Kot možnosti za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba avtorica Budnar idr. (2002) navaja različne avtentične oblike: simulacija; pogovor s starejšim domačinom o zgodovini kraja in življenju; povezovanje z občino in razgovor na temo o možnostih razvoja kraja; intervju s strokovnjakom, ki se ukvarja z notranjo opremo; priprava in vodenje konference na temo nasilja v soseski; snemanje videoposnetka; nastopi pred različno publiko; poučevanje mlajših od sebe ter nadalje preverjanje različnih dejavnosti kot so: raziskovanje in preiskovanje; zbiranje podatkov; načrtovanje; opazovanje; zapisovanje; urejanje; predstavljanje; razlaganje; vrednotenje …. Ena od zelo primernih avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja so tudi učenčeve mape (mape dosežkov, mape izdelkov – portfolio).

Wilcox in Tomei (1999) portfolio opisujeta kot zbirko učenčevih najboljših izdelkov. Učenci se pri njihovi uporabi bolj zavedajo procesa učenja, dobijo hitro povratno informacijo in učne situacije se jim zdijo bolj smiselne za njihovo osebnostno rast in razvoj. V nadaljevanju avtorica Razdevšek Pučko (1996) na podlagi raziskave Kari Smith (1995) poroča o pozitivnih rezultatih vodenja učenčevih map (portfolia), ki se kažejo tako, da učitelji bolj pozorno izdelajo merila za ocenjevanje; učenci se bolj zavedajo svojih napak; s pisanjem refleksije ob izdelkih se poveča stopnja metakognicije; učenci radi vodijo mape, saj se s takim načinom dela več naučijo, ker poznajo cilje in učenje vidijo v bolj praktičnem kontekstu. Tudi Easley in Mitchell (2007) dodata, da učenci pri tem sami na podlagi kriterijev znanja, ki so jih izoblikovali skupaj z učiteljem, izbirajo svoje najboljše izdelke, jih primerjajo z izbranimi izdelki prejšnjega ocenjevalnega obdobja, ugotavljajo izboljšave, opisujejo dobre in slabe lastnosti izdelka in si zastavljajo cilje, ki jih bodo skušali doseči pri naslednjem izdelku.

Rutar Ilc (2003) k zgoraj naštetim primernim avtentičnim oblikam pri družbi dodaja še: projekcijo; izražanje z neumetnostni in umetniškimi besedili; razprave, debate in okrogle mize; izdelavo izdelkov, maket in modelov.

V učnem načrtu za družbo najdemo tudi priporočilo, naj učitelj pri preverjanju znanja ustvari učne situacije, kjer učenci izkazujejo svoje znanje ob stvarnih in predvsem smiselnih nalogah (Budnar idr., 2011).

Raziskava Štern (2010) o pogostosti uporabe avtentičnih oblik ocenjevanja znanja pri predmetu družba je pokazala, da med avtentičnimi oblikami ocenjevanja znanja prevladuje ocenjevanje izdelkov (43,2 %) in ocenjevanje reševanja praktičnih problemov (37,9 %). Temu sledijo avtentični testi (28,4 %), sodelovalno učenje (21,1 %), samoocenjevanje učenca (15,8 %) in nazadnje uporaba portfolia (12,6 %). Ugotovila je tudi, da so avtentične oblike ocenjevanja znanja pri družbi še vedno premalo razširjene. V omenjeni raziskavi so se pokazale tudi nekatere razlike glede na strokovni naziv učitelja pri uporabi reševanja praktičnih problemov in samoocenjevanju. Podatki kažejo, da uporaba le-teh upada z nižjim nazivom učiteljev. Glede na delovno dobo so se prav tako pokazale nekatere statistično značilne razlike, in sicer, da se učitelji, ki poučujejo več kot 21 let pogosteje poslužujejo avtentičnih oblik kot učitelji s krajšo delovno dobo. Avtorica na podlagi rezultatov sklepa, da bi razloge za slabo razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja lahko iskali v dejstvu, da jih učitelji ne poznajo dovolj dobro in od njih zahtevajo menjavo ustaljenih pedagoških postopkov, zato se raje poslužujejo standardnih in bolj preizkušenih metod.

4. Namen empirične raziskave

Zaradi novosti, ki jih prinašajo nova spoznanja na področju teorije učenja in pojmovanja znanja, postajajo sodobnejše oblike in metode učenja in poučevanja vedno bolj pomembne. Takšen način dela pa od učiteljev zahteva tudi drugačno preverjanje in ocenjevanje znanja, ki mora biti usklajeno s tem, kako poteka pouk. Podobno ugotavljajo tudi avtorice Ivanuš-Grmek, Rozman in Bakračevič Vukman (2014), ki menijo, da mora biti ocenjevanje v prvi vrsti skladno z učenjem, pomagati mora k napredku pri učenju in ugotoviti ali je bilo učenje uspešno.

Zato nas je zanimalo, kako učitelji preverjajo in ocenjujejo znanje pri predmetu družba v 4. razredu.

V okviru empiričnega dela raziskave smo proučili:
- cilje učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja;
- pogostost uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja;
- uresničevanje sprotnega preverjanje znanja;

Izhajali smo iz predpostavk, da imajo učitelji pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja zastavljene jasne cilje; da uporabljajo tudi različne avtentične in alternativne oblike preverjanja znanja; in da uresničujejo sprotno preverjanje znanja.

Zanimal nas je obstoj razlik glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja in priljubljenost poučevanja predmeta družba.

5. Podrobna opredelitev raziskovalnega problema

5.1 Raziskovalna vprašanja

Katere cilje si učitelji zastavijo pri preverjanju in ocenjevanju predmeta družba v 4. razredu?

Kako pogosto se učitelji pri predmetu družba v 4. razredu poslužujejo določenih avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja?

V kateri fazi učnega procesa učitelji najpogosteje izvajajo preverjanje znanja?

5.2 Raziskovalne hipoteze

Raziskovalne hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah in razlikah.

6. Metodološka opredelitev raziskovalnega problema

6.1 Raziskovalna metoda, inštrument, vzorec in potek raziskave

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Za zbiranje podatkov smo uporabili spletni anketni vprašalnik. Raziskava je potekala na namenskem reprezentativnem vzorcu učiteljev (n = 288), ki so v šolskem letu 2009/2010 poučevali predmet družba v 4. razredu po slovenskih osnovnih šolah. Vzorec se razlikuje po delovni dobi poučevanja: od 0 do 10 let (30,9 %), od 11 do 25 let (38,2 %), nad 26 let (30,9 %); po strokovnem nazivu učiteljev: učitelj brez naziva (18,8 %), mentor (36,5 %), svetovalec (39,9 %), svetnik (4,9 %); po priljubljenosti poučevanja predmeta družba: poučujem zelo rad-a (34,0 %), poučujem rad-a (58,3 %), poučujem manj rad-a (7,6 %). Raziskava je potekala marca in aprila 2010.

Podatke smo s programom SPSS obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčne distribucije podatkov (f, f %) in neparametrični preizkus (χ^2 - preizkus).

Odgovore na odprta vprašanja smo kategorizirali in izpeljane kategorije predstavili v tabelah.

7. Rezultati in interpretacija

Predstavljamo rezultate analize empirične raziskave. Najprej predstavljamo rezultate analize ciljev učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Nadalje predstavljamo analizo pogostosti uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja. Sledi analiza uresničevanja sprotnega preverjanja znanja.

7.1 Analiza ciljev učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju predmeta družba v 4. razredu

Zanimalo nas je, kaj menijo učitelji o ciljih preverjanja in ocenjevanja pri predmetu družba v 4. razredu.

Anketiranci so z 1 ocenili tisti cilj, ki se jim zdi najmanj pomemben, s 5 pa tistega, ki se jim zdi najbolj pomemben.

Tabela 1: *Povprečne vrednosti ($\bar{x}$) pomembnosti ciljev preverjanja in ocenjevana znanja*

UČNI CILJI	POVPREČNE VREDNOSTI
Učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih.	4,35
Učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku.	4,30
Učitelju pridobiti povratno informacijo za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja.	4,15
Motivirati učence in jih spodbujati za nadaljnje šolsko delo.	4,10
Učitelju pridobiti oceno.	3,04
Učence razporediti v učne skupine.	2,67

Kot je razvidno iz zgornje tabele, rezultati kažejo, da se učiteljem pri preverjanju in ocenjevanju znanja zdita najbolj pomembna cilja, da si znajo pridobiti informacije, s katerimi lahko sprotno spremljajo razvoj in napredek pri učencih ($\bar{x}$ = 4,35) ter cilj, da znajo učencem pravočasno posredovati kakovostno povratno informacijo o njihovem razvoju in napredku ($\bar{x}$ = 4,30). Ta dva cilja sta med seboj tudi tesno povezana, saj če učitelj sproti ne spremlja in si na različne načine ne beleži, kako učenci napredujejo, tudi težje seznanja učence z njihovim individualnim napredkom na vseh področjih dela.

Nekoliko manj pomembna cilja preverjanja in ocenjevanja znanja predstavljata za učitelje cilj pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja ($\bar{x}$ = 4,15), kar je prepuščeno vsakemu učitelju posebej ter cilj motivirati in spodbujati učence za nadaljnje šolsko delo ($\bar{x}$ = 4,10). Od učitelja je močno odvisno, kako bodo učenci pripravljeni aktivno sodelovati pri šolskem delu, zato mora biti vsak učitelj dovolj občutljiv, da opazi trud in spodbuja učence za delo.

Učitelji niso pripisali posebno velikega pomena cilju, da si učitelj pridobi oceno ($\bar{x}$ = 3,04), ker se to od njega po veljavni zakonodaji pričakuje ter cilju, da naj preverjanje in ocenjevanje znanja učiteljem služi kot podlaga za razporeditev učencev v učne skupine ($\bar{x}$ = 2,67). Vsak učitelj si določi svoje kriterije, ki mu pomagajo določiti skupine učencev, ki čim bolj aktivno delajo znotraj skupine ter ima vsak učenec v njej točno določeno in jasno vlogo.

Priljubljenost poučevanja je tisti dejavnik, glede na katerega se kažejo razlike in tendence razlik. Ugotavljamo, da učitelji, ki radi poučujejo predmet družba, pripisujejo višji pomen cilju »učitelju pridobiti oceno« ($P = 0{,}003$; $\chi^2 = 23{,}654$) kot ostali dve skupini učiteljev. Tendence kažejo, da učitelji, ki raje poučujejo, dajejo višji pomen ciljem »učitelju pridobiti povratno informacijo za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja« ($P = 0{,}099$; $\chi^2 = 7{,}794$), motivirati učence in jih spodbujati za nadaljnje šolsko delo« ($P = 0{,}062$; $\chi^2 = 8{,}981$) ter »učence razporediti v učne skupine« ($P = 0{,}088$; $\chi^2 = 11{,}002$). Povzamemo lahko, da učitelji, ki raje poučujejo predmet družba, posledično zaradi večje notranje motiviranosti pripisujejo večji pomen posameznim ciljem preverjanja in ocenjevanja znanja.

7.2 Analiza pogostosti uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja

Zanimalo nas je, kako pogosto se učitelji poslužujejo določenih avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja pri predmetu družba v 4. razredu. Predmet raziskave so bile avtentične oblike preverjanja znanja: portfolio, intervju, videoposnetek, raziskava, eksperiment ter dve alternativni obliki preverjanja znanja: simulacija in projekcija.

Anketiranci so izpolnjevali 3-stopenjsko lestvico pogostosti uporabe posameznih vrst preverjanja znanja (1 je pomenilo pogosto, 3 pa nikoli).

Tabela 2: Povprečne vrednosti ($\bar{x}$) pogostosti različnih oblik preverjanja znanja

OBLIKA PREVERJANJA ZNANJA	POVPREČNE VREDNOSTI
Raziskava	2,23
Simulacija	2,23
Projekcija	2,33
Eksperiment	2,45
Intervju	3,04
Portfolio	3,11
Videoposnetek	3,30

Izračun povprečnih vrednosti kaže, da se med vsemi alternativnimi in avtentičnimi oblikami preverjanja znanja učitelji najpogosteje odločajo za preverjanje znanja s pomočjo raziskovanja določene tematike ($\bar{x}$ = 2,23) in za simulacijo ($\bar{x}$ = 2,23). Nekoliko redkeje se učitelji odločajo za projekcijo ($\bar{x}$ = 2,33) in ekperimentalno delo ($\bar{x}$ = 2,45), sledita pa intervju ($\bar{x}$ = 3,04) in portfolio ($\bar{x}$ = 3,11). Najmanj pogosto učitelji preverjajo znanje s pomočjo videoposnetkov ($\bar{x}$ = 3,30), ki jih posnamejo učenci.

Iz zgornjih rezultatov sklepamo, da se učitelji zavedajo pomena aktivnih oblik preverjanja znanja, saj je ob dobri organizaciji učenčeva aktivnost pri raziskovanju zelo velika, posledično pa je tako pridobljeno znanje tudi bolj trajno. Učitelji se pogosto odločajo tudi za simulacijo, kjer »učenec igra sebe v namišljeni situaciji, kot da bi bila realna« (Majcen, 2014). Učence to motivira in jih pripravlja na konkretne življenjske situacije. Za njeno uporabo pri pouku moramo imeti jasen cilj, s katerim morajo biti učenci seznanjeni ter na koncu sta potrebna diskusija in refleksija (Budnar idr., 2006). Učenci se pri tem tudi čustveno vživijo v situacije in se na takšen način naučijo sprejemati različnost pri ljudeh. Glede na raznolike prednosti uporabe portfolia, kot so med drugimi tudi: zagotovljenost velike mere avtentičnosti, saj so običajno izdelki sestavni del procesa učenja ter portfolio je idealen pripomoček za spremljanje učenčevega napredka in z njim spodbujamo samoocenjevanje učencev (Skribe-Dimec, 2007), nas nizka uporaba le-tega preseneča. Ugotovitev je primerljiva s slovensko raziskavo Antolin (2010), ki je ugotovila, da se nizek odstotek uporabe portfolia kot oblike preverjanja znanja kaže zaradi precej nizkega poznavanja te oblike. Razlog za tako redko uporabo videoposnetkov bi lahko bil strah učiteljev, da ne bi dogovorjenega posnetka posnel kdo od odraslih, kar ni cilj preverjanja znanja ali bojazen zaradi tehničnega pristopa, saj veliko otrok nima potrebne opreme za snemanje ali pa jim starši ne dovolijo rokovanja z njo.

Iz izidov preizkusov razlik lahko povzamemo, da je priljubljenost poučevanja tisti dejavnik, glede na katerega se kažejo razlike. In sicer smo statistično značilne razlike odkrili pri pogostosti preverjanja znanja s pomočjo intervjuja ($P = 0{,}002$; $\chi^2 = 16{,}595$), raziskovanja

(P = 0,012; χ^2 = 12,807), videoposnetkov (P = 0,042; χ^2 = 9,924) ter izvajanja eksperimentov (P = 0,027; χ^2 = 7,196). Omenjene oblike preverjanja znanja v skladu z našimi pričakovanji najpogosteje uporabljajo učitelji, ki zelo radi poučujejo predmet družba. Menimo, da ti učitelji namenijo veliko časa tudi za izpopolnjevanje svojega znanja in vnašanje novosti v učni proces, kar se odraža tudi v kvaliteti in pestrosti njihovega poučevanja.

7.3 Analiza uresničevanja sprotnega preverjanja znanja

Zanimalo nas je, na kakšen način učitelji uresničujejo sprotno preverjanje znanja pri učencih.

Anketiranci so izpolnjevali 3-stopenjsko lestvico pogostosti uporabe posameznih vrst preverjanja znanja (1 je pomenilo pogosto, 3 pa nikoli).

Tabela 3: *Povprečne vrednosti ($\bar{x}$) različnih vrst preverjanja znanja*

VRSTA PREVERJANJA ZNANJA	POVPREČNE VREDNOSTI
SUMATIVNO	1,03
DIAGNOSTIČNO	1,38
FORMATIVNO	1,46

Rezultati kažejo, da v praksi prevladuje sumativno preverjanje znanja, ki se izvaja po obravnavi učnih vsebin. Učitelji na takšen način preverijo uspešnost njihovega poučevanja in kako so si učenci novo učno snov zapomnili. Sledi diagnostično preverjanje, ki »se izvaja na začetku poučevanja za ugotavljanje predznanja – njegovega obsega in strukture« (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002) in nato še formativno preverjanje znanja, ki »poteka ves čas procesa učenja in poučevanja« (Budnar idr., 2006). Iz rezultatov sklepamo, da je v praksi potrebno dvigniti nivo formativnega spremljanja pri pouku.

Sprotno preverjanje znanja ni bilo statistično pogojeno z nobeno neodvisno spremenljivko.

8. Zaključek

Preverjanje in ocenjevanje znanja je občutljivo in vedno aktualno področje vzgojno-izobraževalnega dela, ki zahteva od učiteljev podrobno poznavanje zakonitosti le-tega, odgovornost, korektnost, sistematičnost ter doslednost in pravičnost.

Eržen 2008 je ugotovila, da ocenjevanje lahko spodbuja učenje le takrat, ko so ugotovitve in povratna informacija namenjeni učencem in učitelju, da bi se izboljšal in uskladil proces poučevanja s procesom učenja. Šele pri pouku, pri katerem je osrednja vloga ocenjevanja podpora učenju, se meje med poučevanjem in učenjem zabrišejo. Gibbs in Simpson (2004) pa ugotavljata tudi, da ima ocenjevanje na učenje večji vpliv kot samo poučevanje. Zato je zelo pomembno, s katerimi oblikami bodo učenci ocenjeni.

Skribe-Dimec (2007) ugotavlja, da je bilo preverjanje in ocenjevanja znanja dolgo časa prepuščeno učiteljem, njihovim osebnim izkušnjam ter subjektivnim teorijam o pojmovanju znanja. Velike premike na tem področju so povzročile mednarodne študije IAEP[10], TIMSS[11],

[10] International Assessment of Educational Progress
[11] Third International Mathematics and Science Study

Tempus[12], PISA[13], uvajanje opisnega ocenjevanja v osnovne šole … in sodelovanje Slovenije v teh študijah, kot tudi v drugih primerljivih projektih. S tem, ko so se rezultati v znanju in sposobnostih slovenskih osnovnošolcev začeli primerjati z drugimi državami, je raziskovalcem postalo jasno, da se stanje na tem področju lahko vedno izboljša in izboljša se lahko tudi šolski sistem. S tem motivom smo pristopili k raziskavi.

Na reprezentativnem vzorcu učiteljev, ki so sodelovali v naši raziskavi, smo odkrili, da: sta pri preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje najbolj pomembna cilja: »učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih« ter »učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku.« Raziskava kaže, da učitelji izmed avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja najpogosteje uporabljajo raziskovanje in simulacijo. V praksi prevladuje sumativno, ki mu sledi diagnostično in nato še formativno preverjanje znanja.

Na tej osnovi izpeljujemo naslednje smernice:

1. Učitelji morajo v strokovnih aktivih dobro načrtovati sprotno preverjanje znanja in s tem učencem zagotoviti pravočasno povratno informacijo o njihovem razvoju in napredku na vseh področjih dela. Obenem morajo biti učitelji pri poučevanju fleksibilni in po potrebi spremeniti potek ure. Zato je pomembno tudi, da učitelji po pouku svojo urno pripravo na pouk evalvirajo.

2. Izmed različnih sprotnih oblik preverjanja znanja je potrebno nameniti več pozornosti formativnemu spremljanju procesov učenja in dosežkom posameznega učenca. Ker je meja med formativnim in sumativnim preverjanjem znanja nekoliko zabrisana, je potrebno učence spodbujati, da ves čas kritično sodelujejo pri učiteljevi povratni informaciji. Harlen (povz. po Stralberg Bagley, 2010) ugotavlja, da je povratna informacija najbolj učinkovita, kadar so učenci ves čas vključeni v proces odločanja o naslednjih korakih in niso samo pasivni prejemniki učiteljeve ocene njihovega dela. Učitelji se tako tudi lažje odzivajo na učenčeve potrebe.

3. Spreminjanje prakse preverjanja in ocenjevanja je dolgotrajen proces, ki od učiteljev zahteva ogromno truda, poguma, da preizkusijo nekaj novega ter dejavno spremenijo lastno ravnanje in prepričanja. Borstner (2012) ugotavlja, da bodo učitelji lahko v svoje poučevanje učinkovito uvajali spremembe le takrat, ko bodo ustrezno motivirani, bodo jasno opredeljene teoretične podlage in bodo v procesu razvojnega dela nastajala ustrezna didaktična gradiva, ki bodo podpirala uvajanje novosti v pouk. V okviru strokovnih aktivov, študijskih skupin ali izobraževanj je potrebno učiteljem dati priložnost, da se urijo v uporabi avtentičnih in alternativnih oblik. Raziskava (Zabukovec, 2001) je pokazala, da učitelji sodobnejše oblike sicer poznajo, ampak tradicionalne oblike pogosteje uporabljajo zaradi lažje izvedbe in časovne ekonomičnosti.

Dodatna izobraževanja naj bodo organizirana tako, da bodo učitelji delali čim več praktičnih nalog v majhnih skupinah. Teoretično znanje je veliko bolj dostopno, urjenja v praktičnih situacijah pa je po naših izkušnjah premalo. Študijska srečanja so že ena izmed možnosti, vendar menim, da bi morala biti organizirana bolj pogosto in hkrati obvezna za vse učitelje. Sedaj pa je veliko odvisno od osebnostne zagnanosti posameznega učitelja, učinke in posledice pa nosijo učenci. Menimo tudi, da bi se morale pri prenosu novosti v šolski sistem

[12] Razvoj začetnega naravoslovja
[13] Program for International Student Assessment

nekoliko bolj povezati odgovorne institucije, kot so Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod za šolstvo in Pedagoška fakulteta.

Zaključimo, dodiplomsko izobraževanje učiteljev z vidika preverjanja in ocenjevanja znanja naj učiteljem predstavlja dobro podlago za proces nadaljnje profesionalne rasti. Z diplomo se naj učiteljevo izobraževanje ne konča, ampak, kot navaja Kalinova (2004), naj začetnemu izobraževanju sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti, vključujoč reflektivne elemente. Kurikularna prenova v Sloveniji s svojimi smernicami zahteva spremenjen pogled na vlogo učitelja (Izhodišča kurikularne prenove, 1996). Ta se kaže predvsem v ustvarjanju možnosti, da učenci izgrajujejo znanja in spretnosti za uspešno življenje in delo v sodobni družbi. Če hoče učitelj to novo vlogo udejanjiti, mora pridobiti nova znanja in spretnosti ter začeti spreminjati svoja prepričanja in implicitne teorije, ki so povezane z znanjem in vplivajo na to, kako poučujejo, preverjajo in ocenjujejo (Sentočnik, 2004).

Nova obširna literatura, kot so posodobljeni učni načrti, s kurikularnimi prenovami podane smernice za učitelje in raziskave o preverjanju in ocenjevanju znanja so dokaz, da so šolski dokumenti, povezani z ocenjevanjem znanja, skladni z novimi pristopi in smernicami iz tega področja, v praksi pa je potrebno še veliko postoriti.

Z našo raziskavo smo ugotovili, da učitelji v slovenskih osnovnih šolah sicer poznajo smernice sodobnega preverjanja in ocenjevanja znanja, vendar je pogostost teh oblik v praksi različno zastopana. Priljubljenost poučevanja predmeta družbe je tisti dejavnik, glede na katerega se najpogosteje pojavljajo statistično značilne razlike ali tendence. Iz tega lahko sklepamo, da ne glede na ta faktor, je potrebno vse učitelje spodbujati in motivirati, da v svoje delo vnašajo novosti in izboljšave, kot so avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri tem največ pridobijo učenci, ki naj bodo ves čas vključeni v postopek preverjanja in ocenjevanja znanja. Učencem je potrebno omogočiti, da svoje znanje izkazujejo na različne načine, v avtentičnih problemskih situacijah. Učiteljem je potrebno ponuditi možnosti za dodatno izobraževanje, podporo strokovnjakov in kakovostno strokovno literaturo, iz katere bodo črpali ideje za svoje delo.

9. Literatura

Antolin, J. (2010). *Portfolio kot oblika preverjanja in ocenjevanja znanja* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor

Borstner, M. (2012). Posodobljeni učni načrti za gimnazijo ter procesi preverjanja in ocenjevanja znanja. V M. Borstner, A. Žakelj (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo

Budnar, M., Umek, M., Zabukovec, M. (2002). Opisno in številčno preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba. *Vzgoja in izobraževanje, 33*(6), 19–33

Budnar, M., Hus, V., Umek, M., Zabukovec, M. (2006). *DRUŽBA 4. razred: načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Raztresen, M. in Mirt, G. (2011). *Učni načrt: program osnova šola. Družba.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Chen, C. J., Whittinghill D. C. and Kadlowec, J. A. (2006). *Rapid Assessment for the Improved Student Learning and Satisfaction.* Prispevek predstavljen na *Proceeding on the National STEM Assessment Conference*. Prispevek pridobljen s:

http://www.openwatermedia.com/downloads/STEM%28for-posting%29.pdf

Easley S. D. and Mitchell, K. (2007). *Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti*. Nova Gorica: Educa, Melior

Eržen, V. (2008). Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje. V N. Komljanc (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Fook, C. Y. and Sidhu, G. K. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of social sciences*, *6*(2), 153–161. Pridobljeno s: http://thescipub.com/html/10.3844/jssp.2010.153.161

Gibbs, G., Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports student¹s learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *5*(1), 3-31

Ivanuš-Grmek, M., Rozman B., Bakračevič Vukman, K. (2014). Ocenjevanje kot dejavnik spodbujanja kompetence učenje učenja. *Revija za elementarno izobraževanje. 7*(2), 97-115. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7IR1PDMJ/7e43bc3e-880f-40d8-934e-d2dd4946f13f/PDF

Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Kalin, J. (2004). »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič-Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str.* 597–613). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofke fakultete

Luongo-Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja. Predlogi za avtentično spremljanje napredka učencev.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.

Majcen, D. (2014). *Didaktične igre pri pouku spoznavanje okolja zunaj učilnice* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor

Marentič-Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete

Marsh, C. J. (2009). Šolsko ocenjevanje na holističen način. V N. Komljanc (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Ormiston, M. (2011). *Creating a Digital-Rich Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World. Solution Tree Press*. Znanstvena monografija. Pridobljeno s https://www.amazon.com/Creating-Digital-Rich-Classroom-Teaching-Learning/dp/1935249878

Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje, 31*(2-3), 82–86

Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V B. Marentič-Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 583–596

Skribe-Dimec, D. (2005). Uvodnik. *Preverjanje in ocenjevanje*, *2*(1), 4–5

Skribe-Dimec, D. (2007). *S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti*. Ljubljana: DZS

Razdevšek-Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika, 47*(9-10), 114–119

Raymond J. E., Homer, C. S. E, Smith R. and Gray J. E. (2013). Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, *13*(5), 471–476. Pridobljeno s http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595312001941

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Strmčnik, F. (2001). *Didakta.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete

Štern, K. (2010). *Preverjanje in ocenjevanje pri pouku družbe v petem razredu* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor

Skupina za reforme ocenjevanja. (2009). *Ocenjevanje za učenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/_MPC_Assessment_for_Learning_Marsh_25mar10.pdf

Stralberg Bagley S. (2010). Students, teachers and alternative assessment in secondary school: Relational Models Theory (RTM) in the Field of Education. *The Australian Educational Researcher, 37*(1), 83–106. Pridobljeno s https://link.springer.com/article/10.1007/BF03216915

Wilcox B. L. and Tomei L. A. (1999). *Professional portfolios for teachers: A guide for learners, experts, and scholars, Norwood*. MA: Christopher-Gordon. Pridobljeno s https://eric.ed.gov/?id=ED470241

Zabukovec, M. (2001). Medsebojni vplivi metod poučevanja in oblike preverjanja znanja pri predmetu spoznavanje družbe. *Pedagoška obzorja, 16* (3), 16–30

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Jasmina Peršuh je profesorica razrednega pouka in magistrica znanosti s področja izobraževanja na razredni stopnji. Zaposlena je na Osnovni šoli Pohorskega odreda Slovenska Bistrica kot učiteljica zgodnjega poučevanja angleščine in učiteljica podaljšanega bivanja. V članku je nadgradila svojo magistrsko nalogo z naslovom Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba v 4. razredu, ki jo je pod mentorstvom doc. dr. Vlaste Hus zagovarjala leta 2011.

Sodobni pristopi k ustnemu vrednotenju znanja – iz subjektivnosti v objektivnost

Modern Approaches in Oral Examination – From Subjectivity towards Objectivity

Bojana Peterka

Osnovna šola Vodice
bojana.peterka@guest.arnes.si

Povzetek

Z vrednotenjem znanja v osnovni šoli se lahko ugotovi, v kolikšni meri in katere cilje oziroma standarde znanja učenec dosega oziroma le-to poda učitelju povratno informacijo o učenčevem znanju. Učenca se lahko oceni ustno kot tudi pisno, vendar je pri tem treba upoštevati Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, ki pravi, da večina ocen v šolskem letu ne sme biti pridobljena na podlagi pisnih izdelkov. V današnjem času pa je ustno vrednotenje znanja tarča mnogih kritik, saj naj ne bi podalo zanesljive ocene znanja, ker je rezultat subjektivnosti izpraševalca, kar pomeni, da je pristransko. Pri tem je treba poudariti, da to velja za tako imenovano klasično ustno vrednotenje znanja, ki poteka tako, da izpraševalec nima vnaprej ne določenih vprašanj ne določenega števila vprašanj za vprašanega. Pri spraševanju ima torej popolnoma proste roke. Taka oblika ocenjevanja znanja je danes še vedno močno prisotna v osnovnih šolah in tudi drugod se jo težko opušča zaradi tradicije. Kot novejši pristop k ustnemu vrednotenju znanja se na mnogih tujih fakultetah uveljavlja tako imenovano strukturirano vrednotenje znanja, ki se od klasičnega vrednotenja razlikuje po vnaprej postavljenih vprašanjih na listu (strukturiranost vprašanj), večjo verodostojnost pa dosega prav zaradi večje objektivnosti. Ustno vrednotenje znanja je v osnovni šoli potrebno zaradi razvoja učenčevih komunikacijskih oziroma govornih spretnosti in veščin, ki predstavljajo pomemben vidik razvoja pri človeku, ter tudi zaradi uporabe knjižnega jezika (knjižni pogovorni jezik).

Ključne besede: klasično ustno vrednotenje znanja, novejši pristopi, osnovna šola, strukturirano ustno vrednotenje znanja, ustno vrednotenje znanja.

Abstract

By examining the knowledge in elementary school, it is possible to determine to what extent and what goals or standards the student achieves, and provides the teacher feedback on the student's knowledge. The pupil can be assessed both orally and in writing; however, in this regard, the Rule Book on the examination and assessment of the knowledge and the progress of pupils in the elementary school has to be followed. Nowadays, the oral examination is a target of many critics, as it does not give a reliable evaluation of the knowledge, since it is the result of the subjectivity of the examiner, meaning that it is biased. It should be emphasized here that this is true for the so-called traditional oral examinations, which is carried out in such a way that the examiner has no structured questions for the candidate and therefore has completely free hands. Such a form of examination is still strongly present in elementary schools and elsewhere today, and it is difficult to replace it with objective methods due to its long-standing tradition. A newer approach to the oral examination, the so-called structured oral examination, is being applied at many foreign universities. It differs from traditional examination by structuring the questions and standardising the evaluation criteria, which achieves higher credibility due to greater objectivity. Oral examination is essential in the elementary schools for the development

of pupil's verbal communication skills, which represent an important aspect of the human development.

Keywords: Elementary school, Novel approaches, Oral examination, Structured oral examination, Traditional oral examination.

1. Uvod

Vrednotenje oziroma ocenjevanje znanja kot korektno in objektivno merilo za vsakega posameznika. Ustno vrednotenje znanja – da ali ne je večna dilema vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Nekateri strokovnjaki trdijo, da le pisno ocenjevanje znanja (pisni preizkus znanja, tako imenovani test) poda stvarno informacijo o posameznikovem znanju, spet drugi trdijo, da so nekateri posamezniki uspešnejši ustno, saj imajo bolje razvite komunikacijske spretnosti, pisno pa so manj natančni.

V članku bo predstavljeno, da ima ustno vrednotenje znanja pomembne vidike, ki jih s pisnim preizkusom znanja ne moremo oceniti, vendar da bo le-to objektivno, ga je treba drugače zastaviti. Članek bo predstavil dve obliki ustnega vrednotenja znanja, tako imenovanega klasičnega oziroma nestrukturiranega in strukturiranega, pri tem pa bo podal njune slabosti in prednosti.

V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, ki tvori podzakonski akt, izdan na podlagi Zakona o osnovni šoli, je zapisano, da večina ocen v šolskem letu ne sme biti pridobljena na podlagi pisnih izdelkov, kar pomeni, da učenec ne sme imeti več pisnih ocen kot ustnih, to je ali ima enako število ustnih ocen kot pisnih ali ima več ustnih. Če izhajam iz lastnih izkušenj večletnega poučevanja in ocenjevanja v osnovni šoli, lahko trdim, da je resnično težko podati strokovno oceno o načinu ocenjevanja, kajti vsak človek je individualen, zato vsakemu ustrezajo različni načini, zagotovo pa ima strukturirano ustno ocenjevanje znanja več prednosti kot nestrukturirano in morda poda realnejšo sliko posameznikovega znanja zaradi več vidikov, ki bodo v nadaljevanju tega članka podrobneje predstavljeni.

2. Vrednotenje znanja

Z vrednotenjem oziroma ocenjevanjem znanja v osnovni šoli se lahko ugotovi, kolikšno je znanje udeležencev (učencev) v vzgojno-izobraževalnem procesu (v kolikšni meri in kateri cilji oziroma standardi so doseženi) oziroma le-to poda učitelju povratno informacijo o absorbiranem znanju. Vrednotenje znanja je torej ugotavljanje in merjenje znanja. Vrednoti se lahko določena vsebina ali učni/tematski sklop, kot se je učitelj vnaprej dogovoril z učenci, pred tem pa mora znanje preveriti bodisi ustno bodisi pisno. Tako učenci kot starši morajo biti seznanjeni s kriterijem ocenjevanja za posamezno predmetno področje oziroma za posamezno ocenjevanje. Pri vrednotenju mora učitelj upoštevati standarde znanja iz učnega načrta za posamezni predmet in razred.

V 10. členu Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli so podani načini ocenjevanja znanja. Kot je navedeno, se ocenjujejo učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo in nastopi učencev.

3. Ustno vrednotenje oziroma ocenjevanje znanja

Ustno vrednotenje znanja poteka tako, da učitelj sprašuje učenca o vsebini predmeta oziroma učne snovi. Pri tem mu zastavi različno število vprašanj – od lažjih do težjih, od splošnih do specifičnih oziroma od enostavnih do kompleksnejših. Tako ocenjevanje znanja poteka v obliki intervjuja (vprašanja in odgovori). Gre torej za interakcijo med učiteljem in učencem, tako da učitelj sprašuje (izpraševalec) in učenec odgovarja na zastavljena vprašanja (vprašani).

Ustno vrednotenje znanja je klasična oblika ocenjevanja, pri katerem eden ali več izpraševalcev zastavlja vprašanja kandidatu. Mnogi so mnenja, da ustno ocenjevanje znanja preverja globino znanja, a tudi ostale kvalifikacije, kot je na primer sposobnost razmišljanja (Davis in Karunathilake, 2005).

Načela za preverjanje in ocenjevanje znanja, povzeti po Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli so:

- spoštovanje osebnostne integritete učencev in različnost med njimi;
- upoštevanje poznavanja in razumevanja ciljev in standardov, sposobnost analize in interpretacije ter sposobnost ustvarjalne uporabe znanja;
- uporaba različnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja glede na cilje oziroma standarde znanja in glede na razred;
- pri vsakem predmetu se učenčevo znanje preverja in ocenjuje skozi celotno ocenjevalno obdobje;
- učenci, učitelji in starši imajo povratno informacijo o učenčevem individualnem napredovanju;
- učencu je omogočen kritični premislek in vpogled v usvojeno znanje;
- prispevek k demokratizaciji odnosov med učenci in učitelji.

Učitelj mora torej upoštevati vse zgoraj navedene vidike, da učenca oceni čim bolj korektno in realno, čeprav je v praksi to nekoliko težje izvedljivo.

Pri ustnem vrednotenju znanja sta na razpolago dve obliki ocenjevanja, in sicer klasično oziroma nestrukturirano vrednotenje znanja in strukturirano vrednotenje znanja. Z ustnim spraševanjem se učencem omogoča razvoj komunikacijskih oziroma govornih veščin in spretnosti ter uporaba knjižnega pogovornega jezika, pri čemer je učitelj vzgled, ob tem pa učenci urijo tudi hitrost priklica informacij iz delovnega spomina.

3.1 Klasično oziroma nestrukturirano ustno vrednotenje znanja

Klasično ustno vrednotenje znanja ali nestrukturirano ocenjevanje znanja je zelo stara in pogosta oblika ocenjevanja ne le kognitivnih sposobnosti, temveč tudi višjih kognitivnih funkcij posameznika o neki vsebini/temi. Tako vrednotenje znanja še vedno ostaja najljubši način ocenjevanja pri izpraševalcih zaradi veljavnosti in prilagodljivosti pri vprašanjih, saj ima izpraševalec proste roke pri izboru, številu in težavnosti vprašanj ter drugem (Vankudre, Almale, M. S. Patil in A. M. Patil, 2016). Ker je v nekaterih državah tako vrednotenje znanja tradicionalna oblika ocenjevanja, jo je kot tako težko spremeniti.

Klasično ustno vrednotenje znanja poteka tako, da izpraševalec nima vnaprej ne določenih vprašanj ne določenega števila vprašanj za vprašanega. Pri spraševanju ima torej popolno avtonomnost – odloča se v danem trenutku. Vprašanja lahko zastavlja na primer le o določeni

vsebini/temi, dvema vprašanima lahko postavi različno število vprašanj ali celo ne upošteva enakosti pri sami težavnosti vprašanj in podobno.

3.2 Strukturirano ustno vrednotenje znanja – nov pristop k ustnemu vrednotenju znanja

Strukturirano ustno vrednotenje znanja pomeni, da ima izpraševalec že vnaprej narejene vprašalne liste ali tako imenovane vprašalnike ocenjevanja, ki jih ponudi vprašanemu. Za večjo verodostojnost je priporočljivo, da vsakemu vprašanemu da na izbiro vsaj dva vprašalna lista, med katerima le-ta potem lahko izbira. Vprašanja na listih so lahko razporejena glede na učne/tematske sklope, vsebino ali različna področja in podobno. Pri vsakem vprašanju je navedeno možno število točk in na koncu vprašalnika skupno število točk. Taka oblika ustnega vrednotenja znanja je zelo podobna pisnemu ocenjevanju znanja ali tako imenovanemu preizkusu znanja oziroma testu, le da vprašani ustno odgovarja na vprašanja, vendar lahko izpraševalec na listu oblikuje tudi takšna vprašanja/naloge, ki jih vprašani mora zapisati oziroma rešiti na list (če se na primer preverja praktična uporaba znanja ali uporaba znanja v novih situacijah in je vprašanemu za to potrebno več razpoložljivega časa).

Navodila ali priporočila za strukturirani vprašalnik znanja v osnovni šoli:
- upoštevanje ciljev in standardov znanja posameznega učnega predmeta;
- vsaj 50-odstotkov vprašanj naj vsebuje minimalne standarde znanja po učnem načrtu za osnovno šolo, ki so nujni za nadaljnje napredovanje učenca;
- oblikovanje takih vprašanj, ki preverjajo različne taksonomske ravni znanja;
- vprašanja iz vseh vsebinskih/tematskih področij;
- vnaprej znan kriterij ocenjevanja (odstotne točke, potrebne za dosego posameznega praga ocene);
- vnaprej pripravljeni opisniki za ocenjevanje za vsako posamezno vprašanje.

4. Prednosti ustnega vrednotenja znanja

Nekateri raziskovalci navajajo, da ima ustno ocenjevanje znanja nekaj nezamenljivih prednosti v primerjavi s pisnim vrednotenjem. Zagovorniki ustnega vrednotenja znanja trdijo, da ima tak način ocenjevanja več prednosti v primerjavi z drugimi oblikami ocenjevanj, in sicer:
- neposredni osebni stik;
- ocenjevanje reševanja problemov in sklepanja;
- možnost preizkušanja globine znanja;
- prilagodljivost ocenjevanja različnih tem;
- sposobnost prilagajanja zastavljenih vprašanj potrebam vsakega posameznega kandidata.

(Davis in Karunathilake, 2005).

Obstaja kar nekaj opravljenih študij, ki podpirajo trditve o prednosti ustnih izpitov pri študentih medicine. Ena taka študija, ki so jo izvedli McFarlane, Goldney in Kalucy (1989), je uporabila faktorsko analizo, ki je pokazala, da je ustni izpit meril sposobnost kandidatov pri oblikovanju idej in sposobnost njihovih komunikacijskih veščin. V drugi študiji so Zelenock idr. (1985) uporabili večkratno regresijsko analizo, da bi dokazali, da lahko ustni izpit meri področja, ki so pomembna za klinično usposobljenost študentov medicine, kot je reševanje problemov. Wass, Wakeford, Neighbour in Van Der Vleuten (2003) so mnenja, da je prednost ustnega izpita ocenjevanje sposobnosti kandidata pri odločanju. Nekateri drugi pa so poročali

o tem, da niso našli dovolj dokazov za podkrepitev prednosti ustnega vrednotenja znanja. Na primer, Colton in Peterson (1967) sta analizirala rezultate ustnega izpita študentov na Medicinski fakulteti Harvard in nista mogla dokazati, da so sposobnosti študentov, kot so reševanje problemov in odločanje, lahko zanesljivo in veljavno ocenjeni z ustnim spraševanjem.

Neposredni osebni stik omogoča oceno videza, načina govora, osebnosti, zaupanja, poštenosti, samozavedanja ter drugih vidikov vrednot in odnosov. Tega pri študentih, ki bodo v bližnji prihodnosti zaposleni, pri pisnem izpitu ne moremo oceniti, a je pomembno, da se tudi ti vidiki ocenijo (Davis in Karunathilake, 2005).

4.1 Slabosti klasičnega oziroma nestrukturiranega ustnega vrednotenja znanja

Ustno vrednotenje znanja doživlja veliko kritik v današnjem času, čeprav je bilo v preteklosti šolstva stalnica, ko je učitelj lahko vprašal kogar koli in kadar koli si je to pač zaželel. Učenci niso imeli posebnih statusov ali prilagoditev, ustno ocenjevanje znanja je bilo nenapovedano, učitelju ni bilo treba upoštevati načela enakosti glede števila ocen pri učencih, kajti nekoga je vprašal osemkrat v letu, drugega pa le trikrat. Starejši učitelji, tudi taki, ki so že upokojeni, z razočaranjem povedo, da je bilo znanje nekoč na mnogo višji ravni, kot je danes, in da ima za to med drugim zasluge tudi nenapovedano ustno ocenjevanje znanja.

Kadar se govori o kritikah ustnega vrednotenja znanja, imajo ljudje v mislih klasično oziroma nestrukturirano ocenjevanje znanja. Pri tem se izpostavlja, da takšno ustno ocenjevanje ne poda zanesljive oziroma realne ocene posameznikovega znanja. Kot razloge se navaja pristranskost izpraševalca pri vprašanih glede različnih dejavnikov (na primer subjektivnost zaradi simpatiziranja določenega učenca), izpraševalci večinoma ne zajamejo vseh taksonomskih ravni znanja (največ je vprašanj nižjih taksonomskih stopenj), ne upoštevajo enakosti pri težavnosti vprašanj, ne upoštevajo enakosti pri številu vprašanj, vprašanemu zagotavljajo različno pomoč, različno presojajo vsebino oziroma odgovore, posledično pa jih različno ocenijo.

Mnogi raziskovalci so v svojih raziskavah poročali o slabši veljavnosti in zanesljivosti take klasične ustne oblike ocenjevanja zaradi neenake časovne razporeditve, pristranskosti, različne težavnosti vprašanj, nepokritosti vseh tematskih sklopov oziroma vsebin, razpoloženja izpraševalca, visoke anksioznosti kandidatov, sposobnosti kandidatovih komunikacijskih spretnosti in drugo (Evans, Ingersoll in Smith, 1966; Davis in Karunathilake, 2005). Podobne ugotovitve so podali tudi mnogi drugi raziskovalci, ki so že v prejšnjem stoletju trdili, da klasično ustno vrednotenje znanja kaže nizko zanesljivost in je zaradi tega upravičeno kritizirano (Colton in Peterson, 1967; Foster, Abrahamson, Lass, Girard in Garris, 1969; Kelly, Matthews in Schumacher, 1971). Kljub temu pa je bilo ugotovljeno, da je ustno ocenjevanje znanja lahko učinkovito orodje za vrednotenje, če se izvede na ustrezen način, ki hkrati lahko meri kandidatovo znanje, veščine, odnos in komunikacijske spretnosti (Vankudre idr., 2016).

Na ustno vrednotenje znanja močno vpliva kandidatova osebnostna integriteta, ki je nekemu izpraševalcu bolj ali manj všeč. Mnogi strokovnjaki v svojih raziskavah navajajo, da lahko pri takem načinu ocenjevanja prihaja celo do diskriminacije kandidata zaradi spola, videza, nacionalnosti, rase, verskega prepričanja, sloga oblačenja, načina govora in razmišljanja ter ostalih osebnostnih karakteristik.

Ustni izpiti poskušajo oceniti kandidatovo znanje o predmetu, vendar občasno merijo tudi druge vidike, kot so kandidatova osebnostna integriteta (Bull, 1959), način govora, videz in slog oblačenja (Rowland-Morin, Burchard, Garb in Coe, 1991 ter Burchard, Rowland-Morin, Coe in Garb, 1995).

Iz lastnih dognanj večletnega poučevanja in ocenjevanja je ugotovljeno, da so učenci pri nestrukturiranem ustnem vrednotenju znanja pod večjim stresom, ko se z učiteljem gledajo iz oči v oči ter čakajo na nova vprašanja. Mnogi od njih ob pričakovanju vsakega naslednjega vprašanja doživljajo občutje nelagodja, treme, nemalokrat celo strah in anksioznost, kar se kaže v raztresenosti, zmanjšani kogniciji, omejeni funkciji govora in drugem. Učenci se vidno tresejo (roke), spremeni se jim glas in način govora, imajo suha usta, izrazito se potijo, imajo pordela lica, nekaterim je celo slabo ali pa morajo med ustnim ocenjevanjem znanja na stranišče. Vse to ovira in omejuje njihove dejanske sposobnosti oziroma dejansko znanje. Če se spomnimo teoretičnih izhodišč za načela preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so navedena v Pravilniku, lahko ugotovimo, da se jih v praksi ni povsem mogoče držati, kar omaje nepristranskost ustnega vrednotenja znanja, s tem pa veljavnost ocene.

McGuire (1966) je v pomembni zgodnji študiji, ki je analizirala vprašanja ustnega dela izpita za kandidate, ki so se udeležili izpitov s posebnimi profili v ZDA, ugotovila sledeče: "Taki ustni izpiti merijo sposobnost kandidata, da čim hitreje in pod stresom prikliče posamezne fragmente znanja, kar pomeni, da študentje redko navajajo dokaze za svoje odgovore ... ".

Druga slabost nestrukturiranega ustnega vrednotenja znanja je postavljanje več vprašanj nižje taksonomske ravni, ki preverjajo le poznavanje (na primer priklic podatkov, obnavljanje razlag in interpretacij) in razumevanje znanja (lastna miselna predelava, zmožnost sklepanja), manj pa uporabo znanja (uporaba naučenega v konkretnih situacijah ali na novih primerih, to je razlaga nove problemske situacije), primerjanje, sintezo, analizo in vrednotenje, saj se učitelj na spraševanje ne more vnaprej dovolj dobro pripraviti, obenem pa po navadi ne zajame vprašanj iz vseh učnih sklopov.

Tudi tri glavne študije, ki so jih ločeno izvajali Evans in Smith (1966), McGuire (1966) ter Jayawickramarajah (1985), da bi analizirali kognitivno raven vprašanj med ustnim izpitom, so pokazale, da nestrukturirana oblika ustnega ocenjevanja znanja po navadi vrednoti le nizko taksonomsko raven. Kot primer so navedli priklic teoretičnega znanja in ne reševanje problemov.

Tretja slabost nestrukturiranega ustnega vrednotenja znanja je neenakost pri spraševanju, kajti učitelj lahko enemu učencu postavi več vprašanj, drugemu pa manj v odvisnosti na izkazano znanje ali pa nekoga sprašuje le o eni tematiki, drugega pa celovitejše. Van der Vleuten (1996) meni, da ima nizka zanesljivost pri takem ustnem vrednotenju znanja tudi negativen učinek na veljavnost ocene zaradi možnosti spreminjanja vsebine pri spraševanju ter poudarka na različnih vsebinskih področjih. To pomeni, da lahko izpraševalec glede na kandidata, ki mu je bodisi bolj bodisi manj simpatičen, spreminja vprašanja, tako da enemu postavi lažja oziroma enostavnejša vprašanja, drugemu pa težja oziroma kompleksnejša vprašanja ali da nekoga sprašuje samo o enem vsebinskem področju, ki ga bodisi obvlada bodisi ga ne zna.

4.2 Prednosti strukturiranega ustnega vrednotenja znanja

Ustno vrednotenje znanja kot zanesljiva, objektivna in veljavna oblika ocenjevanja znanja se lahko doseže s strukturiranjem vprašanj. Tako imenovani strukturirani vprašalnik je po svoji obliki zelo podoben pisnemu preizkusu znanja. Gre za nekakšno alternativo klasičnemu ustnemu vrednotenju znanja in predstavlja nov pristop k ustnemu ocenjevanju znanja. Če ga primerjamo s klasičnim spraševanjem, je strukturirano spraševanje zanesljivejše in bolj veljavno, saj zmanjšuje pristranskost izpraševalca. Dognanja mnogih raziskovalcev po svetu so pokazala, da so kandidati bolj naklonjeni strukturiranemu ustnemu spraševanju, saj menijo, da je bolj pošteno, ker izključuje pristranskost (na primer razpoloženje izpraševalca, diskriminacija glede na spol, nacionalnost, raso, veroizpoved in podobno, različna težavnost vprašanj ter število vprašanj). Do podobnih spoznanj lahko pride vsak pedagoški delavec pri svojem delu z učenci oziroma pri ustnem ocenjevanju znanja. Slabost take oblike ustnega vrednotenja znanja pa je, da od izpraševalca oziroma učitelja zahteva več napora in porabljenega časa.

V raziskavi, ki so jo objavili Vankudre idr. (2016), se je 70-odstotkov kandidatov močno strinjalo, da je strukturirano ustno vrednotenje znanja enotno, 81-odstotkov jih je menilo, da je tako vrednotenje znanja celovito, saj pokriva vsa vsebinska/tematska področja in skoraj 88-odstotkov kandidatov se je strinjalo, da taka oblika spraševanja zmanjšuje večino pristranskosti. Delež študentov, ki so bili v času izpita pod stresom, je bil le 23-odstoten, medtem ko je bil pri klasični obliki vrednotenja znanja ta delež 58-odstoten, torej bistveno višji. 85-odstotkov kandidatov je menilo, da razpoloženje izpraševalca lahko vpliva na njihovo uspešnost pri izpitu, 62-odstotkom študentov pa se je zdelo, da je izpraševalec osredotočen le na posamezno temo, ki mu je bila bolj všeč oziroma se je zanjo bolj zanimal. Raziskava je potekala tako, da so naključno izbrani kandidati na fakulteti, ki so se z raziskavo predhodno strinjali, opravljali ustni izpit po obeh oblikah (strukturirano in nestrukturirano), nato pa so tako študentje kot izpraševalci morali izpolniti vprašalnik o obeh oblikah vrednotenja, in sicer po Likertovi lestvici (Vankudre idr., 2016). Do primerljivih rezultatov v svojih raziskavah so prišli tudi Shenwai in Patil Krishnakant (2013) ter Shah, Vaz in Motghare (2013).

Vankudre s svojimi sodelavci (2016) priporoča uvedbo strukturiranega ustnega vrednotenja znanja pri vseh predmetih, da bi dosegli čim večjo objektivnost v samem procesu vrednotenja. V nasprotju s klasičnim ustnim vrednotenjem znanja bo strukturirano vrednotenje zahtevalo več napora s strani profesorjev na fakulteti, ker bodo morali vnaprej pripraviti standardizirani vprašalnik.

Prednosti te oblike ustnega vrednotenja znanja so torej večja objektivnost, ustrezna veljavnost in različna težavnost vprašanj. Pod pojmom objektivnost razumemo že vnaprej določen in enak kriterij ter nedvoumno točkovanje za vsako posamezno vprašanje. Veljavnost pomeni, da vprašalnik preverja vse taksonomske ravni znanja, različna težavnost vprašanj pa, da izpraševalec vprašanemu postavi večje število različnih vprašanj – od lažjih do težjih, od splošnih do specifičnih oziroma od enostavnih do kompleksnejših (poznavanje – razumevanje – uporaba).

5. Zaključek

Avtorica prispevka je Iz lastnih dognanj prepričana, da je ustno vrednotenje znanja potrebno zaradi razvoja komunikacijskih spretnosti in veščin pri učencih, ki predstavljajo

pomemben vidik razvoja pri človeku, ter tudi zaradi uporabe knjižnega jezika (knjižni pogovorni jezik), ki ga v domačem okolju oziroma v zasebnem govornem položaju ne govorijo. Tak način ocenjevanja je obenem ustreznejši za otroke s posebnimi potrebami (v ta termin so vključeni učenci, ki imajo kakršne koli primanjkljaje, ovire oziroma motnje), ki so po navadi ustno uspešnejši, in za učence, ki so pisno manj natančni. Ustno vrednotenje znanja je torej pomemben vidik ocenjevanja, vendar da se zmanjšajo različni človeški in drugi dejavniki ter da se ga naredi bolj objektivnega, naj bo vnaprej pripravljeno in ustrezno strukturirano po načelu pisnega ocenjevanja, saj bo tako v učenčevih očeh verodostojnejše.

Različne tuje raziskave kažejo, da ima tako imenovano strukturirano ustno vrednotenje znanja vrsto prednosti pred nestrukturiranim in da je le-to primernejše, če želimo dobiti ustrezno povratno informacijo o posameznikovem znanju.

Učenci v povratnih informacijah o ustnem spraševanju na strukturiran način napišejo ali povedo, da se jim zdi tako ocenjevanje znanja bolj pošteno od klasičnega, da jih je pri spraševanju manj strah, da vedo, kaj lahko pričakujejo, s tem pa je ocenjevanje bolj nepristransko. Z vnaprejšnjim vpogledom vseh vprašanj na listu učenci vedo, kaj lahko pričakujejo v nadaljevanju in lahko vnaprej na hitro ocenijo svoje znanje.

S strukturiranjem ustnega vrednotenja znanja ustno spraševanje kot tarča mnogih kritik pridobi verodostojnost in ugled skozi objektivnost, veljavnost in različno težavnost. Če strnemo, strukturirano ustno vrednotenje znanja je lahko boljša oblika ustnega ocenjevanja znanja, saj bo sprejemljivejša tako pri učencih (vprašanih) kot učiteljih (izpraševalcih). Strukturirana oblika ustnega vrednotenja znanja bi se lahko uporabila na vseh stopnjah in ravneh izobraževanja.

6. Literatura

Bull, G. M. (1959). Examinations. *Journal of Medical Education, 34*, 1154–1158.

Burchard, K. W., Rowland-Morin, P. A., Coe, N. P. W. in Garb, J. L. (1995). A surgery oral examination: interrater agreement and the influence of rater characteristics. *Academic Medicine, 70*, 1044–1046.

Colton, T. in Peterson, O. L. (1967). An assay of medical students' abilities by oral examination. *Journal of Medical Education, 42*, 1005–1014.

Davis, M. H. in Karunathilake, I. (2005). The place of the oral examination in today's assessment Systems. *Medical Teacher, 27*(4), 294–297.

Evans, L. R., Ingersoll, R. W. in Smith, E.J. (1966). The reliability, validity and taxonomic structure of the oral examination. *Journal of Medical Education, 41*, 651–657.

Foster J. T., Abrahamson, S., Lass S., Girard, R. in Garris, R. (1969). Analysis of an oral examination used in specialty board certification. *Journal of Medical Education, 44*, 951–954.

Jayawickramarajah, P. T. (1985). Oral examinations in medical education. *Medical Education, 19*, 290–293.

Kelly, P. R. in Matthews, J. H. in Schumacher, C. F. (1971). Analysis of the oral examinations of the American Board of Anesthesiology. *Journal of Medical Education, 46*, 982–988.

McFarlane, A. C., Goldney, R. D. in Kalucy, R. S. (1989). A factor analytic study of clinical competence in undergraduate psychiatry. Medical Education, 23, 422–428.

McGuire, C. H. (1966). The oral examination as a measure of professional competence. *Journal of Medical Education, 41*, 267–274.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni List RS, št. 52/2013 (21. 6. 2013). Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-1988.

Rowland-Morin, P. A., Burchard, K. W., Garb, J. L. & Coe, N. P. (1991). Influence of effective communication by surgery students on their oral examination scores. *Academic Medicine*, 66, 169–171.

Shah, H. K., Vaz, F. S. in Motghare, D. D. (2013). Structured Oral Examination: From Subjectivity to Objectivity - An experience in Community Medicine. *Journal of Educational Research and Medical Teacher, 1*, 25–27.

Shenwai, M. R. in Patil, K. B. (2013). Introduction of Structured Oral Examination as A Novel Assessment tool to First Year Medical Students in Physiology. *Journal of Clinical and Diagnostic Research, 7(11)*, 2544–2547.

Van Der Vleuten, C. P. M. (1996). The Assessment of Professional Competence: Developments, Research and Practical Implications. *Advances in Health Sciences Education, 1*, 41–67.

Vankudre, A. J., Almale, B. D., Patil, M. S. in A. M. Patil (2016). Structured Oral Examination as an Assessment Tool for Third Year Indian MBBS Undergraduates in Community Medicine. *MVP Journal of Medical Sciences, 3(1)*, 33–36.

Wass, V., Wakeford, R., Neighbour, R. in Van Der Vleuten, C. (2003). Achieving acceptable reliability in oral examinations: an analysis of the Royal College of General Practitioners membership examination's oral component. *Medical Education, 37*, 126–131.

Zelenock, G. B., Calhoun, J. G., Hockman, E. M., Youmans, L. C., Erlandson, E. E., Davis, W. K. in Turcotte, J. G. (1985). Oral examinations: actual and perceived contributions to surgery clerkship performance. *Surgery, 97*, 737–744.

Kratka predstavitev avtorja

Bojana Peterka je študirala na Filozofski fakulteti v Mariboru ter je z odliko diplomirala na dvopredmetnem študiju pedagogike in slovenščine. Trenutno je zaposlena na Osnovni šoli Vodice, kjer je slabo desetletje delala kot učiteljica slovenščine na predmetni stopnji in kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč (pomoč otrokom s posebnimi potrebami), od letošnjega šolskega leta pa je zaposlena kot učiteljica slovenščine. Pri svojem delu daje poudarek razvijanju funkcionalne pismenosti, izboljšanju bralnega razumevanja ter razvijanju in širjenju bralne kulture. Pri ustnem vrednotenju znanja se trudi biti čim bolj korektna, ob tem da upošteva različne osebnostne karakteristike učencev, zato je strukturirano ustno ocenjevanje znanja pri njenem predmetu vpeljano že skoraj od začetka njene akademske poti.

Prilagoditev meril ocenjevanja učencem v osnovni šoli

Adjustment of Criteria for Primary School Tests

Magdalena Tehovnik

Osnovna šola Preserje pri Radomljah
magdalena.tehovnik@os-preserjeradomlje.si

Povzetek

Določeni učenci z neizravnanim profilom intelektualnih sposobnosti kljub ogromnemu trudu včasih nikakor ne uspejo pridobiti zadostne ocene na pisnem ocenjevanju znanja pri enem ali več predmetih v osnovni šoli. Učitelji pisna ocenjevanja znanja tem posameznikom prilagodijo le oblikovno, medtem ko ne zmanjšajo obsega zahtevanega znanja.
V sodobnem času se na trgu delovne sile iščejo osebe, ki se znajo znajti v nepredvidljivih okoliščinah in hitro poiskati določene podatke. Sodobna tehnologija ljudem omogoča, da teh podatkov ni potrebno trajno hraniti v delovnem spominu. Osnovnošolski učitelji žal tega dejstva v mnogih primerih ne upoštevajo in zahtevajo znanje ogromne količine hitro dostopnih podatkov.
Učitelj enaindvajsetega stoletja se mora sodobnim smernicam znati prilagoditi. Korak v tej smeri so prilagojena merila ocenjevanja, ki naj jih učitelj ponudi vsem učencem. Učenci, ki so bili na ocenjevanjih znanja z običajnimi merili velikokrat neuspešni, s prilagojenimi merili pridobijo na samozavesti. Izkušnje kažejo, da prilagojena merila izbirajo le učenci, ki jih zares potrebujejo, hkrati pa tega ne izkoriščajo učenci, ki pri posameznem predmetu ali snovi nimajo težav. Istočasno se učenci s tem učijo samopresoje, ki vodi do samostojnega in odgovornega posameznika, kar bi moral biti glavni cilj izobraževalnega sistema.

Ključne besede: merila ocenjevanja, ocenjevanje, osnovna šola, prilagoditev meril, učenci z učnimi težavami.

Abstract

Some primary school pupils with a diversed profile of intellectual abilities can never, despite their enormous effort, obtain a positive grade in a written assessment in one or even several school subjects. Teachers adjust the tests for those pupils only in the terms of a form, but they do not reduce the quantity of knowledge required. Nowadays, people on the labor market look for workers who easily find ideas in new circumstances and who can quickly find required information. Modern technology enables people to obtain these data in a moment and there is no need to keep them in the working memory. Primary teachers often ignore this fact and require knowledge of a huge amount of otherwise fastly accessible data. The 21st century teacher should be able to adapt to these modern guidelines. One step in this direction is the adjustment of assessment criteria that the teachers should offer to all pupils. As a result, pupils who have often been unsuccessful in the assessment of knowledge with the usual criteria, can now acquire self-confidence. Experience also shows that adjusted criteria are chosen only by pupils who really need them and are not exploited by pupils who have no problems with a particular subject or a topic. At the same time, pupils learn self-criticism, which leads to an independent and responsible individual, which should be the main goal of the education system.

Key words: adjustment of criteria, assessment, assessment criteria, primary school, pupils with learning difficulties.

1. Pisna ocenjevanja znanja v osnovni šoli

Ljudje smo si med seboj različni, kar se upošteva, ko delodajalci iščejo osebo za določeno delovno mesto. Žal se na razlike pri otrocih v osnovnošolskem obdobju velikokrat pozabi. Pri ustnem preverjanju znanja učitelji lahko postavljajo podvprašanja, zamenjajo temo, če ugotovijo, da učenec nekega področja povsem ne obvlada, in poskušajo najti znanje drugje. Težava nastopi, ko se znanje pisno preverja in vsi dobijo enaka vprašanja. Od vseh se zahteva enako, kar je za določene posameznike zelo stresno. Helena Jeriček (2007) navaja, da sta obdobje otroštva in odraščanje zaradi telesnih, duševnih in drugih sprememb zahtevna in stresna. Šola kot ustanova, v kateri vsak otrok preživi najmanj devet let, bistveno zaznamuje obdobje otroštva in začetke odraščanja, zato je zelo pomembno, kako se otrok v šoli počuti. Ponavljajoče se slabe ocene in neuspehi so za večino otrok in mladostnikov stresni (Jeriček, 2007).

V ospredju je težava, da učitelji v osnovnih šolah pisnih preverjanj in ocenjevanj znanja vsebinsko ne prilagajajo nikomur, niti učencem z odločbami. Če bi želeli le-ti slediti sodobnim trendom poučevanja, bi se morali drugače lotiti tudi področja ocenjevanja. Magda Slokar Čevdek pravi, da bi zaradi sprememb v družbi učitelji morali posledično sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti, saj za uspešne in humane pedagoge z željo po optimalnem dosežku ni dovolj biti pozoren le na razvijanje sposobnosti, temveč morajo zadovoljiti tudi čustvenim in socialnim potrebam ter zmožnostim vseh udeležencev (Slokar Čevdek, 2013). Kdor dela z učenci in tisti, ki imajo doma otroke, kateri določene snovi težko usvojijo, vidijo, da ti učenci oz. otroci pri določenih šolskih predmetih ali pri posamezni snovi kljub ogromnemu trudu in vsej pomoči v šoli ter doma, vsem oblikovnim, časovnim, prostorskim in drugim prilagoditvam pisnih preverjanj in ocenjevanj znanja nikakor ne zmorejo doseči 50 % možnih točk. To velja tudi za učence, ki odločbe nimajo, a imajo težave z razumevanjem, pomnjenjem oziroma usvajanjem snovi pri predmetu ali pri posamezni snovi.

V pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli je zapisano, da učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako, da spoštuje osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi (UL 52, 2. čl). Če učitelj želi delati v skladu s pravilnikom in hkrati prisluhniti potrebam učencev, bi bilo pisno ocenjevanje znanja z možnostjo izbire merila ocenjevanja, po katerem bi bilo posameznikovo znanje vrednoteno, pomemben prispevek k temu.

2. Merila ocenjevanja znanja

Naloge na pisnih preverjanjih in ocenjevanjih znanja, s katerimi dobimo dovolj resnične rezultate, naj bi bile v splošnem sestavljene tako, da je v njih zajetih približno:

- 50 % nalog, ki zahtevajo osnovna znanja,
- 35 % nalog, ki zahtevajo temeljna znanja,
- 15 % nalog, ki zahtevajo višjo raven znanja.

Raven znanja je odvisna od tega, koliko posamezna naloga zahteva v smislu pomnjenja podatkov, razumevanja, uporabe, analize, sinteze in vrednotenja. Amalija Žakelj poudari, da klasifikacija znanja predpostavlja, da je struktura taksonomskih stopenj deloma hierarhična, predvsem pa se stopnje v posameznih nalogah prepletajo, zato jih včasih ni lahko enoznačno razmejevati in določevati (Žakelj, 2012). V grobem lahko nalogam določimo določeno raven – po starem pojmovanju še standard znanja. Damijan Štefanc pravi, da so ti standardi znanja

podlaga za ocenjevanje znanja in so pomembna orientacija učiteljem, ko se odločajo, katere učne vsebine bodo izbirali za dosego le-teh in kako poglobljeno jih bodo obravnavali pri pouku (Štefanc, 2012). Drago Žagar pri tem opozarja, da se sme od učencev zahtevati le znanje, ki so ga pridobili pri pouku (Žagar, 2002). Učitelj, ki mu je mar učenčevo počutje v šoli in njegova samopodoba, bo to vedno upošteval.

2.1 Prilagojena merila pisnih ocenjevanj znanja

Če bi želeli narediti korak k otroku, bi učitelj, ki želi razumeti otroke s težavami in zanje storiti kaj več, to nekoliko spremenil. Ostale prilagoditve in pogoji, do katerih so upravičeni določeni učenci, bi ostale nespremenjene. Razlika bi bila le v preoblikovanju meril ocenjevanja za te učence. In zakaj ne za vse?

- Prvo merilo zajema 100 % točk in je oblikovano od ocen 5–1. To je merilo, ki je vsem dobro poznano, čeprav se od šole do šole oziroma od učitelja do učitelja nekoliko razlikuje.
- Drugo merilo zajema 85 % vseh točk in je oblikovano od ocen 4–1.
- Tretje merilo zajema 70 % vseh točk in je oblikovano od ocen 3–1.

Pomembno je, da se ob teh treh merilih pusti prazen prostorček, da se učenec lahko sam odloči in jasno označi, po katerem merilu želi, da se oceni njegovo znanje. To je tudi prednost pred prilagojenimi ocenjevanji znanja, pri katerih je možno dobiti najvišjo možno oceno dobro (3) in zajemajo zgolj naloge z minimalnimi in nekaterimi temeljnimi standardi znanja. Te vrste preverjanj znanja ponekod učitelji še pripravljajo za učno šibke učence. Minimalna in temeljna znanja niso nujno vedno tista znanja, ki jih ti posamezniki najbolje obvladajo. Pri nekaterih nalogah, ki po ocenah strokovnjakov zajemajo višja in temeljna znanja, lahko ti učenci znanje izkažejo, medtem ko ga pri nekaterih nalogah z minimalnimi standardi znanja včasih ne zmorejo. Pri reševanju vsebinsko neprilagojenega pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja se učenec izkaže pri nalogah, ki mu gredo najbolje, ne glede na to kateri ravni znanja le-te zadoščajo. Če učencu določene naloge niso šle najbolje, bo izbral prilagojeno merilo, zato je priporočljivo, da se učenec odloči za določeno merilo po reševanju testa, ko ima uvid, kako uspešen je bil. V primeru, da kdo pozabi oz. ne označi želenega merila, se ga ocenjuje glede na merilo za 100 % število točk, torej merilo do ocene odlično (5).

Učitelji na Glasserjevi kakovostni šoli v Sloveniji, ki so po predstavitvi načina ocenjevanja s pomočjo prilagojenih meril to preizkusili, so prišli do zaključka, da je sklop meril navedenih v Tabeli 1 najprimernejši.

Tabela 1: *Možen način prilagoditev meril*

__Merilo do 5: 0–49 % = nzd (1)	50–62 % = zd (2)	63–74 % = db (3)	75–87 % = pdb (4)	88–100 % = odl (5)
__Merilo do 4: 0–41 % = nzd (1)	42– 56 % = zd (2)	57– 71 % = db (3)	72–85 % = pdb (4)	
__Merilo do 3: 0–34 % = nzd (1)	35–52 % = zd (2)	53–70 % = db (3)		

Za pojasnilo: če ima določeno pisno preverjanje znanja 50 možnih točk, bi bilo merilo oblikovano tako kot v Tabeli 2.

Tabela 1: *Primer prilagojenih meril pri pisnem ocenjevanju s 50 možnimi točkami*

_____ 0–24,5 = nzd (1)	25–31 = zd (2)	32–37 = db (3)	38–43,5 = pdb (4)	44–50 = odl (5)
_____ 0–20 = nzd (1)	21– 28 = zd (2)	28,5–35 = db (3)	36–42,5 = pdb (4)	
_____ 0–17 = nzd (1)	17,5-–26 = zd (2)	26,5–35 = db (3)		

3. Vprašanja in dileme pri prilagajanju meril ocenjevanja znanja

Vprašanje, ki se je porajalo nekaterim učiteljem, je, kaj se zgodi, če nekdo preseže število točk v okviru izbranega merila. Nekateri uspešni, a nekoliko nesamozavestni učenci bi se morda raje odločili za merilo do ocene pdb (4) kot do ocene odl (5), saj je za dosego dobre in prav dobre ocene v tem primeru potrebno nekoliko nižje število točk. Ti učenci v procesu zorenja in spoznavanja svojih sposobnosti potrebujejo varno okolje, zato jim bo empatični učitelj dal možnost, da v primeru preseganja točk v okviru izbranega merila pridobijo višjo oceno oziroma so ocenjeni po predhodnem merilu.

Primer: Učenec je označil drugo merilo in na pisnem ocenjevanju znanja dosegel 44 točk, zato mu bo učitelj izdelek ocenil z odlično oceno, čeprav je učenec presodil, da njegovo znanje ni odlično. Ali pa učenec, ki je presodil, da je njegovo znanje šibkejše in zato izbral tretje merilo, učitelj pa je pri njegovem pisnem ocenjevanju znanja naštel 37 točk in ga ocenil po predhodnem merilu, torej z oceno prav dobro.

Druga dilema, ki se je pojavila, je, da lahko posameznik piše pozitivno oceno, če se odloči za merilo do ocene tri, kljub temu da ne doseže polovice možnih točk. Tu nastopi posameznikovo razumevanje relativnosti pisnih ocen. So lahko učitelji zares gotovi, da je meja, ki odloča o tem, ali je raven izkazanega znanja na pisnem preverjanju oziroma ocenjevanju znanja tako trdno določena, da nekaj točk manj ali več pomeni, da je znanje zadostno ali ne? So lahko zares prepričani, da so naloge, ki jih zajamejo v testu točno tiste, s katerimi lahko to natančno ugotovijo? Pri delu z ljudmi je potrebno biti vedno prilagodljiv, pri delu z učenci pa še toliko bolj. Na voljo je veliko načinov preverjanja in ocenjevanja znanja in pisno ocenjevanje je le eden izmed mnogih.

4. Zadovoljstvo učencev

Učenci so s pomočjo tovrstnega načina ocenjevanja znanja v splošnem z rezultati zadovoljnejši. Imajo dober občutek, ker lahko sami izbirajo med merili ocenjevanja. Tudi v prihodnje bi si želeli tovrstnega vrednotenja. Učitelji, ki se odločijo za tovrstno prilagoditev meril, ugotavljajo, da so rezultati realni. Več učencev, ki so po navadi pri izkazovanju znanja na meji med pozitivno in negativno oceno, je pisalo pozitivno. S tem se zmanjša njihov stres ob ponovnem preizkusu in hkati delo s ponavljalnimi testi.

Nekateri učitelji so se kasneje odločili, da učencem ponudijo dve merili: do ocene odl (5) in do ocene db (3), ker so menili, da je ta možnost zadostna. Vsak učitelj je avtonomen pri svojem delu in pomembno je le, da se trudi priti otrokom naproti.

5. Zaključek

Eden od načinov, kako šolo približati vsem učencem, je, da učitelji stopijo korak proti učencem z možnostjo izbire prilagojenih meril pisnih ocenjevanj znanja. Kdaj so posameznik, šola in starši pripravljeni na takšno spremembo pri vrednotenju znanja? Na to pot lahko stopi učitelj ali šola, ko so njegovi/njeni učenci vajeni samopresoje in ko starši sprejmejo dejstvo, da je njihov otrok sam odgovoren za svoje znanje in je sposoben presoditi, katero raven dosega. Med najpomembnejše dejavnike, ki dobrega učitelja nagovorijo, da naredi korak proti učencem s pomočjo prilagojenih meril pisnega ocenjevanja, je boljše počutje vseh učencev, kar bi moralo biti učiteljevo pomembno vodilo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Če so zadovoljni otroci, so srečni tudi starši in vsa družba je zaradi tega majhnega koraka lahko bolj prijazno naravnana.

Res je, da bi lahko posameznik kdaj pridobil višjo oceno, če bi se odločil za drugo merilo, vendar je to del učenja ozaveščanja svojega znanja, ki spada med pomembnejše cilje v procesu vzgoje in izobraževanja posameznika. Cilj, ki postoma vodi do samostojnih in odgovornih posameznikov, ki jih družba nujno potrebuje.

6. Literatura

Jeriček, H. (2007). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj (Priročnik za učitelje in svetovalne delavce)*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, UL RS, št. 52/2013, 2. člen.

Slokar Čevdek, M. (2013). Odnos med učiteljem in učenci. *Didakta, 22*(167), 2–5.

Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj. *Didakta, 2012*(2), 16-32.

Žagar, D. (2002). Napotki za pripravo pisnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje, 23,* 18–21.

Žakelj, A. (2012). Od preverjanja do ocenjevanja znanja. V Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.) *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 31–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Magdalena Tehovnik je zaključila študij defektologije. Kot profesorica defektologije je izkušnje nabirala najprej na nižjih izobrazbenih standardih v šolstvu, sedem let pa opravlja delo specialne pedagoginje v redni osnovni šoli v Preserjah pri Radomljah. V Glasserjevi kakovostni šoli zaposleni dajejo poudarek odnosu med vsemi vključenimi v proces vzgoje in izobraževanja, upoštevajoč teorijo izbire in povezovalne navade. V tem okolju so zaposleni zato še bolj naklonjeni načinom dela z učenci, ki jih uvajajo v svetovalni službi, saj prispevajo k boljšemu počutju učencev v šoli in s tem tudi k splošnim boljšim rezultatom.

Z analizo do uporabne povratne informacije

With Analysis to Applicable Feedback

Tomaž Repenšek

Osnovna šola Karla Destovnika - Kajuha Šoštanj
tomaz.repensek@gmail.com

Povzetek

Prispevek teoretično in empirično potrjuje pomembnost kvalitetne, to je analitične povratne informacije kot oblike vrednotenja znanja. Povratna informacija, ki je uporabna, razumljiva, kohezivna in kar je najpomembnejše, zmanjšuje stres s tem, ker analitično pristopa h kratkoročnim in dolgoročnim ciljem ter učencu daje časovni učni in vzgojni okvir za uspešno doseganje zastavljenih ciljev. Pri tem spodbuja in motivira samega sebe k odgovornosti, predanosti in fleksibilnosti. Takšna oblika vrednotenja znanja spodbuja kritičen razmislek *Kje sem in kako napredujem* ne samo pri učencu, temveč tudi pri učitelju, strokovnih delavcih, starših in nenazadnje tudi pri ravnatelju.
Odgovorno ravnanje je posledica temeljnega vzroka, ki se začne z izkušnjo in ki preide od mišljenje do načrtovanja. V nadaljevanju je predstavljena metoda vrednotenja znanja le ena izmed oblik odgovornega ravnanja, v kateri se objektivno meri rastoča odgovornost vseh deležnikov, to je učitelja/ev, učenca, starša. Pravo bistvo takšne metode vrednotenja niso rastoče sposobnosti, temveč zavedanje, da si na pravi poti, da si pozitiven.

Ključne besede: analiza, povratna informacija, vrednotenje znanja.

Abstract

The paper theoretically and empirically confirms the importance of quality, that is, analytical feedback as a form of knowledge evaluation. Feedback, which is useful, understandable, cohesive and, most importantly, reduces stress by the fact that the analytical approach to short-term and long-term goals gives the learner time learning framework for the successful achievement of the set goals. In doing so, it encourages and motivates responsibility, commitment and flexibility Such a form of evaluation of knowledge fosters a critical reflection of *Where and how I am progressing* not only with the learner, but also with the teacher, professional staff, parents and, last but not least, with the principal.
Responsible behavior is the result of the underlying cause that begins with the experience and which passes from thinking to planning. In the following, the method of evaluating knowledge is presented only as one of the forms of responsible behavior, which objectively measures the growing responsibility of all participants, teachers, pupils and parents. The real essence of such a method of valuation is not growing ability, but the awareness that you are on the right track to be positive.

Key words: analysis, evaluation, feedback, knowledge.

1. Uvod

1.1 Teoretični del

Kaj mladi pravijo, kaj je zdravje. Pravijo, da ni samo telovadba in zdrava prehrana, temveč je ravnovesje med telesom in umom, to, da si pozitiven. V interesu šol bi zato moralo biti, da bi le-te razvijale vizijo, da je zdravi šoli glavni cilj zagotavljanje dobre izobrazbe z jasnimi standardi.

Izhodišče avtorjevega razmišljanja, njegovega načina dela in prispevka je, da so kakovostne šole zdrave šole, ki si želijo boljšega učnega procesa in poučevanja ter rezultatov le-tega, z zdravimi učenci, ki se bolje učijo in zdravim šolskim osebjem, ki dela bolje.

Dokazi: Razvoj novih pristopov in praks, zasnovanih na že obstoječih in nastajajočih raziskavah.

V članku bo prikazana avtentična oblika vrednotenja znanja.

Učitelj-i, učenec, starši so vpeti v osnovni pedagoški proces izobraževanja, kjer se ustvarjajo temelji vzgoje in izobraževanja v potrebni inkluziji vseh deležnikov. V članku je povdarek na obliki vrednotenja in podajanja učiteljevih povratnih informacij do učenca, starša in tudi med učitelji samimi. Z ocenjevanjem učitelj ugotavlja učenčevo uspešnost v procesu učenja in vrednoti njegove učne rezultate. Ti rezultati so najpogosteje izraženi z oceno, ki opredeli številčne vrednosti dosežkov. V procesu učenja in ocenjevanja pa nas zanima tudi, kako učitelj spremlja, ugotavlja in opisuje učenčev napredek. Članek želi prikazati aktiven in uspešen model »dvojne dolžnosti« (double duty), ki jo ima ocenjevanje − dolžnost do učenja in do ocenjevanja obenem (Boud, 2000).

Članek temelji predvsem na empirični metodi raziskovanja, pri čemer je avtorju v pomoč tudi teoretična metoda strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja; ta bo predstavljala prvi del naloge, v drugem delu pa bo predstavljen empirični primer analize uspešnih povratnih informacij.

Ocenjevanje znanja učencem predstavlja stres. Pri čemer nemalokrat prihaja do razočaranj pri učencih, starših in tudi učiteljih. To pa je poleg prvega razloga − izboljšati izobraževalne cilje − drugi razlog − zmanjšati stres oz. uzavestiti kritični pomen mentalnega zdravja učencev na področju izobraževanja.

To je mogoče objektivno in sistematično vpeljati v izobraževalni proces s formativnimi preverjanji, ki temeljijo že na obstoječih standardih znanja učnega načrta. Standardi znanja se sistematično razvrščajo v tri stebre, to so razumevanje, znanje in tvorba. Pri pisnem formativnem preverjanju in pisni razčlembi je vsaka naloga označena glede na vrsto preverjanja, npr. R-razumevanje, Z-znanje, T-tvorba. V empiričnem delu bo s pomočjo tabele, ki je podana, projicirana v isti obliki tudi učencem, prikazano, kako se z učenci izvede oblika vrednotenja znanja/povratne informacije po formativnem preverjanju oz. vsaki pisni razčlembi.

1.2 Vpliv učiteljeve povratne informacije na učenje in zmanjšanje stresa

Miha je učenec sedmega razreda. Pri slovenščini so v petek pisali pisno razčlembo besedila/test. V torek je učitelj učencem vrnil teste tako, da je na tablo zapisal točkovnik in glasno prebral ocene učencev. Podal je splošno mnenje glede (ne)osvojenega znanja učencev, Katarino je pohvalil, saj je pisala odlično oceno, Jaka je spodbudil z besedami, da se mora bolj učiti, saj je pisal negativno, nato je teste razdelil med učence in jih pozval, da preverijo število zbranih točk, nato je ocene vpisal v redovalnico. Učenci so preostanek ure pisali popravo. Miha, sicer odličen učenec, je pisal dobro tri, zato so se mu sošolci posmehovali. Ko je prišel domov, so ga starši vprašali, koliko je pisal slovenščino. Nerodno je povedal, da je pisal dobro tri. Starši zaradi visokih pričakovanj nad njegovim rezultatom niso bili navdušeni in so se jezili nanj ter mu prepovedali uporabo računalnika za teden dni. Miha se je zelo slabo počutil, bil je žalosten in potrt. Tisti dan mu je »slovenščina« pokvarila dan.

Naveden primer je primer učiteljeve šibke povratne informacije vrednotenega znanja glede učne uspešnosti učenca, saj ni individualno analiziran, s tem pa zavira učenčevo samorefleksijo in povečuje stres zaradi nejasnosti neuspeha. Takšno učiteljevo ravnanje oz. podajanje povratnih informacij lahko ima trajne posledice na mentalno zdravje, samozavest in tudi na socialno medvrstniško klimo v razredu ter na učni napredek oz. motivacijo učenca za dotični predmet.

Tunstall in Gipps (1996) sta ugotovila prevladujoč delež interakcije, ki je bila povezana z vrednotenjem. Če to prevedemo v slovenski šolski kontekst, gre za sporočilo, kot so npr. dosegel si (minimalni) standard, dobro 3, odlično, 84 %, zadostno, dosegel si 37 od 50 točk itd. V vsakdanjem dialogu so to odgovori na vprašanja kot npr. Koliko si dobil? Koliko točk/odstotkov si dosegel? itd. Našteta učiteljeva sporočila učence obvestijo o tem, kdo je prispel do cilja in kdo (še) ni. Ne prepoznajo močnih področij posameznega učenca ali področij, ki bi jih moral/lahko izboljšal. Učitelju ne ponujajo specifičnih informacij za izboljšanje poučevanja (Chappuis, S. in Chappuis, J., 2008). Tudi komentarji, kot so npr. *»Dobro opravljeno delo!«*, *»Ta spis me ni prepričal«*, *»Zelo sem zadovoljen s tvojim nastopom!«* izražajo vrednostno sodbo (pohvalo, grajo, kritiko, strinjanje/nestrinjanje ipd.). Ne vsebujejo konkretnih, oprijemljivih informacij o učenčevem dosedanjem delu ali pobudi za prihodnje delo. Učenci so obveščeni o tem, da je učitelj delu, ki so ga učenci opravili, določil visoko, nizko oceno oz. vrednost (Wiggins, 2012).

Tudi starši so vključeni v pedagoški proces in imajo pravico, da pridejo do učitelja po pojasnilo glede dosežene ocene. Učitelj mora staršem podati utemeljena dejstva o pridobljeni oceni, to pomeni, da mora strokovni jezik (cilji, standardi, taksonomske stopnje …), s katerim je preverjal znanje učencev, pretvoriti v praktičnostrokovnega, da ga bodo starši lahko razumeli, česa otrok ni razumel in kaj je še potrebno utrditi, da bi bil otrok v nadaljevanju uspešnejši. Staršu, učencu in tudi učitelju gola ocena ne daje zadostne informacije o dosežku učenca, je zgolj splošna in za potrebni učni napredek nezadostna.

Predstavljena oblika povratne informacije zmanjšuje stres in bo prikazana v empiričnem delu naloge. Namen takšnega vrednotenja je, da učitelj z analitičnim individualnim pristopom analizira dosežek posameznega učenca glede na različne, a učencu in staršu razumljive taksonomske stopnje podane v nadaljevanju. Takšen analitičen način vrednotenja znanja ne koristi dolgoročno samo učencu, staršem, ampak je izredno pomembna povratna informacija učitelju, strokovnemu aktivu kot tudi učiteljem po vertikali in ravnatelju. Analitično povratno informacijo učitelj poda številčno v obliki taksonomske razdelitve (npr. poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje).

Učiteljeva povratna informacija mora sprožati kognitivni diskurz pri vseh deležnikih izobraževanja, pri čemer je najpomembnejši učenec, saj je potrebno njegovo znanje in mentalno zdravje usmerjati produktivno, motivacijsko, predvsem pa k samostojnemu in uspešnemu učenju. Način, kako učitelj predlaga izboljšave, je za učenca kritičnega pomena, ker mu v procesu učenja omogoča zapolnitev vrzeli med točko, v kateri se nahaja, in točko, kjer bi želel biti (Eržen, 2014).

Raziskave Centra za raziskave in inovacije na področju izobraževanja (CERI, 2005) o vplivu učiteljeve povratne informacije na učenje ugotavljajo, da povratna informacija spodbuja učenje, kadar:

- je pravočasna,
- izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti,
- je konkretna in specifična,
- vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati dosežek.

Učitelj je pri povratni informaciji tudi zakonsko zavezan, saj mora biti povratna informacija pri pisnih izdelkih podana pravočasno, in sicer v petih delovnih dneh, ustna ocena pa mora biti podana še tisti trenutek, ko je učenec vprašan. Tudi glede jasnosti ciljev in kriterijev uspešnosti je zavezan s predhodnim preverjanjem znanja (teden dni pred ocenjevanjem ter s cilji in standardi UN), s čimer učitelj in učenec dobita povratno informacijo o uspešnosti doseganja ciljev in jih lahko do ocenjevanja znanja utrjujeta in izboljšata. Pri povratni informaciji tako za učenca kot za učitelja pa je najboljša oblika formativnega preverjanja, saj podaja informativne rezultate oz. odgovor na to, kje sem in kaj bi rad dosegel, kar pa je najpomembneje, saj omogoča časovni-učni okvir za izboljšanje oz. utrjevanje tistih temeljev/standardov znanja, ki so najšibkejši. Učitelj dobi konkretne podatke, npr. težave pri razumevanju besedila oz. razumevanju navodil, težave pri znanju, težave pri tvorbi oz. uporabi. S pomočjo teh podatkov učitelj skupaj z učenci analizira preverjanje, jim podaja dodatna pojasnila, odgovarja na vprašanja učencev, z učenci razvija strategije reševanja nalog.

Pri povratni informaciji je vsak učitelj svoj mojster. Dejstvo je, da je ta element, konkretna in specifična povratna informacija, nujen in koristen za nadaljnjo učenje in obvladovanje stresa. V nadaljevanju je prikazan model, kako avtor konkretno in specifično podaja povratno informacijo. Takšen način podajanja povratnih informacij prinaša dolgoročni učni napredek vseh deležnikov; učitelj pri načrtovanju učnih vsebin, letne priprave, formativnega spremljanja in ocenjevanja znanja, učenec spozna svoja močna in šibka področja ter sistematično odpravlja napake, starši pa so kot zunanji opazovalci in domači motivatorji pozorni, da otrok krepi svoja šibka oz. nadgrajuje močna področja.

1.3 Analitična povratna informacija motivira in izboljša učni dosežek

Individualna analiza jasnih ciljev učenca in učitelja natančno usmeri, kako naprej. Učitelj s pomočjo tabele analizira dosežek ciljev, npr. razumevanje, znanje, tvorba/pravopis, za vsakega učenca posebej in tudi glede na spol, fantje/dekleta ter skupno na oddelek. Izpostavi posameznikova močna in šibka področja ter ga primerja s povprečnim rezultatom na spol in oddelek ter načrtuje individualne možnosti izboljšav. To analitično povratno informacijo (razumevanje, znanje, tvorba) si učenec prepiše oz. je že sistematično zabeležena v glavi testa, formativnega preverjanja. Te analitične podatke v obliki tabel učitelj shrani v oblak (drive) in so vidni ostalim učitelj dotičnega predmeta. Če naslednje leto tega učenca učitelj več ne uči,

lahko drugi učitelj preprosto pogleda v pridobljene rezultate in jih primerja z najnovejšimi ter tako vidi, za koliko in na katerem izmed treh temeljnih stebrov (npr. razumevanje, znanje, tvorba) je učenec oz. razred napredoval oz. nazadoval.

Kakovostna povratna informacija je analitična, saj sproži diskurz osnovan na izkušnji, mišljenju, načrtovanju in odgovornem ravnanju.

2. Empirični del

Empirični del prikazuje, kako se tehnično in analitično spremljajo in vrednotijo rezultati učencev. V google drive je bil v šolskem letu 2016/17 ustvarjen oblak, kjer so shranjeni rezultati učencev po oddelkih in heterogenih učnih skupinah. Dostop do teh podatkov imajo učitelji slovenščine, vodja aktiva pa te podatke ureja in medsebojno primerja, analizira in se nato strokovni aktiv o njih pogovarja na način, da načrtujejo izboljšave in izvajajo dogovorjene ukrepe.

Učitelj lahko za vsakega učenca preveri za preteklo šolsko leto, kako je napredoval v posameznih učnih segmentih/taksonomskih stopnjah, npr. v razumevanju, znanju, tvorbi, in če je opravil bralno značko za tekoče šolsko leto.

Tabela 1: *Zbirnik testov glede na šolsko leto.*

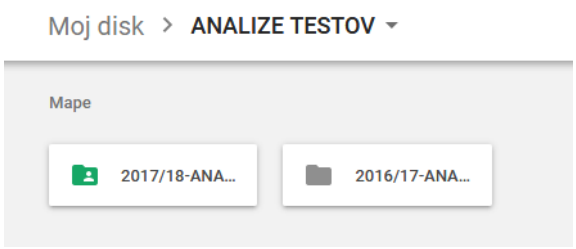
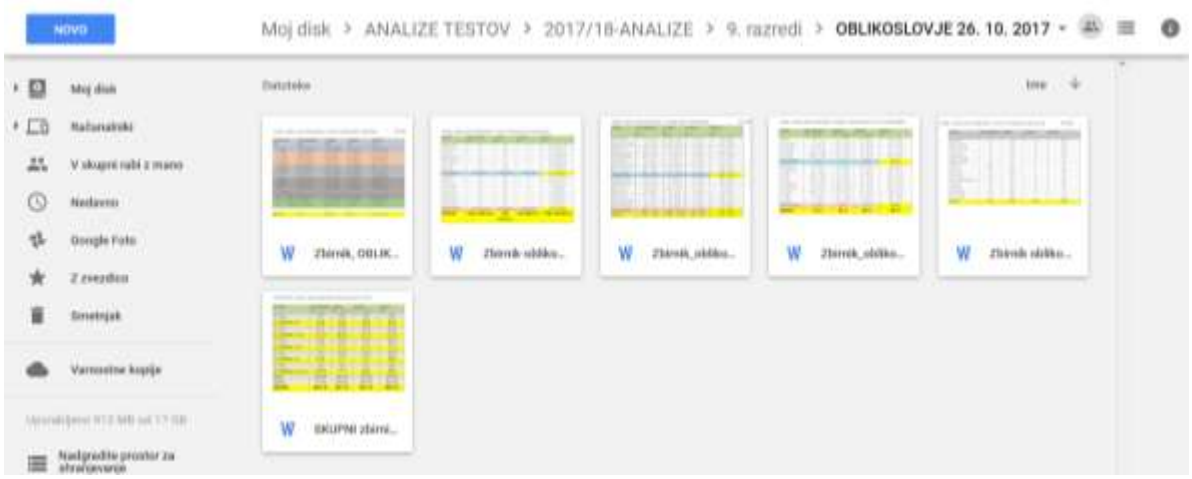


Tabela 2: *Zbirnik oz. podmape šolskega leta 2017/18, v katerih so rezultati vsakega učenca posebej.*



Za prikaz primera je mapa npr. 9. razredov, OBLIKOSLOVJE, kjer so učni rezultati vseh heterogenih skupin in rezultati vseh učencev glede na dogovorjene taksonomske stopnje (razumevanje, znanje, tvorba) ter skupna analiza med učnimi skupinami, kjer se učno primerjajo skupine med sabo tudi glede na spol.

Tabela 3: *Zbirniki vrednotenih znanj, 9. razredi, oblikoslovje.*



2.1 Primer zbirnika vrednotenega znanja učne skupine 9/1

Tabela 4: *Zbirnik – Analiza 1. pisne razčlembe jezika – skupina 9/1, Puščavska jezdeca, 26. 10. 2017.*

UČENEC	**RAZUMEVANJE** **26 T, 36 %**	**ZNANJE** **35 T, 48,6 %**	**TVORBA** **11 T, 15,3 %**	**SKUPAJ** **72 T, 100 %**
Č. D.	17,5 – 67 %	17,5 – 50 %	5 – 45 %	40 – 56 %
K. M.	12 – 46 %	16,5 – 47 %	3 – 27 %	31,5 – 44 %
Š. N.	19,5 – 75 %	21,5 – 61 %	6 – 55 %	47 – 65 %
Z. T.	16,5 – 63 %	17 – 49 %	7 - 64 %	40,5 – 56 %
B. M.	18,5 – 71 %	18 – 51 %	5 – 45 %	41,5 – 58 %
C. M.	14 – 54 %	9 – 26 %	4 – 36 %	27 – 38 %
A. K. P.	14,5 – 58 %	14,5 – 41 %	5 – 45 %	34 – 47 %
C.T.	20,5 – 79 %	13 – 37 %	7 – 64 %	40,5 – 56 %
Fantje skupaj	**133 – 64 %**	**127 – 45 %**	**42 – 47 %**	**302 – 52 %**
B. L.	18,5 – 71 %	21 – 60 %	7 – 64 %	46,5 – 65 %
B. K.	22 – 85 %	27 – 77 %	6 – 55 %	55 – 76 %
H. L.	13,5 – 52 %	15,5 – 44 %	3 – 27 %	32 – 44 %
G. T.	23 – 88 %	27 – 77 %	6 – 55 %	56 – 78 %
G. T.	21,5 – 83 %	23 – 66 %	7 – 64 %	51,5 – 72 %
A. S. N.	21 – 81 %	26 – 74 %	7 – 64 %	54 – 75 %
A. M.	20 – 77 %	24 – 69 %	5 – 45 %	49 – 68 %
Dekleta skupaj	**139,5 – 77 %** **+13 %**	**163,5 – 67 %** **+22 %**	**41 – 53 %** **+ 6 %**	**344 – 68 %** **+ 16 %**
SKUPAJ	**272,5 – 70 %**	**290,5 – 55 %**	**83 – 50 %**	**646 – 60 %**

Legenda: zelena - nadpovprečen rezultat, rdeča - podpovprečen rezultat

S pomočjo individualne analize lahko učitelj vsakemu učencu natančno utemelji njegova močna in šibka področja. Npr. primer učenke B. K.

Tabela 5: *Rezultat iz zbirnika za učenko B. K.*

B. K.	**85 %**	**77 %**	**55 %**	**76 %**

Tabela 6: *Povprečni rezultat skupine, v kateri je učenka B. K.*

SKUPAJ	**70 %**	**55 %**	**50 %**	**60 %**

Tabela 7: *Povprečni rezultat vseh deklet devetošolk.*

dekleta	**71,7 %**	**60,6 %**	**60,4 %**	**65,3 %**

Tabela 8: *Povprečni rezultat vseh devetošolcev.*

SKUPAJ	**69,9 %**	**55,7 %**	**54,7 %**	**60,5 %**

Učenka je pisala dobro tri, in sicer 76 % rezultat. Ta rezultat sam po sebi ne pove veliko oz. ne nudi možnosti kognitivnega spoznanja, kje so njena močna in šibka področja. Zato je potrebno njen rezultat pogledati oz. analizirati podrobneje in na podlagi tega načrtovati predloge za izboljšanje njenih morebitnih šibkih področij.

B. K. je v segmentu RAZUMEVANJE dosegla 85 %, to je:

- 15 % boljši rezultat od povprečja njene skupine
- 13,3 % boljši rezultat od povprečnega rezultata vseh deklet
- 15,1 % boljši rezultat od povprečnega rezultata vseh devetošolcev

Učenka B. K. je na področju razumevanja nadpovprečno uspešna. Za doseganje še boljšega rezultata na področju razumevanja je potrebno podrobno pogledati, katere naloge na področju razumevanja so bile pomanjkljive, nepravilne in zakaj je prihajalo do pomanjkljivosti.

B. K. je v segmentu ZNANJE dosegla 77 %, to je:

- 22 % boljši rezultat od povprečja njene skupine
- 26,4 % boljši rezultat od povprečnega rezultata vseh deklet
- 21,3 % boljši rezultat od povprečnega rezultata vseh devetošolcev

Učenka B. K. je na področju znanja tudi dosegla nadpovprečni rezultat, bila je nadpovprečno uspešna. Njen rezultat na področju znanja je dober, vendar še ni odličen. Potrebno je analizirati naloge, ki so preverjale znanja, in po potrebi ponovno razložiti. Ponuditi možnost dodatnega pouka.

B. K. je v segmentu TVORBA dosegla 55 %, to je:

- 5 % boljši rezultat od povprečja njene skupine
- 5,4 % slabši rezultat od povprečnega rezultata vseh deklet devetošolk
- 0,3 % boljši rezultat od povprečnega rezultata vseh devetošolcev

Učenka B. K. je na področju tvorbe (pravopisno-skladenjska zmožnost) sicer dosegla nadpovprečni rezultat skupine, a je ta individualni rezultat oz. ta veščina najšibkejša, saj dosega samo 55 % uspešnost glede na 100 %. Učenka je seznanjena z njenim šibkim področjem. Predlagane so ji rešitve in možnosti izboljšav v prihodnje. Potrebno je izboljšati pravopisna pravila, npr. črka-glas, predlog s/z, vejica, velika oz. mala začetnica, besedni red … Ponuditi možnost dopolnilnega pouka.

Vsi ti podatki so narejeni, analizirani z namenom, da se učencu natančneje, s tem pa razumljiveje prikaže njegov dosežek. Preverjeno je, da takšen način obravnave učenčevega znanja zmanjšuje stres, ki se pojavi ob slabi oz. slabši nepričakovani oceni, saj učencu omogoča jasen uvid v njegova močna in šibka področja, hkrati pa nudi jasne učne poti, kaj je potrebno še utrditi, da bo v prihodnje uspešnejši in bo zadovoljen s svojim rezultatom. Rezultata ni moč izboljšati čez noč, če pa imaš jasno predstavljeno, kaj so tvoja močna in kaj so šibka področja, potem lahko na tem strukturirano gradiš svoje znanje, spreminjaš metodo učenja in sproti preverjaš, kako uspešen si pri tem.

Vsak učenec si želi biti uspešen, tudi starš si tega želi, a prepogosto se zgodi, da učenec z leti izgubi motivacijo in se uda v usodo svoje nemoči in starš prav tako. Takšna nemoč pa se tako pri otroku kot tudi pri staršu odraža v negativizmu, pasivnosti do šolskih in vzgojnih obveznosti, npr. neopravičene ure, domače naloge, nezainteresiranost, izguba domišljije, nebranje, pomanjkanje energije, slaba grafomotorika, starši ne hodijo na gov. ure, povečajo se konfliktne situacije …

Učiteljeva naloga je, da učenca spodbuja, spremlja, uči in mu nudi avtentične informacije o napredku. Takšen strukturiran način vodenja učnega napredka učenca, skupine, oddelka, generacije ponuja širše možnosti spremljanja bralne-funkcionalne pismenosti, in sicer inkluzivno po vertikali in horizontali, s čimer bi lahko v zelo kratkem času dostopali do rezultatov in jih izboljševali z medsebojnim strokovnim sodelovanjem na področju načrtovanja učnih vsebin glede na učni načrt, izvajanja, preverjanja in vrednotenja.

Skupni zbirniki/tabele so tudi primer uspešnega sodelovanja strokovnega aktiva. Nastane po vsakem pisnem preizkusu znanja oz. po dogovorjenem formativnem preverjanju (6., 7., 8., 9. razred). Na ravni aktiva se o rezultatih pogovarjajo in načrtujejo kratkoročne in dolgoročne spremembe za izboljšanje. Tabele, ki se vodijo v oblaku, so vedno dostopne in so v objektivno pomoč pri samovrednotenju poučevanja, analizi v razredu, analizi z učencem, npr. pri dopolnilnem/dodatnem pouku, načrtovanju učnih priprav, letnih priprav, govorilnih urah s starši in evalvacijskem poročilu ob koncu 1. in 2. ocenjevalnega obdobja, tudi pri pripravi na popravni izpit kot izvedbi le-tega.

2.2 Primer skupnega zbirnika – Analiza 1. pisne razčlembe jezika – Puščavska jezdeca, 26. 10. 2017

Tabela 9: *Skupni zbirnik vseh skupin.*

SKUPINA	RAZUMEVANJE 26 t - 36 %	ZNANJE 35 t - 48,6 %	TVORBA 11 t - 15,3 %	SKUPAJ 72 t - 100 %
9/1 - fantje	**64 %**	**45 %**	**47 %**	**52 %**
9/1 - dekleta	**77 %**	**67 %**	**53 %**	**68 %**
9/1, SKUPAJ, *B.*	**70 %**	**55 %**	**50 %**	**60 %**
9/2 - fantje	**51,6 %**	**48,2 %**	**24,7 %**	**45,8 %**
9/2 - dekleta	**66,1 %**	**60,3 %**	**46,6 %**	**60,3 %**
9/2, SKUPAJ, *G.*	**59,4 %**	**54,7 %**	**36,4 %**	**53,6 %**
9/3 - fantje	**71,8 %**	**55,9 %**	**61,4 %**	**62,5 %**
9/3 - dekleta	**78,6 %**	**62,2 %**	**74 %**	**69,9 %**
9/3, SKUPAJ, *Š.*	**75 %**	**60 %**	**68 %**	**66 %**
9/4 - fantje	**42 %**	**48,3 %**	**54,5 %**	**53,8 %**
9/4 - dekleta	**76,7 %**	**63,3 %**	**63,6 %**	**68,2 %**
9/4, SKUPAJ, *V.*	**71 %**	**58 %**	**60 %**	**63 %**
9/5 - fantje	**75 %**	**52 %**	**49 %**	**60 %**
9/5 - dekleta	**60 %**	**50 %**	**65 %**	**60 %**
9/5, SKUPAJ, *R.*	**67,5 %**	**51 %**	**59 %**	**60 %**
fantje	**60,9 %**	**49,9 %**	**47,3 %**	**54,8 %**
dekleta	**71,7 %**	**60,6 %**	**60,4 %**	**65,3 %**
SKUPAJ	**69,9 %**	**55,7 %**	**54,7 %**	**60,5 %**

Legenda:

zelena - nadpovprečen rezultat,

rdeča - podpovprečen rezultat

2.3 Primer nadgradnje oblike vrednotenja znanja v programu exel.

Na strokovnem aktivu se je pri analizi testa, formativnega preverjanja ugotovilo, da bi bilo smotrno, če bi imeli konkretne, objektivne rezultate o uspešnosti reševanja posameznih nalog v testu. Tako se z nadgradnjo oblike vrednotenja znanja pridobijo tudi podatki o uspešnosti reševanja posameznih nalog tako za učenca kot za skupino. S takšno obliko vrednotenja se lahko natančno analizira, pri katerih nalogah prihaja do največjih odstopanj in se ugotavljajo vzroki za neuspeh.

Tabela 10: *Tabela prikazuje uspešnost posameznika in skupine pri reševanju posameznih nalog kot tudi pri končnem rezultatu treh stebrov preverjanja, in sicer razumevanja, znanja in zmožnost tvorjenja.*

	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY
1	Pisna razčlemba bese																													
2	Naloge	11Z	12R	12Z	13T	13U	14Z	14U	15Z	15U	16Z	16U	17Z	17R	17R	17T	17R	17T	17R	17T	17R	17T	Razumevanje	Znanje	Tvorba	Skupaj točke	Razumevanje %	Znanje %	Tvorba %	Skupaj %	Ocena
3	TOČKE - max	3	1	1	4	2	5	5	1	1	4,5	4,5	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	22	20,5	30,5	73	30%	28%	42%	100%	
4	ime in priimek																													
5		2	1	1	2	0	1,75	1,75	0,5	0,5	2	1,25	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	15	11,25	12	38,25	21%	15%	16%	52%	2
6		2,5	1	1	4	1	4,75	3,75	1	1	4,25	3,25	1	1	0	0	1	1	2	1	2	1	20	19,5	26	65,5	27%	27%	36%	90%	4
7		2	1	1	3,5	1	1	1	1	1	2,75	2	1	1	2	1	0	0	2	1	2	1	15	12,75	18,5	46,25	21%	17%	25%	63%	3
8		2,5	1	1	2,5	0	4,5	4,5	1	1	4,5	3,75	1	1	2	1	1	0,5	2	1	2	1	19	19,5	24,75	63,25	26%	27%	34%	87%	4
9		2,5	1	1	2,5	0	1,75	1,5	1	1	3,5	3	1	0	2	0	1	0	2	0,5	0	0	15	14,75	16,5	46,25	21%	20%	23%	63%	3
10		0	0	1	2	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1,75	1,75	1	1	0	0	1	0,5	2	1	1	0	13	7,75	11,25	32	18%	11%	15%	44%	1
11		2	1	1	2	0	2,25	1,75	1	1	0,5	0,5	1	1	2	0	0	0	2	0,5	0	0	13	10,75	13,25	37	18%	15%	18%	51%	2
12		3	1	1	1,5	0	5	5	1	1	4	4	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	21	20	24,5	65,5	29%	27%	34%	90%	4
13		2,5	1	1	2,5	0	2,25	1,75	1	1	4	2,75	1	1	2	0,5	1	0	2	0,5	1	0,5	20	14,75	19	53,75	27%	20%	26%	74%	3
14		2	0	1	2	0	3,75	1,75	0,5	0,5	2,75	1,5	1	1	2	1	0	0	2	1	2	0,5	17	12	13,25	42,25	23%	16%	18%	58%	2
15		2	1	1	4	1	3,75	3	1	1	4,25	3,5	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	21	17	24	62	29%	23%	33%	85%	4
16		0,5	1	1	1,5	0	1	0,75	1	1	2,5	2	1	1	2	0,5	0	0	2	1	2	0,5	16	9	12,75	37,75	22%	12%	17%	52%	2
17		1,5	1	0	1,5	0	1,75	1,75	1	1	1	1	1	1	2	0,5	0	0	1	1	0	0	13	10,25	15,75	39	18%	14%	22%	53%	2
18		0,5	1	1	1	0	0,25	1,25	0,5	0	2,75	2,25	1	1	1	0,5	1	0,5	2	0,5	1	0,5	17	8	12,5	37,5	23%	11%	17%	51%	2
19																														
20	Povp. št. točk	1,82	0,86	0,93	2,32	0,21	2,45	2,14	0,86	0,82	2,89	2,32	1,00	0,86	1,64	0,50	0,64	0,32	1,93	0,79	1,29	0,50	16,79	13,38	17,43	47,59	0,23	0,18	0,24	0,65	
21	Povp. %	61%	86%	93%	58%	11%	49%	43%	86%	82%	64%	52%	100%	86%	82%	50%	64%	32%	96%	79%	64%	50%	76%	65%	57%	65%	76%	65%	57%	65%	
22																														

Opomba: Zaradi VOP so imena učencev zakrita; roza so dekleta, modri so fantje.

3. Učinki povratne informacije vrednotenega znanja

3.1 Učenci

Povratna informacija učencev glede analitičnega vrednotenja njihovega uspeha je pozitivna. Učenci so motivirani pri delu, zavedajo se svojih močnih in šibkih zmožnosti; v svojem izobraževalnem procesu učenja rastejo, postajajo čedalje bolj odgovorni in se pozitivno razvijajo v odnosu do učenja. Spoznavajo, da učenje ni samemu sebi namen, ampak je rast intelektualnih sposobnosti na ravni bralne-funkcionalne pismenosti. Dokazi za njihov socialno-učni napredek so objektivni, so dejstva izražena v številkah. Ločena primerjava med spoloma pa na fante deluje kot zdrava tekmovalnost, saj se ne želijo le približati dekletom, ampak jih želijo tudi preseči. Ko pride do tega, se uspeha kolektivno veselijo. Skupna primerjava med razredi, skupinami pa razred poveže v smislu, da drug drugega spodbujajo za dosego skupnega cilja, biti boljši. Njihovo preprosto mnenje je, da je takšen način vodenja njihovega znanja super, da šele s tem so dobili potrditev, kaj delajo prav in kaj morajo še nadoknaditi.

3.2 Starši

Starši so deležniki, zunanji partnerji vzgoje in izobraževanja. Okolje, v katerem poučujem, ni izrazito naklonjeno izobraževanju, starši poredkoma pridejo na govorilne ure, roditeljske sestanke. Njihovo sodelovanje z učitelji se z napredovanjem otrok v višje razrede niža, kar lahko posledično prinaša tudi manjšo motivacijo in skrb za šolsko delo pri učencih. Ko so se starši prvič srečali s takšnim načinom vrednotenja znanja, kaj otroku gre dobro, kje so šibke točke, so pohvalili, da gre za izjemen trud učitelja. Učitelj je lahko tudi staršem natančno opredelil učne strategije za odpravljanje pomanjkljivosti in pohvalil že obstoječe. Natančno imajo analitičen učni vpogled skozi vse šolsko leto, na katerem učnem področju je otrok rasel, kje je stagniral, na podlagi tega lahko potrdijo, ali je otrok za odpravo pomanjkljivosti naredil dovolj. Starši zadovoljni zapuščajo govorilne ure in se nanje z veseljem vračajo.

3.3 Učitelji, aktiv SLJ

Učitelji so predani delavci, ki se pogosto poistovetijo z učnimi uspehi razreda. Pogosto so razočarani in izražajo nemoč nad učenci in njihovim načinom dela v šoli. V komunikaciji s starši glede učnega uspeha in napredka so nerazumljivi, neuspešni, saj je učiteljeva oblika vrednotenega znanja/povratne informacije pogosto nestrukturirana, ni merljiva, ni primerljiva na daljšo učno obdobje, zato je takšna komunikacija sizifova komunikacija. V vsakodnevni službeni pogovor učitelji praviloma vključujejo izkušnje učno in vzgojno šibkejših učencev, izražajo ogorčenje, nemoč, s čimer povzročajo slabo klimo. To se potrjuje tudi s poročili ob zaključku 1. in 2. ocenjevalnega obdobja, kjer je veliko nemoči in malo pohvale. Takšno razmišljanje učiteljev je posreden dokaz utrujenosti in izčrpanosti pri delu. Analitičen pristop do vrednotenja pa nudi objektiven individualen pogled v napredek učenca, oddelka in kot tak dokazuje, potrjuje ali opozarja na učiteljeve metode izobraževanja. Takšen način dela prinaša osebno zadovoljstvo, prinaša pohvale učencem za njihov učni napredek, četudi po korakih. V sodelovanju s starši postane učitelj suveren strokovnjak, ki načrtuje, izvaja, analizira, vrednoti, sintetizira svoje delo in delo učencev ter nenehno izkazuje, da je znanje vrednota, ki jo je potrebno ceniti. Zdravje in počutje učitelja se bo na delovnem mestu v razredu in med kolegi izboljšalo v tolikšni meri, kolikor bo sam k temu pripomogel.

Vodja strokovnega aktiva je skrbnik podatkov/analiz v oblaku, jih povzema v skupni zbirnik, ki so predmet strokovnih diskusij in načrtovanj. Vodja spremlja realizacijo dogovorjenih načrtovanih ciljev. V tabeli je prikazana uspešnost realizacije povratne informacije učiteljev po oddelkih, v katerih učijo. Tabela je bila ena izmed rezultatov zaključnega poročila strokovnega aktiva.

Tabela 11: *Tabela realiziranih analiz formativnega preverjana in pisnih razčlemb od 6. do 9. razreda.*

UČITELJ/	**6/1,2,3,4,5 form. prev.**	**6.a,b,c testi**	**7/1,2,3,4,5, 6 form. prev.**	**7.a,b,c,d testi**	**8. skupine testi**	**9. skupine testi**	**SKUPAJ št. načrtovanih / opravljenih analiz**
Učitelj 1	**6/4** 3/3 **100 %**	**ne uči**	**7/4** 4/3 **75 %**	**7. a** 4/4 **100 %**	**8/2** 4/4 **100 %**	**9/1** 4/4 **100 %**	**19/18** **95 %**
Učitelj 2	**6/3** 1/1 **100 %**	**6. a** 3/0 **0 %**	**7/1** 2/0 **0 %**	**ne uči**	**ne uči**	**9/2** 3/1 **33 %**	**9/2** **22 %**
Učitelj 3	**6/3** 2/2 **100 %**	**ne uči**	**7/3** 2/2 **100 %**	**ne uči**	**ne uči**	**9/2** 1/1 **100 %**	**5/5** **100 %**
Učitelj 4	**6/5** 3/3 **100 %**	**6. b** 3/3 **100 %**	**7/5, 7/6** 8/8 **100 %**	**7. b** 4/4 **100 %**	**8/5** 4/4 **100 %**	**9/5** 4/4 **100 %**	**26/26** **100 %**
Učitelj 5	**6/1** 3/3 **100 %**	**ne uči**	**7/3** 4/3 **75 %**	**7. c** 4/4 **100 %**	**8/3, 8/4** 8/6 **75 %**	**9/3** 4/4 **100 %**	**23/20** **87 %**
Učitelj 6	**6/2** 3/3 **100 %**	**6. c** 3/1 **33 %**	**7/2** 4/2 **50 %**	**7. d** 4/4 **100 %**	**8/1** 4/3 **75 %**	**9/4** 3/2 **67 %**	**21/15** **71 %**
SKUPAJ	**15/15** **100 %**	**9/4** **44 %**	**24/18** **75 %**	**16/16** **100 %**	**20/17** **85 %**	**19/16** **84 %**	**103/86** **83 %**

4. Zaključek

Samostalnik uporabnost pomeni kakovostno in uporabno za nadaljnji potek dejavnosti oz. življenje. Učenje ni samemu sebi namen, potemtakem ne bi bilo uporabno temveč neuporabno. Učitelji so kreatorji učenja in njegove uporabnosti. Šolski sistem pa je ustvarjen tako, da meri rezultat, ki je lahko samo podatek, ki je kot tak širok in neuporaben, lahko pa je kakovosten in uporaben, če ga znamo analizirati, predstaviti in vrednotiti v smislu napredka in individualnih izboljšav. To pa je uporabnost, ki dviguje samozavest, izziv in zdravo tekmovalnost ter zmanjšuje konfliktne situacije.

Vizija se začne pri izkušnji, ki naj bi spodbudila mišljenje, le-to pa načrtovanje in odgovorno ravnanje najprej do samega sebe, nato pa do drugega in širše. S to vizijo so postavljeni temelji kritičnega razmisleka in odgovornega ravnanja posameznika in družbe.

Dati učencu, staršu, učiteljem, ravnatelju analitičen vpogled v pridobljene veščine bralne-funkcionalne pismenosti, pri čemer imajo ocene kot podatek zanemarljivo vrednost, imajo pa posamezne veščine pridobljenih znanj na daljši rok izobraževanja večji in trajnostni pomen ter kohezijsko vrednost vseh deležnikov izobraževanja. Analitična povratna informacija, ki izhaja iz ciljev učenja, je objektivna, razumljivejša, uresničljiva, učencu kaže jasno, časovno in učno dosegljivo pot napredka, kot taka pa zmanjšuje stres in poveča motivacijo za doseganje zastavljenih ciljev. Res je, da prispevek ne pripomore neposredno k večjemu telesnemu zdravju, zagotovo pa posredno pripomore k mentalnemu zdravju in dobremu počutju v šoli s pomočjo objektivnih merilnikov rastoče uspešnosti posameznika, razreda, oddelka in nedvomno potrjuje steber Evropske mreže zdravih šol ter uravnoveša vizijo mladih, katerih mnenje je, da je zdrava šola uravnoteženost telesa in duha, da si pozitiven.

5. Viri in literatura

Boud, D. (2000). *»Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society.«* Studies in Continuing Education, 22 (2), str. 151−167.

Chappuis, S. in Chappuis, J. (2008). *»The Best Value in Formative Assessment.« Educational Leadership*, 65 (4), 14−19.

Eržen, V. (2011). *»Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje.«* V: Turk Škraba, M. (ur.). Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41−48.

Eržen, V. (2014). *»Povratna informacija za uspešnejše učenje.«* V: Rutar, Z. (ur.). Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 28−31.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.

Tunstall, P. in Gipps, C. (1996). *»Teacher feedback toyoung children in formative assessment: A typology.«* British Educational Research Journall, 22 (4).

Wiggings, G. (2012). *»Seven Keys to Effective Feedback.« Educational Leadership*,« 70 (1), 10−16.

Kratka predstavitev avtorja

Tomaž Repenšek se je rodil 10. 10. 1980 v Slovenj Gradcu. Študiral je slovenski jezik s književnostjo in filozofijo na Filozofski fakulteti v Mariboru. Že pred diplomo (2005) je nabiral izkušnje na področju vzgoje in izobraževanja v OŠ. Učil je na različnih šolah, kjer je poučeval slovenski jezik, vodil šolsko knjižnico, organiziral šolske proslave, bil skrbnik učbeniških skladov, vodil poletno šolo slovenščine za tujce, bil večkrat mentor mladim raziskovalcem, bil urednik šolskega glasila, sodeluje pri vrednotenju NPZ, vseskozi pa se tudi strokovno izobražuje v okviru študijskih skupin in drugih strokovnih simpozijev in seminarjev, med drugim je opravil tudi šolo za ravnatelje.

Formativno spremljanje znanja pri matematiki

Formative Monitoring of Mathematics Knowledge

Jana Šturm

Osnovna šola Šenčur
sturmjana1@gmail.com

Povzetek

Matematika je zelo pomemben predmet v osnovnošolskem izobraževanju, hkrati pa je tudi eden izmed najtežjih predmetov, pri katerem imajo učenci veliko težav. Še vedno se veliko učiteljev noče oz. nima časa ukvarjati z različnimi pristopi spremljanja učenčevega znanja. Prevladuje kultura iskanja napak in štetja nepravilnih odgovorov. Kljub temu čedalje več učiteljev uporablja formativno spremljanje znanja v smislu uporabe različnih uporabnih strategij. Spremljanje znanja omogoča učitelju prepoznavanje znanja učencev ter pomanjkljivosti, ki jih je potrebno odpraviti. S primerno strategijo formativnega spremljanja znanja učitelj lahko na zanimiv in hiter način ugotovi, kaj učenci že znajo, katere so njihove najpogostejše napačne predstave, kaj si želijo še izvedeti in kateri matematični pojmi jim predstavljajo največ težav. V prispevku je predstavljen primer didaktične matematične igre s pomočjo katere lahko učenci na zabaven in inovativen način ponovijo in utrdijo celoten učni sklop. Učenci so pri tem zelo aktivni in si sami, na poti do cilja, izbirajo težavnost reševanih nalog. Pri igri učenci uporabljajo tudi mobilni telefon, na katerem imajo naloženo aplikacijo za skeniranje QR kode. Pod QR kodo se namreč skrivajo rezultati reševanih nalog. Učenci so med igro zelo motivirani za delo in med igro rešijo veliko več nalog, kot jih rešijo med običajno učno uro ponavljanja in utrjevanja.

Ključne besede: didaktična igra, formativno spremljanje znanja, matematika, mobilni telefon, strategije formativnega spremljanja znanja pri matematiki.

Abstract

Mathematics is a very important subject in primary education, but it is also one of the most difficult subjects in which pupils have many problems. Many teachers still do not want to or do not have time to deal with different approaches to monitoring the pupil's knowledge, therefore the culture of seeking errors and counting incorrect answers is still dominant. Nonetheless, a growing number of teachers use the formative monitoring of knowledge, in terms of the use of various useful strategies. The monitoring of knowledge enables the teacher to recognise pupils' knowledge and the weaknesses that need to be addressed. With an appropriate strategy of formative monitoring of the knowledge, the teacher can find out in an interesting and quick way, what pupils already know, what are the most common pupils' misconceptions, what do they still want to know and which mathematical concepts cause them the biggest problems. This article presents an example of didactic mathematical game with which the pupils can revise and upgrade their knowledge of the learning unit in the innovative and entertaining way. Pupils are actively involved during the task and they have the option to choose the level of difficultly for themselves in order to achieve the goal. While learning and playing pupils use their mobile phones with the application for scanning QR codes, which reveals the results. During playing the pupils are highly motivated for work and are thus able to complete more exercises than during regular Maths classes.

Keywords: didactic game, formative monitoring of knowledge, mathematics, mobile phone, strategies of formative monitoring of mathematics knowledge.

1. Uvod

Matematika je še vedno eden izmed predmetov, ki učencem predstavlja največ težav, zato je toliko bolj pomembno sprotno spremljanje znanja učencev ter iskanje rešitev za odpravljanje napak. Način spremljanja znanja je odvisen od vsakega učitelja posebej, zato je zelo pomembno, na kakšen način zna učence motivirati, jim podati povratno informacijo in jih spodbuditi k aktivnemu učenju in iskanju rešitev za izboljšanje lastnega znanja. C. Razdevšek Pučko (2004, str. 127) je ugotovil, da »preverjanje znanja izpolni formativno vlogo šele takrat, ko učencu ponudi kakovostno povratno informacijo in mu ponudi pot za opravo teh pomanjkljivosti«.

Učitelj pri matematiki zastavlja vprašanja, posluša odgovore učencev, opazuje njihovo delo v skupinah, preučuje predstavitve učencev, organizira razredne debate, s katerimi jih spodbudi, da glasno povedo svoja mnenja. Vse to zajema različne strategije preverjanja, ki jih uporablja učitelj. S tem spodbuja učenčevo kritično presojanje, sodelovanje, razmišljanje o lastnih idejah, hkrati pa strategije omogočajo učitelju odkriti napredek posameznega učenca pri razumevanju matematičnega znanja. Preden učitelj izbere strategijo formativnega spremljanja znanja, mora upoštevati različne faktorje, saj se mora strategija ujemati s ciljno matematično vsebino, potrebami in učnimi stili učitelja ter različnimi tipi učencev v razredu (Keeley in Tobey, 2011).

2. Formativno spremljanje znanja

2.1 Definicije formativnega spremljanja znanja

Učitelj ima pri pouku zelo pomembno vlogo, saj odloča o tem, kako bo vodil pouk in ga izpeljal. Njegovi načini dela vplivajo na vlogo in položaj učencev ter učitelja pri pouku. Tukaj je pomembna učiteljeva strokovna avtonomija, saj on spodbuja in usmerja učenje učencev, prav tako pa aktivnost učencev ter njihov razvoj vplivajo na učiteljevo delo.

»Z ocenjevanjem učitelj posredno ugotavlja učenčevo uspešnost v procesu učenja in vrednoti njegove učne rezultate. Učni rezultati so najpogosteje izraženi z oceno (simbolno ali opisno), ki opredeli številčne vrednosti dosežkov. V procesu učenja in ocenjevanja pa nas zanima tudi, kako učitelj spremlja, ugotavlja in opisuje učenčev napredek« (Eržen, 2014, str. 28).

N. Komljanc (2004, str. 143) pravi: »Formativno preverjanje, ki ›hrani‹ učenca in učitelja ter starše za nadaljnji razvoj učenja, spodbuja fleksibilno organiziranje učnih stopenj.« To pomeni, da učitelj organizira živahnejši, bolj razgiban pouk, ki omogoča učencem, da razvijejo svoje mišljenje. (Komljanc, 2004).

Formativno preverjanje je danes obravnavano v celotnem britanskem izobraževalnem sistemu kot sestavni del dobrega poučevanja, motivacije študentov ter višje ravni dosežkov. Nekateri so mnenja, da dobro poučevanje ne more obstajati brez dobrega formativnega preverjanja. Znana dela Paula Blacka in Dylana Wiliama so osnova za teoretično in praktično delo glede formativnega preverjanja. Gre za eno redkih idej, podprto z raziskovanjem v obliki sistematičnih teorij in empiričnih podatkov, ki je imela velik vpliv na politiko in prakso v Veliki Britaniji. Prevzeli so jo profesorji in učitelji po vsem svetu. Veliko število opravljenih študij v šoli govori v prid temu preverjanju znanja (Eccelestone, idr., 2010).

Wiliam (2013, str. 123) opisuje formativno spremljanje kot »most med poučevanjem in

učenjem.« Definicija poudarja predvsem učinek vrednotenja na učiteljeve odločitve pri poučevanju, pri tem pa upošteva pet glavnih strategij:

- razjasnitev, soudeleženost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh;
- priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju;
- zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej;
- aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja;
- aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja (Wiliam, 2013, str. 123).

2. 2 Namen formativnega spremljanja

S formativnim preverjanjem znanja učitelj sproti učencu posreduje povratno informacijo o njegovemu znanju in učenju. Na podlagi teh informacij učenec izboljšuje svoje učenje. Prav tako je formativno preverjanje dobra povratna informacija za učitelja, saj lahko na podlagi ugotovitev o učenčevem delu prilagaja učne dejavnosti, metode dela, cilje in svoj pristop k vsebinam (Komljanc, 2008). C. Razdevšek Pučko (2004, str. 127) pravi, da »preverjanje znanja izpolni formativno vlogo šele takrat, ko učencu ponudi kakovostno povratno informacijo, ki učenca seznani z doseženim, ga opozori na pomanjkljivosti in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti«. O formativni povratni informaciji govorimo takrat, ko učenec pozna razliko med zahtevanim in doseženim ter dobi natančno usmeritev za nadaljnje delo, ki mu bo pomagalo odpraviti to razliko. Učenec mora biti aktivno vključen, da lahko razume svoje težave, napake, napačne pristope k učenju, hkrati pa mora imeti željo po odpravi teh napak in izboljšanju samega sebe. Ravno pri tem je najpomembnejša učiteljeva vloga, ki usmerja učenca ter ga motivira.

2. 3 Elementi formativnega spremljanja

Med elemente formativnega spremljanja sodijo nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje (Holcar Brunauer, idr., 2016).

Pri namenih učenja so pomembni cilji, saj mora učitelj skrbno načrtovati pouk in v skladu s tem jasno opredeliti cilje, ki jih je potrebno doseči. Učenci ne razumejo jasno vseh ciljev, saj so strokovno zapisani. Naloga učitelja je učencem razložiti cilje čim enostavneje in njihovi stopnji primerno. Cilje lahko oblikuje skupaj z učenci, kar jim pomaga razumeti, kaj se bodo naučili in kaj se od njih zahteva.

Pomembni so tudi kriteriji uspešnosti, saj tako učenci vedo, ali so dosegli namen učenja in kakšna je njihova uspešnost. Učenci skupaj z učiteljem ovrednotijo dosežke glede na kriterije uspešnosti. Pri oblikovanju le-teh morajo biti pozorni na njihovo povezanost z učnimi cilji in standardi znanja; njihovo jasnost, specifičnost, razumljivost. Opisujejo naj znanje, učenje, razumevanje, spretnosti. Zapisani naj bodo v prvi osebi ednine in naj se osredotočajo na proces učenja, ne le na končen izdelek. Pri oblikovanju kriterijev sodelujejo tudi učenci, učitelji pa jim pomagajo z vprašanji, namigi, spodbudami, ki se nanašajo na učenje, Na podlagi kriterijev učenci presodijo uspešnost svojega učenja in napredovanja.

Učitelj skozi celoten proces ugotavlja in zbira podatke o učenčevem predznanju, učenju in dosežkih, čemur pravimo dokazi, saj učitelj s pomočjo le-teh prilagodi proces poučevanja in

učenja, učne dejavnosti, oblike in metode dela. Poznamo različne vrste dokazov, ki jih lahko pridobimo s pogovori med poukom (vprašanja in odgovori, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, refleksije učencev), z opazovanjem (delo učencev v skupini in njihov doprinos k skupini, načrtovanje in izvajanje dejavnosti učencev, razvoj zmožnosti učencev) ali glede na učenčeve izdelke (digitalne predstavitve, vizualne predstavitve, ustne predstavitve, pisna besedila).

Dokazi se lahko shranjujejo v portfoliu, ki predstavlja napredek učencev na podlagi kriterijev uspešnosti. Dokaze zbiramo, da ugotovimo, kakšna je razlika med učenčevim že pridobljenim znanjem in želenim učnim dosežkom. Učitelj mora sproti preverjati razumevanje učencev, kar pa naredi s pomočjo uporabe znanja v novih situacijah.

Ključnega pomena pri formativnem spremljanju je povratna informacija, ki sodi med elemente formativnega spremljanja. Razdevšek Pučko (2004, str. 128) pravi, da je formativna povratna informacija »podrobna in razčlenjena in za razliko od enostavnega sporočila o oceni ali o pravilnem odgovoru podpira proces učenja in omogoča transfer in uporabo znanja v novih, bolj ali manj podobnih učnih situacijah«. (Pučko, 2004).

Naslednji element formativnega spremljanja so vprašanja, ki so v podporo učenju. Pojavljajo se skozi celoten učni proces, saj skušamo z njimi doseči učenčevo soudeleženost v procesu pouka, kar je velikega pomena. Učencem morajo biti vprašanja smiselna, da bodo dobro odgovarjali nanje. Imeti morajo dovolj časa za razmislek, kajti le tako bomo lahko dobili boljše in kvalitetnejše odgovore

Med elemente formativnega spremljanja sodita tudi samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. Samovrednotenje pomeni sposobnost, da realno presodimo lasten uspeh, to pa lahko učitelj naredi v dveh korakih:
- učenci pregledajo dokaze o doseganju učnih ciljev, jih analizirajo in primerjajo s kriteriji uspešnosti;
- sami presodijo, ali so dosegli učne cilje, v kolikšni meri so jih dosegli, ali je njihov način učenja dovolj učinkovit, in ali bi bilo potrebno v prihodnje kaj spremeniti in narediti drugače, da bi dosegli cilje.

O vrstniškem vrednotenju govorimo takrat, ko učenec dobi povratno informacijo od svojih sošolcev, ko ti analizirajo njegove dosežke.

3. Formativno spremljanje pri matematiki

Učitelji pri matematiki zastavljajo vprašanja, poslušajo učenčeve razlage, opazujejo njihovo delo v skupinah, preučujejo predstavitve učencev, organizirajo razredne debate, s katerimi spodbudijo učence, da glasno povedo svoja mnenja, Vse to zajema različne tehnike preverjanja, ki jih uporablja učitelj. Z njimi pritegne učence h kritičnemu presojanju, sodelovanju, razmišljanju o njihovih idejah pri matematiki ter mu pomaga odkriti, kakšen je napredek posameznega učenca pri razumevanju matematičnega pojma/koncepta. Vse strategije so povezane z ocenjevanjem, preverjanjem, poučevanjem in učenjem, vsaka od njih pa seznanja učitelja in učenca z informacijo o učenčevem faktografskem, konceptualnem in proceduralnem znanju matematike. S strategijami učitelj stalno pridobiva informacije in na podlagi teh sprejema odločitve o prilagajanju aktivnosti, tempa poučevanja, odkriva napačna razumevanja učencev in pogoste napake, ki predstavljajo oviro učencem ter tako nameni več

časa težavam, s katerimi se soočajo. Formativno spremljanje prav tako nudi povratno informacijo učencem in jih spodbuja k ocenjevanju lastnega ali vrstniškega znanja. Poleg zagotavljanja povratne informacije, strategije spodbujajo tudi uporabo metakognitivnega znanja in globlje razmišljanje učencev. Uporabljamo jih za preverjanje znanja pred in med učenjem, ne pa toliko na koncu poučevanja. Formativno spremljanje načeloma ne vključuje ocenjevanja oz. preverjanja v smislu popravljanja testov in dodeljevanja ocen, saj to učence bolj spodbuja k tekmovalnosti in jim prenaša nenamerno sporočilo, kot je na primer: »Nisem dober pri matematiki. / Pri matematiki sem boljši kot moji sošolci.« Učenci preveč gledajo na druge.

Svoje znanje primerjajo z drugimi, namesto da bi se posvetili lastnemu izboljšanju in napredovanju. Pri formativnem spremljanju gre bolj za spodbujanje interesa učencev, matematičnega raziskovanja, razpravljanja, privabljanje novih idej na plano; tako se z vsemi strategijami spodbuja učenje. Učenci se lahko s strategijami formativnega spremljanja seznanijo na različne načine: skozi pisanje, risanje, govorjenje, poslušanje, oblikovanje in izvajanje matematičnega raziskovanja. S tem želimo pri matematičnem pouku:

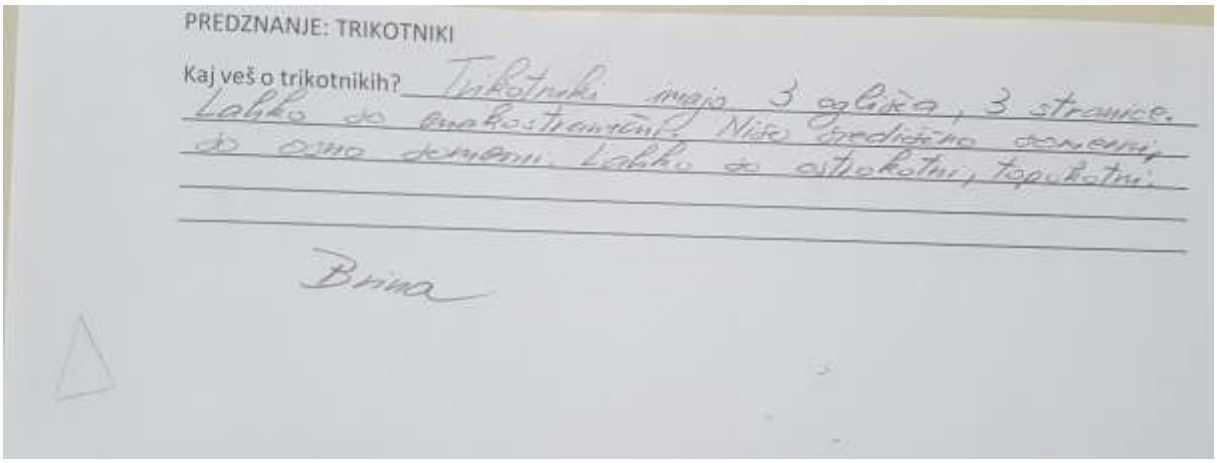
- spodbuditi razmišljanje in sodelovanje učencev pri učenju;
- izzvati obstoječe ideje pri učencih in spodbujati radovednost;
- pomagati učencem razmisliti tudi o drugih stališčih;
- spodbujati učence pri sodelovanju v diskusiji;
- pomagati učencem prepoznati, kaj so se že naučili in kaj se še morajo;
- spodbujati jih, da postavljajo boljša vprašanja in odgovarjajo premišljeno;
- postaviti izhodišča za vprašanja pri matematiki;
- oblikovati formalni razvojni koncept;
- ugotoviti, ali so učenci sposobni prenesti matematične ideje v nove situacije;
- prilagajati poučevanje glede na posameznike ali skupine;
- oceniti učinkovitost učne ure;
- pomagati učencem razviti samovrednotenje in vrstniško vrednotenje;
- podati in uporabiti povratno informacijo (učenec učencu, učenec učitelju, učitelj učencu);
- spodbujati konstrukcijo idej v matematiki;
- vpeljati takojšnje ali kasnejše prilagoditve k pouku;
- spodbujati sodelovanje vseh učencev;
- povečati udobnost in samozavest pri podajanju lastnih idej v razredu (Keeley in Tobey, 2011).

3.1 Primer učne ure pri matematiki: Vrste trikotnikov glede na dolžino stranic.

Ugotavljanje predznanja: trikotniki

Kaj veš o trikotnikih?

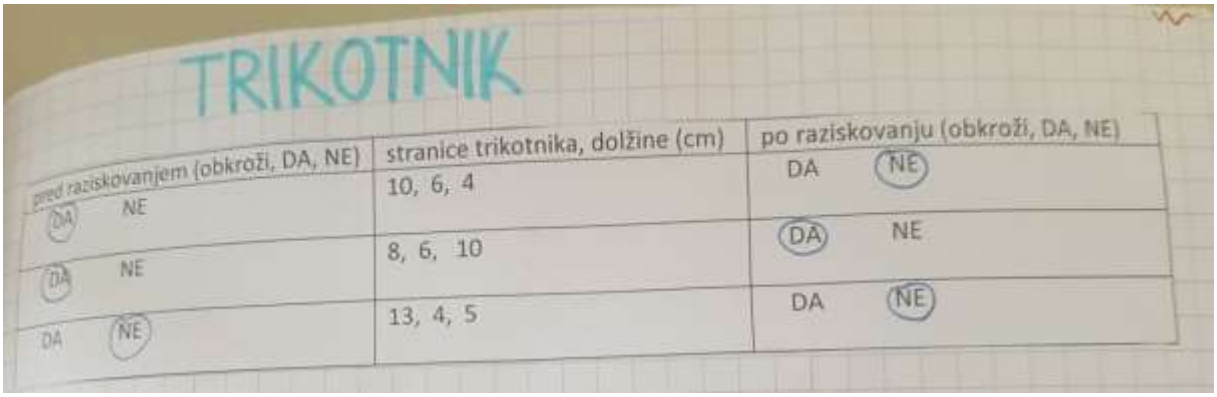
_____
_____
_____
_____
_____



Slika 1: Ugotavljanje učenčevega predznanja.

Tabela 1: Samovrednotenje učenčevega raziskovanja.

pred raziskovanjem (obkroži, DA, NE)	stranice trikotnika, dolžine (cm)	po raziskovanju (obkroži DA, NE)
DA NE	10, 6, 4	DA NE
DA NE	8, 6, 10	DA NE
DA NE	13, 4, 5	DA NE

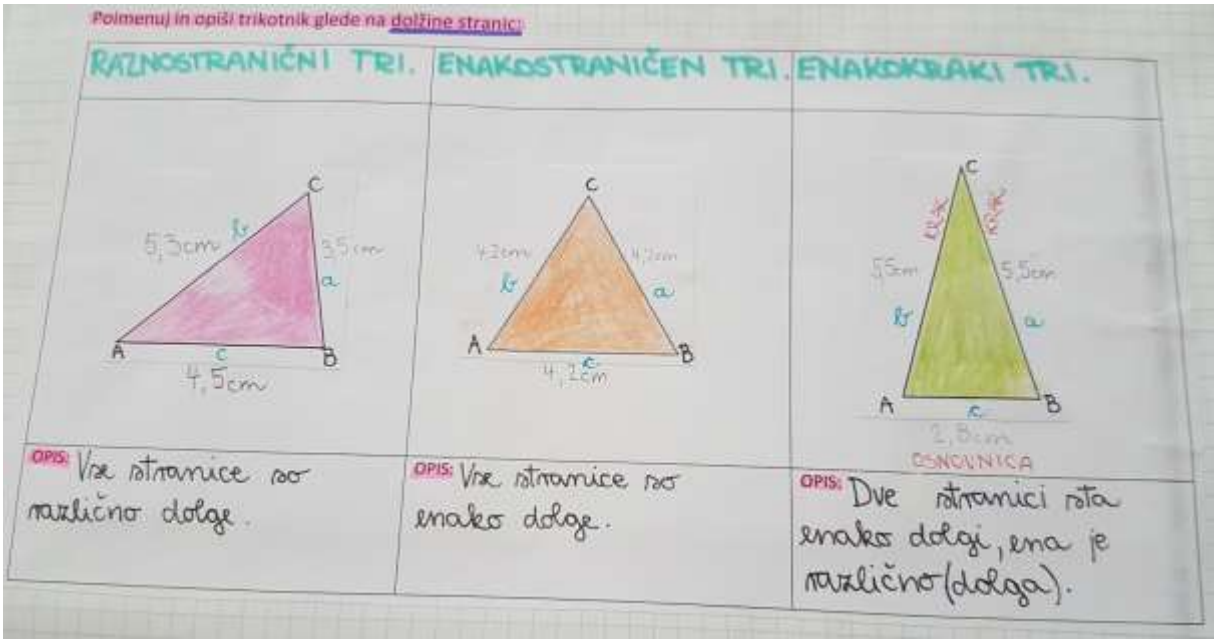


Slika 2: Samovrednotenje učenčevega predznanja.

Poimenuj in opiši trikotnik glede na dolžine stranic:

Tabela 2: Učenčeve ugotovitve.

OPIS:	OPIS:	OPIS:



Slika 3: Zapis učenčevih ugotovitev.

3. 2 Primer dobre prakse: Didaktična igra z uporabo mobilnega telefona

Ponavljanje in utrjevanje učnega sklopa sem si zamislila s pomočjo didaktične igre, ki poleg aktivnosti učencev vključuje tudi koristno uporabo mobilnega telefona. Igra je zasnovana tako, da se učence s pomočjo žreba razdeli v skupine po štiri učence. Vsaka skupina prejme svoj komplet didaktične igre. Komplet vsebuje igralno ploščo, kartice z nalogami in kartice z znakom vprašaja ter štiri igralne figurice. Na igralni plošči je narisanih triintrideset polj, od katerih je šest polj označenih z vprašaji, ki predstavljajo ovire ali pomoč igralcu na poti do cilja. Poleg igralne plošče didaktično igro sestavljajo tudi kartice, označene s števili ena, dve, tri ter kartice z znakom vprašaja. Na karticah s števili ena, dve in tri so naloge različnih težavnosti. Pod karticami s številom ena se skrivajo lažje naloge, pod karticami s številom dve naloge srednje zahtevnosti, pod karticami s številom tri pa zahtevnejše naloge. Pod karticami, na katerih je zapisan vprašaj, se skrivajo različne naloge, za katere igralec ne ve, ali mu bodo prinesle nazadovanje ali napredek na igralni plošči.

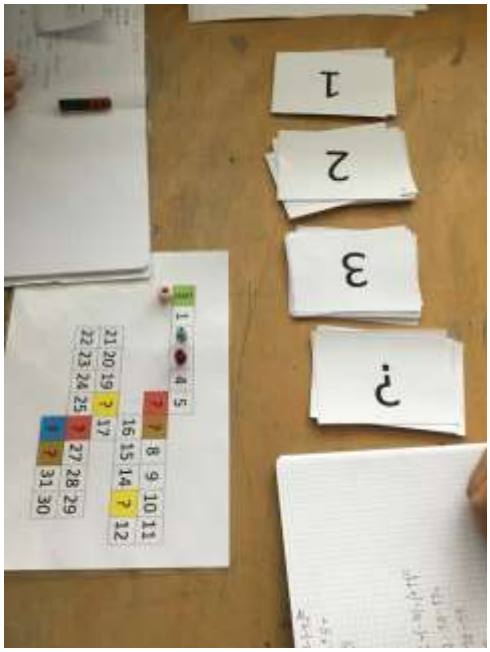
Na začetku vsi učenci v skupini postavijo svoje igralne figurice na start. Vsak igralec ima pri sebi list za reševanje nalog in mobilni telefon z naloženo aplikacijo QR kode. Vsak igralec se sam zase odloči, katero številko kartice bo izbral, ve pa, da mu pravilno rešena naloga, ki se skriva pod kartico številka tri, prinaša napredek na igralni plošči za tri polja, pravilno rešena naloga pod kartico številka ena pa pomeni napredek samo za eno polje. Vsak igralec mora nalogo prepisati na list, jo rešiti s celotnim postopkom in nato rešitev preveriti s skeniranjem QR kode na sprednji strani kartice. Če je nalogo rešil pravilno, pomakne svojo igralno figurico naprej; če nalogo reši napačno, vzame novo kartico.

Da je igra še bolj zanimiva, je število kartic omejeno. Kartic s številom ena je triintrideset, kartic s številom dve je devetnajst in kartic s številom tri trinajst. Namen omejitve števila kartic je v tem, da mora igralec na poti do cilja skoraj vedno izbirati kartice z nalogami različnih težavnostnih stopenj.

Cilj igre je čim hitreje priti do cilja. Vendar dosežen cilj v skupini še ne pomeni zmage in konec igre. Ko tekmovalec pride do cilja, prinese liste z rešenimi nalogami, ki jih pregledam, potem pa tekmovalcu izročim nov listek, na katerem je zapisan izziv. Igralec, ki prvi pravilno reši izziv, je zmagovalec igre.

Učenci so med igro zelo motivirani za delo in rešijo veliko več nalog, kot jih rešijo med običajno učno uro ponavljanja in utrjevanja.





Sliki 4 in 5: Didaktična igra.



Slika 6: Didaktična igra.

3. Zaključek

S formativnim spremljanjem je učni dosežek pri matematiki višji. Ravno zaradi stalne povratne informacije, ki odpravlja napake, je učenje boljše. Učitelj se mora za spremembe zelo potruditi. Formativno znanje od učitelja zahteva veliko mero profesionalnosti in kritičnosti. Sposobnost opazovanja in spretnost komunikacije postajata vse pomembnejši učiteljevi spretnosti. Razredna klima mora biti sproščena, učitelj pa mora razvijati take odnose, ki bodo njihov osebni razvoj spodbujali. Pouk je bolj zanimiv, kreirajo ga tudi učenci. Samostojnost reševanja problemov jih bolj motivira, omogoča jim samostojnost in ustvarjalnost ter jih navaja na vztrajnost. Njihovo delovanje je usmerjeno v učenčevo doseganje ciljev.

Formativno spremljanje spodbuja k načrtovanju in izvajanju sodelovalnega učenja. Prav zaradi skupnega sledenja ciljem je učenec vse bolj uspešen pri samostojnem opazovanju in vrednotenju kakovosti izdelka. Pouk postaja vse bolj dinamičen, smiseln in koristen ter življenski.

4. Literatura

Beeley, P., in Toby, C.R. (2011) *Mathematics formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction and learning*. Thousand Oaks: Corwin Mathematics.

Eržen, V. (2014). Povratna informacija za uspešnejše učenje. Vzgoja in izobraževanje, letnik XLV, št. 5-6. Str. 28-32.

Istance, F. Benavides (ur), *O naravi učenja (str.123-145).* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Komljanc, N.*(2008). Razvoj didaktike ocenjevanja. Zbornik prispevkov (str.8-21).* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Manfreda Kolar, V. (2016). *Tehnike formativnega preverjanja znanja.* Pridobljeno 22.1. 2018 s https://www.zrss.si/kupm2016/wp-content/uploads/vida-manfreda-kolar.pdf

Razdevšek Pučko, C. (2004) *Formativno spremljanje znanja in vloga povratne informacije. Sodobna pedagogika,* 55(1), 126-139.

William, D. (2007). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

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.

Poučevanje in ocenjevanje v 4MAT-u

Teaching and Assessment in 4MAT

Mirjam Erce Vratuša

Škofijska klasična gimnazija
mirjam.erce@stanislav.si

Povzetek

Dve pomembni in med seboj povezani področji učiteljevega dela sta metode poučevanja in ocenjevanje znanja učencev. Z obema področjema se ukvarja veliko strokovnjakov, saj je želja vseh, da bi učitelji omogočili učencem čim boljše učne pogoje za kvalitetno učenje. Na drugi strani pa bi radi znanje učencev čim bolj celostno, objektivno in učencu prilagojeno tudi ocenili. V modelu 4MAT je avtorica Bernice McCarthy predstavila štiri učne tipe, ki so povezani s ključnimi vprašalnicami, ki si jih zastavlja učenec posameznega tipa. Tako je opisala učne tipe zakaj, kaj, kako in kaj če. Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja se vse bolj uveljavlja formativno spremljanje učencev. Ko se pri pouku učenci srečajo z različnimi poudarki, ki ustrezajo tipom 4MAT-a, dobijo možnost razvijanja lastne radovednosti in tudi potencialov. V procesu preverjanja in ocenjevanja znanja po načinu formativnega spremljanja sodelujejo pri oblikovanju in postavljanju namenov in kriterijev znanja, spremljajo in vrednotijo svoj napredek.

Ključne besede: 4MAT, formativno spremljanje, pouk, preverjanje in ocenjevanje znanja.

Abstract

The two important and interconnected parts of a teacher's work are teaching methods and the assessment of the learners' knowledge. Both parts are subject of interest for a lot of experts, as it is everyone's wish for teachers to ensure learners the best learning conditions possible for quality learning. On the other hand teachers would like to assess the learners' knowledge in as an integrated, objective and individually adapted way as possible. In the 4MAT model the author Bernice McCarthy presents four learning types, which are connected to key interrogative words that a student of a particular type prefers. In this way she has described the why, what, how and what if learning types. In the field of testing and assessment of knowledge the assessment for learning model is gaining importance. When the learners encounter different aspects in class that correspond to the 4MAT types, they are given a chance to develop their own curiosity and also potential. According to the assessment for learning model the learners participate in the testing and assessment of knowledge by shaping and setting the purpose and criteria of knowledge as well as monitoring and evaluating their progress.

Key words: 4MAT, assessment for learning, class, testing and assessment of knowledge.

1. Uvod

S hitrim razvojem znanosti in tehnologije je tudi področje šolstva pred izzivi hitrejšega spreminjanja in prilagajanja. Ustanove institucionalnega izobraževanja želijo učence[14] spodbujati, usmerjati in jim nuditi čim boljše možnosti za razvoj potencialov za čim večjo uspešnost in tudi zadovoljstvo v odraslem obdobju. V tem kontekstu sta pomembni dve področji učiteljevega dela, in sicer metode poučevanja in načini ocenjevanja znanja učencev. Zaradi pomembnosti obeh področij se veliko strokovnjakov ukvarja ravno s tem, kako eno in drugo čim bolj približati učencem, da bi omogočili čim boljši razvoj njihovih potencialov. Z enakimi vprašanji se srečujejo tudi šole, tako vodstvo kot učitelji. V zadnjem času je to vprašanje še toliko bolj pereče, saj z nižanjem rodnosti šole postajajo vse bolj konkurenčne. Eden od zanimivih modelov učnih slogov je 4MAT, ki se v procesu ocenjevanja znanja lahko poveže s formativnim spremljanjem, ki se v zadnjem času vse bolj uveljavlja tudi v slovenskem šolskem prostoru.

2. 4MAT

Osnovno strukturo modela je v 70. letih 20. stoletja razvila Bernice McCarthy. Avtorica je v času 25 letne prakse dela vzgojiteljice na podlagi teoretičnih osnov teorij Kurta Lewina, Davida Kolba, John Deweya in Roberta Kegana postavila lastni model, ki ga je poimenovala 4MAT. Gre za model, ki vključuje načine sprejemanja, razvrščanja in uporabe informacij ter spretnosti. Osnovan je na prepričanju avtorice, da je učenje vedno povezano z izkušnjami. Naravna pot učenja in bivanja vključuje štiri učne procese in sicer: ocenjevanje, razumevanje, uporabo in prilagajanje novim informacijam ter izkušnjam. Glavni cilj 4MAT modela je preusmeriti učenca od konceptov h kompetencam. Model predstavlja tudi tehnike in orodja za učitelje, kako spodbuditi učence, da

a) ocenjujejo učenje,
b) pridobivajo in preverjajo znanje,
c) razvijajo ustrezne veščine ter
d) prenesejo učenje in znanje v življenje. Poleg tega model spodbuja tudi ravnovesje med funkcijami obeh možganskih hemisfer: vključuje razumevanje in analizo, s čimer je spodbujena leva polovica možganov, ter doživljanje in povezovanje, s čimer je spodbujena desna polovica. (McCarthy, 2014).

2.1 Glavni učni tipi 4MAT modela

Avtorica modela opisuje glavne značilnosti oziroma vprašalnice, ki so tipične za posamezni učni tip (McCarthy, 2014).

1) Tip ZAKAJ?

Pomen, smisel učenja je vedno zelo subjektivno obarvan. Ta tip opisuje učence, ki v učenju iščejo pomen, zato se pogosto sprašujejo: »Zakaj se to učim? Zakaj je to pomembno zame?« Ti posamezniki potrebujejo oseben odnos do snovi in jo povezujejo s svojimi vrednotami. Za motiviranje za učenje potrebujejo lastno vključenost v učenje, povezovanje

[14] V prispevku je uporabljen izraz učenec, čeprav se vsebine nanašajo tako na učence kot na dijake.

svojih izkušenj, saj informacije sprejemajo preko njih. O njih temeljito razmislijo in šele nato nanje odreagirajo.

2) Tip KAJ?

Ta tip učenja opisuje učence, ki hočejo čim več informacij, znanja. To so posamezniki, ki radi berejo, se pogovarjajo s strokovnjaki in se potem radi še sami posvetijo tem informacijam, podatkom. To so »zbiralci znanja, informacij«. Njih bolj zanimajo podatki, koncepti, raziskave o določeni temi kot pa ljudje in njihove izkušnje, pogledi. Ti posamezniki se najlažje učijo strukturirano, z analizo, iskanjem povezav, vzorcev. Težje pa se sproti prilagajajo učiteljem, ki skačejo s teme na temo. Njihova pogosta vprašanja so: »Kaj je to? Kaj o tem pravi stroka?«

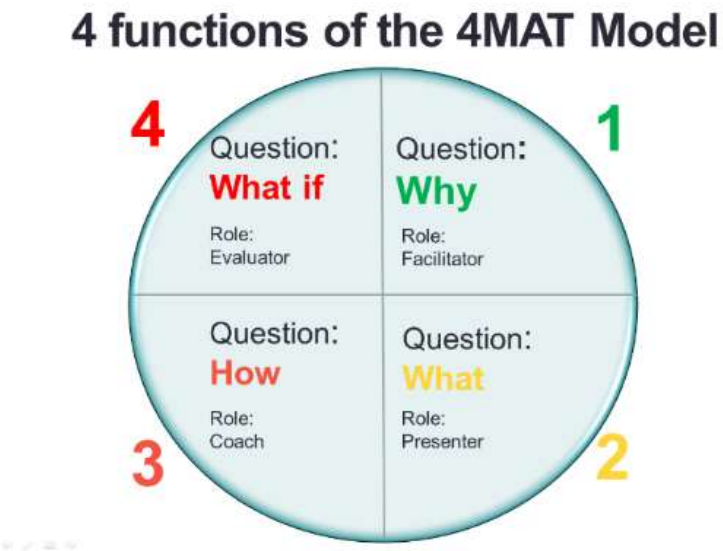
3) Tip KAKO?

Tip KAKO opisuje učence, ki želijo sodelovati, doživeti in predvsem praktično preizkusiti svoje znanje. Želijo vedeti, kako stvari delujejo, in zato so zanje pomembne konkretne osebne izkušnje. Podatke razdelijo na tiste, ki se jim zdijo res pomembni in smiselni, in tiste, ki se jim zdijo nesmiselne, ki jih pogosto prezrejo in izpustijo. Navadno so manj tolerantni do nedokazanih idej. Pogosta vprašanja tega tipa so: »Kako to deluje? Kako naj to uporabim?«

4) Tip KAJ ČE?

Ta tip učencev želi uporabo znanja v vsakodnevnem življenju. Sprašujejo se, kakšne bodo posledice uporabe znanja, kaj in kako se lahko življenje spremeni oziroma izboljša. Zelo so učinkoviti v situacijah, kjer je potrebna dinamičnost in fleksibilnost. Pritegnejo jih vprašanja, kot so: »Kaj se zgodi, če uporabim to informacijo? Kako bo delovalo, če to spremenim?«

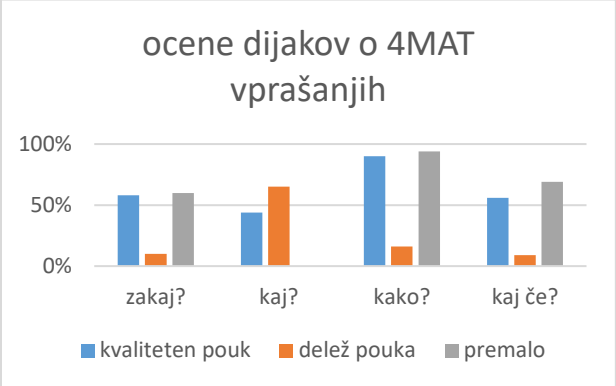
Seveda tudi tu velja, da večjemu delu posameznikov ustrezajo posamezne kombinacije tipov.



Slika 1: Prikaz 4MAT modela (Vir: http://womenonthebusinessstage.co.uk/tag/4mat/)

3. Ocena stanja

Še konec dvajsetega stoletja je bila pri nas vloga učitelja v razredu jasna in nesporna: učencem ex katedra podajati svoje znanje, pretežno v obliki podatkov, informacij, razlag. V jeziku 4MAT modela to pomeni močna prevlada tipa KAJ. Od učencev se je pričakovalo, da si podano znanje zapomnijo in ga uspešno ponovijo. Z razvojem sodobne tehnologije se je vloga učitelja spremenila, saj učitelj ni več glavni nosilec informacij, ker ima učenec preko raznih t. i. pametnih naprav na vsakem koraku dosegljivih več informacij in bolj sodobno znanje. Pa se je spremenila tudi praksa? V manjši raziskavi (Tabela 1) med 104 dijaki 3. in 4. letnika gimnazije so vprašani podali mnenje o tem, s kakšnimi vprašanji oziroma poudarki naj bi se ukvarjali pri kvalitetnem pouku. Rezultati so pokazali, da najmanjši delež (44 %) pripisujejo ravno teoretičnim poudarkom, največji pa uporabnosti znanja (90 %). Dijaki so ocenjevali tudi, kolikšen delež pouka je dejansko namenjen posameznim poudarkom. Tu pa je bila najvišja ocena pri odgovoru, ki se nanaša na posredovanje teorije (65 %), bistveno manj časa pa je namenjenega ostalim trem vprašanjem, in sicer primerom uporabe znanja 16 %, še manj smislu učenja (10 %) in najmanj analizi posledic (kaj bo drugače, če bom to znal?) učenja (9 %). Zanimivo je, da pri vprašanju Čemu je pri pouku namenjeno premalo časa, ni prav nihče izmed vprašanjih izbral odgovora, ki se nanaša na teoretične poudarke. Za ostale tri poudarke pa več kot polovica vprašanih meni, da je tega pri pouku premalo. Izrazito pogrešajo praktično plat znanja, primere praktične uporabe znanja v življenju, saj je kar 94 % vseh vprašanih podalo mnenje, da je teh poudarkov pri pouku premalo.



Slika 2: Grafični prikaz ocen dijakov 3. in 4. letnika gimnazije v zvezi s poudarki na vprašanjih, ki ustrezajo tipom modela 4MAT.

Tabela 1: Ocene dijakov 3. in 4. letnika gimnazije v zvezi s poudarki na vprašanjih, ki ustrezajo tipom modela 4MAT (Erce Vratuša, neobjavljeno gradivo).

Tip vprašanj	kvaliteten pouk	delež pouka	premalo
smisel učenja (zakaj)	58 %	10 %	60 %
teoretični poudarki (kaj)	44 %	65 %	0 %
primeri uporabe znanja (kako)	90 %	16 %	94 %
analiza posledic znanja (kaj če)	56 %	9 %	69 %

4. Formativno spremljanje

Ključni pomen institucionalnega izobraževanja je, da mora učenec za uspešno napredovanje v višji razred ali letnik pred učiteljem izkazati zahtevan nivo znanja. Pri tem se porodi vprašanje, kaj je ustrezno znanje, kako preveriti to znanje in kaj predstavlja mejo med nezadostnim in zadostnim znanjem za uspešno napredovanje. Še ne tako daleč nazaj je pogoje in pravila ocenjevanja postavil učitelj. Danes pa je prisotna velika težnja, da se tudi v ta del pouka čim bolj vključi same učence. S tem učenec pridobiva izkušnje postavljanja kriterijev znanja, spremljanje napredovanja in vrednotenje svojega znanja ter samega procesa učenja. Že pred leti, ko je Zavod za šolstvo posodabljal gimnazijske programe, je bilo veliko pozornosti namenjene preverjanju in ocenjevanju znanja ter razlikovanju med obema procesoma. Nova kultura preverjanja in ocenjevanja (Rutar Ilc, 2003) je poudarjala pomen spremljanja razvoja učenca, tako da se primerja s samim seboj v določenem časovnem obdobju. Prav tako pa poudarja pomembnost različnih komponent razvoja, ne samo kognitivne. V procesu posodobitve gimnazijskega programa je bilo poudarjeno tudi to, da naj ocenjevanje izhaja iz ciljev poučevanja in učenja (Čenče, Vuradin Popovič, 2010). V metodi formativnega spremljanja (Holcar Brunauer, 2017) je to nadgrajeno še z vključitvijo učenca v vse dele učnega procesa od oblikovanja ciljev in kriterijev znanja, preko spremljanja lastnega napredka do končne evalvacije znanja in procesa učenja. Velik poudarek formativnega spremljanja učenčevega napredka je posvečen ravno temu, da učitelj skupaj z učenci oblikuje namene učenja, kar pomeni, da učenci sodelujejo pri iskanju smisla učenja določene tematike. Prav tako sodelujejo pri oblikovanju kriterijev in dokazov učenja. To pomeni, da učenci vedo, kaj se od njih pričakuje in kako lahko sami spremljajo svoj napredek na poti do želenega znanja. Na tej poti od začetka učenja pa do končne evalvacije znanja in učenja je učenec ves čas aktiven in soudeležen.

5. 4MAT in formativno spremljanje v praksi

Omenjena dva modela sta v praksi lahko združljiva. V že omenjenih posodobitvah gimnazijskega programa je bil večji poudarek tudi na oblikovanju avtentičnih nalog, s katerimi naj bi preverjali in ocenjevali znanje učencev. Avtentična naloga naj bi bila »izvirni in pristni izdelek ali predstavitev učenca« (Čenče, Vuradin Popovič, 2010, str. 79), ki ima naslednje značilnosti (Čenče, Vuradin Popovič, 2010):

- *podobnost z realno situacijo;* v 4MAT modelu to lahko povežemo s tipom ZAKAJ in KAJ ČE; tu gre za resnične situacije, ki učencem omogočijo prepoznavanje smiselnosti učenja, povezovanja z realnim življenjem in integracijo novega znanja v že obstoječe znanje. S pomočjo formativnega spremljanja v tej fazi lahko učitelj skupaj z učenci oblikuje namene učenja;
- *zahtevajo razmislek in spodbujajo inovativnost*; gre za naloge, ki so usmerjene v različne vprašalnice 4MAT-a in ne zahtevajo zgolj ponavljanje naučenih podatkov; učenci, ki jim ustrezajo različni tipi 4MAT-a se lahko posvetijo različnim vprašanjem: kako uporabiti novo znanje (tip KAKO), s kakšnim novim znanjem bi lahko še reševal nalogo (tip KAJ); pri tem lahko učenci skupaj z učiteljem oblikujejo tudi kriterije in dokaze znanja;
- *odprtost problema naloge vodi k stalnemu kritičnemu razmišljanju*; ko naloga ni zastavljena kot zahteva po reprodukciji podatkov, je lahko prilagojena posameznim učencem; tako se lahko učenci posameznega tipa 4MAT-a ukvarjajo z isto tematiko,

ampak na različne načine: eni poglabljajo in iščejo nove, bolj poglobljene informacije (tip KAJ), drugi iščejo načine uporabe v praksi (tip KAKO) ali pa izboljšave že obstoječe prakse (tip KAJ ČE);

- *od učencev zahtevajo kritično oceno lastnega dela*; v formativnem spremljanju je kvalitetna povratna informacija izredno pomembna za sprotno evalvacijo lastnega znanja in procesa učenja; kvalitetna povratna informacija učencu pove, do kod je prišel, ga spodbudi k iskanju pomanjkljivosti in mu ponudi možnost ter pot za njihovo odpravljanje.
- *ob avtentični nalogi se učenci soočajo z realnimi ovirami in se urijo v premagovanju le-teh*; iskanje možni ovir in njihovo premagovanje bo izziv, ki se ga bo učenec tipa KAJ ČE z veseljem lotil.
- *ima resnično uporabno vrednost*; zaradi vseh prej naštetih lastnosti avtentične naloge je možnost prenosa tako pridobljenega znanja na realno življenje največja.

Z avtentičnimi nalogami učitelj lahko spodbudi vse učne tipe 4MAT modela in hkrati tudi preverjanje in ocenjevanje znanja približa učencem, da le-to postane manj stresno tudi za učence.

Primer obravnave učnega sklopa pri pouku psihologije: soočanje z obremenilnimi situacijami.

Za uvodno motivacijo učenci v parih poiščejo vsaj pet primerov obremenilnih situacij in ugotavljajo, ali so bili v soočanju s temi situacijami uspešni ali ne. Tako dobimo nabor različnih realnih situacij, v katerih smo bolj ali manj uspešni. Po skupni razlagi osnov konstruktivnega in nekonstruktivnega soočanja se dijaki združijo po skupinah, glede na tip 4MAT-a. Dijaki, ki jih bolj zanima poznavanje te tematike, se v nadaljevanju ure lotijo iskanja informacij, razlag o soočanju. Skupina dijakov, ki ustreza tipu KAKO, poišče in poskuša razložiti konkretne primere konstruktivnega soočanja (lahko iz svojega življenja ali pa iz dnevnih novic, odmevnih dogodkov …). Tip KAJ ČE se osredotoči na situacije nekonstruktivnega soočanja in analizira potrebne spremembe, da bi bila reakcija bolj konstruktivna. Vsaka skupina iz svojega dela izlušči bistvo, ki ga predstavi drugim. Na koncu skupaj iz obravnavanega gradiva oblikujejo kriterije, kaj je v tej tematiki bistveno znanje in katere so veščine za bolj konstruktivno soočanje. Spremembe lastne uspešnosti soočanja z obremenilnimi situacijami po teh dogovorjenih kriterijih učenci zapišejo v mapo svojih osebnih izdelkov.

6. Zaključek

Današnji učenci ne potrebujejo učitelja, ki bo vir informacij, pač pa učitelja, ki bo moderator njihovega aktivnega učenja. Viri informacij in podatkov so na vsakem koraku na voljo v skoraj neomejenem obsegu, zato je učenec večkrat pred izzivom, kako se znajti med vsemi informacijami in podatki. Čému verjeti in čému ne? Kako ločiti bolj kvalitetno informacijo od manj ali celo nekvalitetne? V podobni težavi je pogosto tudi učitelj. Kaj zahtevati kot ustrezno znanje, mora res od vseh učencev zahtevati enako in isto, čeprav ve, da so različni? Je cilj poučevanja naučiti vse učence enako ali je pomembnejši cilj poučevanja omogočiti učne situacije, v katerih bodo učenci čim bolj razvijali svoje potenciale? Koliko raznolikosti dopustiti, da se šolski sistem ne poruši oziroma da se še lahko prilagodi raznolikosti učencev in s tem krepi raznolik razvoj? Ocene dijakov jasno govorijo, da je pri pouku še vedno preveč teorije in premalo poznavanja smisla učenja ter praktične uporabnosti.

Omogočiti učencem, da so aktivno udeleženi v usmerjanju in spremljanju lastnega razvoja, bo pri njih spodbudilo tudi večjo notranjo motiviranost in občutek odgovornosti za lasten uspeh in zadovoljstvo.

7. Viri

Erce Vratuša, M.: Neobjavljeno gradivo.

Čerče, M., Vuradin Popovič, J. (2010): Avtentične naloge preverjanja in vrednotenja znanja. V T. Rupnik Vec (ur.) *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi; Psihologija*. (str. 77-85). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar J., Eržen, V., Kerin, M. idr. (2017): *Formativno spremljanje v podporo učenju.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

McCarthy, B. (2014): *4MAT Pure and Simple*: Learning about learning. Wauconda: About Learning Inc. Pridobljeno s https://aboutlearning.wufoo.com/forms/z1t69kqm1jqzn7l/

Prikaz 4MAT modela. Pridobljeno s http://womenonthebusinessstage.co.uk/tag/4mat.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Mirjam Erce Vratuša je univerzitetna diplomirana psihologinja, zaposlena na mestu učitelja psihologije na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani. Poleg tega je članica Skupine za kakovost na razvoj na šoli, članica Komisije za etična vprašanja pri Društvu psihologov Slovenije, zunanja ocenjevalka na maturi in članica Državne predmetne komisije za splošno maturo za psihologijo.

Kuhanje od instantnih do á la carte testov

Cooking Tests from Instant to Á la carte

Marcel-Talt Lah

OŠ Ferda Vesela Šentvid pri Stični
marceltalt@gmail.com

Povzetek

Mnoge stvari so spreminjale izobraževalne sisteme. Velikokrat so bile to razne tehnološke inovacije, ne le ideje, paradigme in metode. Čeprav so imele inovacije s področja tehnologije majhen vpliv, se izobraževalni sistemi spreminjajo bolj podobno evolucijskemu procesu in manj revoluciji skozi materialne, tehnične naprave. Variacije papirnih testov so le majhen del nenehno spreminjajoče se sestavljanke. Eksperimentiranje s hitrimi ali instantnimi testi skozi več kot desetletje, uvajanje jokerjev in omogočanje vpliva s strani učencev na podoben način kot pri ustnem ocenjevanju znanja, je eden od ciljev, ki so to idejo postavili v gibanje. Papirnati testi á la carte so v tem procesu le manjša mutacija. Sčasoma bomo vedeli, ali je bila koristna ali ne. Hitri testi živijo že štirinajst let in počasi so napredovali tudi k drugim učiteljem, k drugim predmetom in na druge šole. Ker zahtevajo malce več načrtovanja in dela od učitelja, skoraj zagotovo ne bodo nikoli nadomestili klasičnih pisnih preverjanj in ocenjevanj znanja. Kar lahko naredijo je, da postanejo vmesni prehod v bolj formativno ocenjevanje ali pa vsaj bolj priljubljena izbira preverjanja in ocenjevanja znanja za učence.

Ključne besede: angleščina, hitri test, instant test, pisno ocenjevanje znanja.

Abstract

Many things were to drastically change the educational systems. Nevertheless they weren't always ideas, paradigms and methods. They were also technological inovations. They had a bit of influence, although it was more as a tool than as a system. Educational system changes similarly to an evolutionary process and variations of paper tests are just a small piece of the constantly changing puzzle. Experimenting with quick or instant tests through more than a decade, introducing jokers, giving students a similar influence as in oral grading of their knowledge is one of the goals that set this idea in motion. Paper tests á la carte are just a minuscule mutation in this process. Only time will tell whether it will have been a useful one or not. The instant quick tests have lived for fourteen years and slowly progressed to other teachers, other subjects and other schools. As they demand a bit more of planning and additional work from a teacher they'll almost certainly never replace the classical paper tests. What they and their variations might do is to become a transition to a more formative type of assesment or at least a more popular choice with students.

Key Words: English, Instant test, paper tests, quick test.

1. Uvod

„To bo revolucioniziralo izobraževanje," je bila najbolj pogosto uporabljena napoved v zvezi s šolstvom in tehnologijo. Hkrati pa tudi najbolj napačna. Thomas Edison (1923) je za takratni časopis Highland Recorder izjavil: „Mislim, da je film šele na začetku in moje mnenje je, da bomo otroke čez dvajset let poučevali s filmi in ne z učbeniki." Vsi vemo, da se to ni zgodilo (Muller, 2015).

Četudi bi v današnjih časih neverjetnega razvoja človeštvo potrebovalo malce stalnosti, ne delujemo po principih permanentnosti. Že od samih začetkov je edina konstanta odkrivanje neznanega in poučevanje ostalih o teh odkritjih. Tako novi in novi izumi ter odkritja stalno vstopajo tudi v šolski prostor. Že egipčanski hieroglifi (kmalu po sumerski pisavi) namigujejo na nek izobraževalni sistem (Muller, 2015). S pisavo je bilo omogočeno učenje pravil, zakonov. Egipčani, Grki in Kitajci so z abakusom pisavi dodali še zanesljivo napravo za računanje. Prvi analogni mehanični računalniki z namenom izračunavanja lunarnih faz v astronomiji so se pojavili že stoletje pred našim štetjem. Za izobraževanje je osemsto let kasneje veliko naredilo gosje pero. Tisk je po letu 1450 tehnologija, ki je z reprodukcijo kopij še dodatno pripomogla k širitvi znanja. V 16. stoletju je sledil svinčnik, 1873 – prva dopisovalna šola, 1903 – prvo mehanično računalo. Za radio, ki se je pojavil leta 1930 je bilo rečeno, da bo popolnoma revolucionaliziral šolski sistem. Ob tem je bila zamisel o zmanjšanju števila učiteljev skupna vsem predlaganim izobraževalnim revolucijam. To še posebej drži za televizijo od 1950 do 1960. Leta 1980 naj bi to dosegel avdiovizualni, interaktivni računalnik, programiran za praktično karkoli želite. Do leta 1990 se še vedno nismo kaj dosti naučili iz preteklih zgrešenih napovedi. Uporaba zgoščenk pri pouku se povečuje vsako leto in napoveduje revolucijo, ki se bo zgodila v učilnici prihodnosti (Boyer, Leta, Semrau, 1994).

Dandanes obstaja veliko dejavnikov, ki naj bi v prihodnosti spremenili šolstvo – interaktivne table, pametni telefoni, tablice in odprti množični spletni tečaji. Umetna inteligenca bo, kot vse doslej omenjeno, vplivala na poučevanje, kako in koliko pa so le predvidevanja. V zadnjih sto letih je bilo veliko področij človekovega delovanja v resnici revolucioniziranega, toda izobraževanje ni eno izmed njih. Po drugi strani pa počasna evolucija nekaterih segmentov šolstva počasi spreminja pristope, tehnike, oblike, metode poučevanja in pisno ocenjevanje.

Preverjanje in ocenjevanje znanja torej ni izjema v spremembah. Če ne drugega, so se natančneje opredelili pravilniki s tega področja. Več načrtovanja pred preverjanjem in ocenjevanjem je sedaj učiteljska rutina. Testi so ciljno naravnani, vsebine učitelji premišljeno izbirajo, premislek vložijo v izbiro najustreznejše iz plejade taksonomij, gradijo preliminarne mrežne diagrame, analizirajo statistične podatke po ocenjevanju ... Test na papirju pa se kljub temu v šolah ni kaj veliko spremenil. Res se lahko srečamo z digitaliziranimi testi na različnih področjih izven in v šoli. A to je prej izjema kot pravilo. Učenci v določenem času še vedno, bolj ali manj pod stresom, prelivajo zahtevane odgovore na papir. Pri ustnem ocenjevanju imajo učenci možnost večje fleksibilnosti. Lažje pokažejo znanje in učitelj lahko začuti, kje se nahajajo glede znanja ter gre v smer iskanja znanja. Pisno ocenjevanje je precej drugačen pristop. Problem objektivnosti se pojavi pri vrednotenju različnih izdelkov in nalog esejskega tipa (Krapež, 2007). Če torej ne gre za esejističen ali drug odprt tip nalog, se učenčevo znanje specificira v okvirih ozkega vprašanja, ki zahteva točno določen odgovor. Tudi število primerov, točk je določeno vnaprej in ne dopušča fleksibilnosti. Cilj instantnih in s časom večkrat spremenjenih in drugačnih testov je bil spremeniti le en aspekt pisnega ocenjevanja, narediti del testa vsaj nekoliko izbiren oz. prilagojen znanju posameznega učenca. Ne gre za

revolucijo, marveč le za malenkostno spremembo v poskusu za evolucijo v pisnem delu ocenjevanja znanja. Šole ne spreminjamo toliko z orodji kot z idejami, metodami in spremembami le-teh skozi čas. Rutar Ilčeva (2007) pravi, da mora ocenjevanje učencem povečevati občutek gotovosti in izboljševati njihove zmožnosti za spoprijemanje z negotovostjo. Ocenjevanje gre uporabljati kot orodje za opogumljanje učencev za različne vrste nalog ter prevzemanje izzivov in tveganja …

2. Zakaj instantni ali quick testi?

Razlogi za uvedbo quick testov, instantnih ali hitrih testov izvirajo iz osebnega odpora do testov, do ocenjevanja znanja s številkami, z raznimi znaki ali črkami, ki ne povedo ničesar o kakovosti znanja in niti ne kaj več o količini. Nadalje so birokratsko obarvani poskusi merjenja znanja, ki so se jim pridružili še pravni vidiki tolmačenj raznih pravilnikov, prav tako razlog za željo po vsaj malo drugačnem ocenjevanju znanja. Pomembnejši razlog je tudi stresni deležnik, ki pri nekaterih učencih povzroča tako tremo, da praktično ne morejo pokazati znanja, za katerega učitelj mnogokrat ve, da je prisotno. Razlog je tudi razlika med rigidnim pisnim in fleksibilnejšim ustnim ocenjevanjem. Nazadnje pa je dober razlog tudi naslednja misel Toma Majerja (pedagoškega izumitelja, avtorja in svetovalca na pedagoškem področju v Sloveniji in Kanadi): *„Običajni testi so podobni slabi vožnji z avtomobilom, kot bi se zagnali in nato obstali, da bi se znova zagnali. Mrmranje dobro utečenega preverjanja in ocenjevanja umiri vse v pedagoškem trikotniku in zagotovi kontinuiteto dela.“*

2.1 Hoja po robu leta 2004

Ideja o hitrih testih je postala praksa v času, ko se je Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju precej poudarjal. Leta 2004 je namreč prišlo do sprememb in dopolnitev, ki niso bile neposredno povezane z načini ocenjevanja znanja, so pa pripomogle k pozornosti tudi na te (UL, 2004). Ob posvetovanju s svetovalci Zavoda za šolstvo je bila z njihove strani velikokrat omenjena hoja po robu dovoljenega. A na koncu je ravno ta hoja po robu dovoljenega pripomogla celo širitvi ideje na druge šole preko samega Zavoda za šolstvo. Razlogi so bili ravno učencem prijaznejša, manj stresna oblika pisnega ocenjevanja znanja in sprotno preverjanje in ocenjevanje v krajših časovnih segmentih.



Slika 1: Primer instantnega ali hitrega testa na razredni stopnji. Občasno lahko učenci označijo celo dva jokerja. Tovrstna presenečenja so učencem veliko pomenila in zmanjšala strah pred pisnim ocenjevanjem znanja.

Hitri, instantni ali quick test je kratek test, ki vsebuje eno samo nalogo z do desetimi vprašanji oz. postavkami za dosego točk. Kot pri t.i. potpuri, splošnih, ali uvrstitvenih pisnih testih so hitri testi sestavljeni s pozornostjo na vsebinah in ciljih ter tipologiji nalog in taksonomiji. Vsebinsko sicer instantni test pokriva manj, a zaradi serije zaporednih testov omogoča na koncu ravno obratno, več. Učenci pokažejo znanje iz večjega razpona vsebin, kot to lahko storijo pri običajnih testih. Serija devetih ali več testov namreč skupno presega število nalog, vsebin in točk, ki bi jih lahko običajno uvrstili v običajen test. S tem se vsaj v teoriji poveča tudi relevantnost pridobljene ocene (ob spremljanju pridobljenih ocen se je sicer pokazala zanemarljiva razlika med ocenami pridobljenimi s hitrimi testi in ocenami pridobljenimi s klasičnimi testi). Prav tako so instantni ali hitri testi časovno porazdeljeni in vsebinsko omogočajo tudi ponavljanje nekaterih vsebin, ki jih diagnosticiramo kot težavnejše. Na ta način pridobimo tudi nekatere elemente formativnega spremljanja.

Formativno spremljanje je proces za izboljšanje učenja (William, 2011). Učenci lahko pokažejo napredek pri določeni vsebini, saj imajo možnost popravljanja v samem procesu pridobivanja ocene. Zavest, da lahko zaradi dodatnega učenja dvignejo število točk iz snovi, kjer so sicer že dosegli slabši rezultat, tako ne zaustavlja procesa učenja. Ravno nasprotno, učenci nadaljujejo s ciljnim učenjem ravno tam, kjer so prej običajno zaradi pridobljene ocene prenehali. Prej omenjeno formativno spremljanje sicer ne pomeni ocenjevanja, a instantna, ustna povratna informacija v isti učni uri je bližja formativnemu spremljanju kot vračanje analiziranih testov nekaj dni kasneje, četudi so oboji, hitri in klasični testi, opremljeni s točkami. Zagotoviti ozko vsebinsko in hitro povratno informacijo je bil eden od ciljev uvajanja instantnih testov.

Skozi serijo testov se poleg vsebin in ciljev spreminja tudi tipologija nalog. Pravzaprav se priporočeno število treh tipov nalog v enem testu (RIC, 2016) v seriji večih hitrih testov lahko poveča, saj so medsebojno časovno ločeni in ne zmedejo učenca s spreminjanjem in novimi navodili. Pozitivno se je izkazalo tudi beleženje in sprotno samospremljanje dosežkov. Učenci

so začeli analizirati in izračunavati, koliko morajo doseči pri naslednjem testu, da bodo obdržali svojo ciljno oceno. S pomočjo tabele so tudi lažje sledili svojim rezultatom.



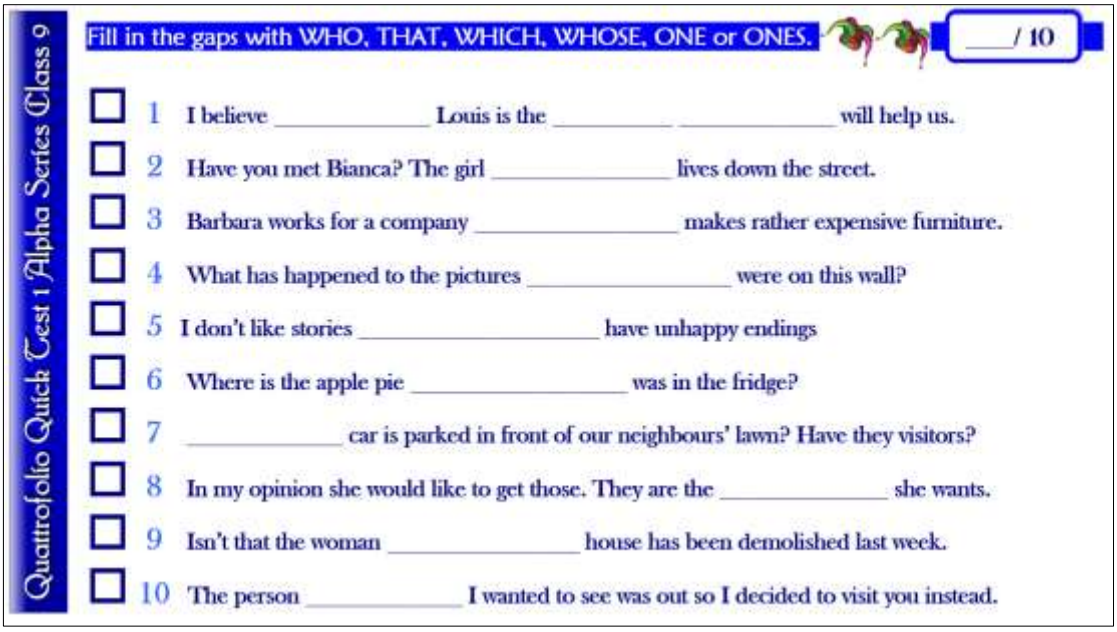
DOSEŽENE TOČKE PRI PARCIALNEM PISNEM OCENJEVANJU

Tabela je namenjena vpisovanju doseženih točk pri Q testih. Točke se na koncu seštejejo in po procentni tabeli pretvorijo v oceno. Vsak test vpliva na oceno, zato tudi sami sproti spremljate svoje dosežke in gibanje proti oceni.Oceno lahko izračunate tudi sami, vsekakor pa sproti seznanite starše s celotnim Quattrofoliem in jim sproti pokažite graf domačih nalog in dosežene točke pri testih.

PRVI PISNI TEST	QUICK TESTI										
	Dosežene točke										
	Možne točke										
	Vsota doseženih točk		Doseženi procenti					Dosežena pisna ocena			
	Možne točke skupaj		Možni procenti				100				

Slika 2: Del tabele, ki so jo učenci sproti dopolnjevali in sledili svojim dosežkom. Teste so oštevilčili in nalepili v zapiske za povratno informacijo. Skupaj s starši lahko sproti zasledujejo trenutno stanje znanja glede posamezne vsebine ter naravnajo aktivnosti v smislu zasledovanja ciljne ocene in znanja.

Glede na izbrano taksonomijo (v tem primeru Marzanova za učence predmetne stopnje ali še prvotna in kasneje tudi revidirana Bloomova za učence razredne stopnje) je bilo možno dodati tudi večje število zahtevnejših nalog naknadno, ko smo s serijo hitrih testov že začeli. Večja zahtevnost oz. višja taksonomska stopnja je predstavljala dodaten strah pri učencih. Še posebej v primeru samostojnega pisanja pisnih sestavkov, v katerih so morali poleg gramatičnih in leksikalnih struktur paziti tudi na samo vsebino. Da bi odpravili ta element stresa, smo zahtevnejšim hitrim testom dodali t.i. jokerje. Diferenciacija v instantnih testih je bila tako dosežena s skorajda banalnim sredstvom, ki pa je zagotovilo dobre učinke. Pred vsakim primerom v parcialnem testu z desetimi primeri je bil narisan majhen kvadrat – torej imamo v testu deset kvadratov. Učenci lahko pobarvajo kvadrat pred enim primerom. Tako izkoristijo jokerja. Vsak učenec si sam izbere, katerega primera ne želi imeti vštetega v točke in ga z označevanjem izloči. Seveda to pomeni, da je bilo pri nalogi mogoče doseči devet točk. Prav tako je bil kriterij in posledično ocenjevalna lestvica celotne serije sestavljena brez joker točk. Kljub temu se je točka upoštevala, če je bil odgovor pravilen. Te dodatne točke iz celotne serije so lahko na koncu vplivale na doseženo oceno.



Slika 3: Primer hitrega ali instantnega testa na predmetni stopnji.

Če se vrnemo na trditev o diferenciaciji, ta temelji na preprosti matematični kombinatoriki. Za računanje števila mogočih kombinacij pri določenih možnostih izbir uporabimo naslednji način: število vseh primerov kombinacij (brez ponavljanja) števila možnih točk delimo z zmnožkom kombinacij (brez ponavljanja) števila razlike med možnimi točkami in jokerji ter kombinacijami (brez ponavljanja) jokerjev. Če imamo test z desetimi točkami, od katerih sta dva jokerja in osem točk dosegljivih, nastane 45 možnih kombinacij za izbiranje. Pri enem jokerju in devetih primerih (skupno torej 10) je takih kombinacij sicer le pet, kar pa še vedno pomeni večjo izbiro, kot le običajno eno.



Slika 4: Pri mnenjih 170 učencev in učenk so bili po pogovorih jokerji na prvem mestu kot dobra značilnost instantnih testov. Ob anonimni anketi pa se je izkazalo, da jim je pomembno, da so v seriji instantnih testov zastopane vse vsebine. Da imajo izbiro, ne glede na jokerje, pa je na drugem mestu. Jokerji so šele na osmem mestu. Manjši strah in napovedanost sta seveda v medsebojni povezavi.

Majhen in specifičen obseg instantnega testa zagotavlja tudi hitro popravljanje in vrnitev testov učencem, celo isto učno uro. Hitra in natančna povratna informacija pomaga pri kontinuiranem učenju in učencem da občutek kontrole in zavestnega spremljanja učnega procesa. Naj tu dodamo, da klasičnih testov nismo popolnoma ukinili, smo pa zmanjšali njihovo število. Učenci so na ta način dobili zavest, da lahko vsaj delno vplivajo na ocenjevanje znanja snovi. Realno sicer ne veliko, saj je bilo snovi več kot v običajnem testu. A ravno to je bil tisti element, ki je omogočal vsaj delno individualizacijo. Učencem je bilo omogočeno, da so podobno kot pri ustnem ocenjevanju vsaj minimalno vplivali, da je šel test v smer znanja in ne neznanja.

2.2 Učenci nadgrajujejo leta 2016

Posamezne instantne teste so v dvanajstih letih nekajkrat sestavili tudi učenci sami, vendar je bilo potrebno to sestavljanje nalog natančno nadzirati in voditi. Ni bila težava v preveč enostavni vsebini ali taksonomsko nezahtevni stopnji znanja. Učenci so, ravno nasprotno, sestavili zelo težke naloge, v katerih je bilo potrebno za reševanje razumeti tudi obrobno besedišče, ki se je premalo pogosto pojavilo pri učnih urah, da bi ga lahko opredelili kot usvojeno, zatorej ga ni bilo smiselno ocenjevati. Kritična presoja je postala eden ključnih pogojev, da so učenci lahko sodelovali pri lastnem pisnem ocenjevanju znanja. Iz debat o sestavljanju testov so učenci prišli do ideje, da bi namesto posameznih instant testov z jokerji pisali kar klasične, vendar bi jokerje obdržali. Po poskusnih testih smo idejo izvajali eno leto in se potem odločili za različno pridobivanje pisnih ocen glede na obsežnost snovi. Obsežnejša poglavja ali slovnične enote smo ocenili s klasičnim testom, ki je imel jokerje. Manjše enote pa z instantnimi, torej hitrimi testi. Popravljanje klasičnih testov z jokerji se je izkazalo za zahtevnejše, saj je zahtevalo poleg osredotočenosti na pravilnost odgovorov tudi spremljanje odločitev večjega števila primerov z jokerji. Učenci so v celotnem testu lahko izbrali celo do sedem jokerjev. Na ta način so lahko izločili celo večji del ene naloge. Povratna informacija za učitelja je v tem primeru boljša kot le siceršnji pravilni in napačni odgovori. Učenci so sicer lahko odgovorili na vsa vprašanja pravilno, četudi so jih na koncu označili z jokerji. A kar naenkrat se je prav z jokerji pokazalo, kje večina učencev ni prepričana v znanje in kje res nečesa ne znajo. Oboje ni bilo vedno enako. Tako smo lahko ponovno obravnavali snov in povečali gotovost, četudi te snovi nismo nujno ponovno ocenjevali.

2.3 Á la carte izbira leta 2018

Šolsko leto 2018 se je začelo z idejo o testih á la carte. Ker je učencem veliko pomenilo, da so z jokerji imeli moč izločanja tudi celih nalog, se jim ponudi novo, nadgrajeno obliko pisnega ocenjevanja. Tokrat so dobili posamezne hitre teste z jokerji, ki pa so ponujeni vsi hkrati. Deset ponujenih testov sestavlja ponudbo (menu), iz katere je potrebno izbrati najmanjše določeno število, na primer osem od desetih. Seveda tu ne moremo več govoriti o hitrih ali instantnih testih. Gre le za različne naloge, ki so si enake po številu točk zaradi lažjega računanja ocene. Žal se izgubi tudi takojšnja povratna informacija in vrednost formativnega spremljanja, saj morajo zaradi števila nalog učenci čakati na popravljene teste. Izgubljena vrednost, ki jo v tem vidi učitelj, učencev ne moti. Več jim trenutno pomeni možnost sestavljanja testa po lastnih željah. Pri tem je potrebno poudariti, da se pri sestavi nalog upošteva, da učenci ne morejo izločiti toliko nalog, da ne bi mogla biti ocena relevantna.

Vsaka od treh variacij pisnega ocenjevanja znanja je na nek način hoja po robu. Slednji sta le nekoliko manj nevarni in zatorej skladnejši z navodili Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja. Izbiranje med njimi je prepuščeno v določenem deležu kar učencem. Vsaka generacija ni enaka predhodni in na možnosti izbire gledajo zelo različno. Nekateri se odločijo celo za popolnoma klasičen test, ker se jim preprosto ne da ukvarjati z razmišljanjem o prepričanosti glede znanja določene snovi. Lažje jim je dobiti le končen rezultat, četudi je včasih zanje neugoden. Razumljivo je, da je kritično razmišljanje o lastnem znanju in učenju včasih naporno in resno, a k temu velja spodbujati, četudi preko jokerjev.

3. Zaključek

Če menimo, da je smisel učiteljev v predajanju informacij iz njihovih v glave učencev, so učitelji torej res odveč. Verjetno si je lahko zamisliti učilnico z učiteljem, ki podaja množico podatkov s hitrostjo, ki je primerna za enega učenca, prehitra za polovico in prepočasna za vse ostale. A temeljna vloga učitelja ni zgolj podajanje vsebin, marveč tudi vodenje procesa učenja. Naloga učitelja je navdihovati, postavljati izzive, navduševati učence za učenje. Seveda morajo učitelji tudi razlagati in demonstrirati vsebine. Toda pomagati učencem do občutka, da so pomembni in hkrati odgovorni za svoje lastno učenje, je prav tako pomembno. Ta odgovornost mora zajemati učence tudi v fazi pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja. Gotovo bo na tem področju tehnologija omogočila večji delež individualiziranih načinov ocenjevanja znanja. Aspiracije gredo lahko celo v smer formativnega spremljanja. Do takrat pa bo potekala vmesna faza, kjer bomo verjetno počasi združevali programski pouk, tehnologijo in klasične pisne teste ocenjevanja. Ravno to je torej nekakšen kompromis, srednja pot, kot so tudi opisani načini pisnega ocenjevanja znanja.

4. Literatura

Edison, T. A. (1923). *Edison Predicts Film Will Replace Teacher, Books.* Virginia Chronicle Recorder, Number 20, 2 Pridobljeno s: https://virginiachronicle.com/cgi-bin/virginia?a=d&d=HR19230518.2.11.

Holc, N. (2012). *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Komljanc, N. (2018). *Ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krapež, A. (2007) Preverjanje in ocenjevanje znanja – nepogrešljiva dela celote. Kaj pa kriteriji? *Preverjanje in ocenjevanje*, 3(04), 91.

Muller, D. A. (2015). *This Will Revolutionize Education*. Veritasum. Pridobljeno s: https://www.youtube.com/channel/UCHnyfMqiRRG1u-2MsSQLbXA.

Republiški izpitni center (2016). *Izobraževanje o NPZ*. OŠ Ferda Vesela Šentvid pri Stični.

Rutar Ilc, Z. (2007) *Zakaj Finci letijo dlje – sistem preverjanja in ocenjevanja na Finskem*, Preverjanje in ocenjevanje, 3(04), 45.

Semrau, P., Boyer, B.A. (1993). *Using Interactive Video in Education*. Allyn and Bacon. Pridobljeno s: https://books.google.si/books?id=ZdKwjcKKbSEC&pg=PA61&lpg=PA61&dq=Boyer+Leta+Semrau+1994&source=bl&ots=pVmeogGkZf&sig=upH2iAf-

lkje25qEYdPRKST7ZUg&hl=sl&sa=X&ved=2ahUKEwiJ1p_ihKvdAhXTesAKHayqCW8Q6AEwCHoECAoQAQ#v=onepage&q=Boyer%20Leta%20Semrau%201994&f=false

Uradni list Republike Slovenije (2004). *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.* Uradni list Republike Slovenije, št 75. Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2004-01-3356/pravilnik-o-spremembah-in-dopolnitvah-pravilnika-o-preverjanju-in-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-9-letni-osnovni-soli

Uradni list Republike Slovenije (2013). *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.* Uradni list Republike Slovenije, št 52. Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2013-01-1988?sop=2013-01-1988.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Indiana: Solution Tree Press Bloomington.

Žveglič Mihelič, M. (2017). *Metodološki vidiki notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Marcel-Talt Lah je nekaj let poučeval angleščino na jezikovnih šolah v Sloveniji in krajši čas tudi v tujini. Več kot desetletje je nato poučeval angleščino tudi na predmetni stopnji OŠ. Predaval in predstavljal je inventivne pristope s področij domačih nalog in ocenjevanja znanja za Zavod za šolstvo RS. Je sooavtor potrjenega učbenika za angleščino Itchy Feet za 6. r ter odgovorni urednik in opremljevalec štirih uspešno prodajanih priročnikov avtorice Lilijane Štepic, ki pokrivajo področje angleške gramatike in leksikalnih struktur v osnovni in srednji šoli. Je avtor risane kolumne Čečkalčki v Šolskih razgledih. Trenutno poučuje angleški jezik na OŠ Ferda Vesela v Šentvidu pri Stični in angleško konverzacijo na jezikovni šoli v Novem mestu.

Poiščem, napišem, predstavim, ovrednotim

I Search for, Write down, Present and Evaluate

Rok Škufca

Gimnazija Ledina
rok.skufca@ledina.si

Povzetek

V članku bo predstavljeno delo projektnega tima za kurikularne povezave in timsko poučevanje na Gimnaziji Ledina, katerega vodja je zadnjih pet let avtor članka. Tim je bil ustanovljen kot del projekta posodobitve gimnazijskih programov v okviru Konzorcija splošnih gimnazij. Razvojna prioriteta projekta je bila razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja, prednostna usmeritev v projektu pa je bila izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja ter usposabljanja. Temeljna cilja projekta Posodobitev gimnazijskih programov sta bila uvedba posodobljenih učnih načrtov ter posodobitev načrtovanja in izvajanja kurikula.
Poudarek članka bo na opisu glavnega projekta, ki si ga je zastavil projektni tim za kurikularne povezave in timsko poučevanje na Gimnaziji Ledina ter ga v drugem letniku v okviru projektnih dni izvaja že zadnjih pet let.
Vsak dijak/dijakinja mora po vnaprej podanih kriterijih izdelati seminarsko nalogo pri mentorju/mentorici, ki si ga/jo glede na svoj interes izbere sam. Učitelj/učiteljica seminarsko nalogo oceni po pripravljenem točkovniku, v pomoč pa so mu/ji tudi natančno izdelani opisni kriteriji za ocenjevanje seminarske naloge. Predstavljena bo tudi vsakoletna časovnica izdelave seminarskih nalog in analiza ankete, ki je bila izvedena v kolektivu učiteljev/učiteljic o načinu ter smiselnosti izvedbe projekta izdelave seminarskih nalog med dijaki/dijakinjami drugega letnika. Tim je z leti projekt prilagodil in naredil nekaj izboljšav.

Ključne besede: opisni kriteriji ocenjevanja seminarskih nalog, posodobitev gimnazijskih programov, projektni dnevi, seminarske naloge.

Abstract

The article presents the work of the cross-curricular and team-teaching project team at Gimnazija Ledina, the leader of which is the author of this article. The team was established as a part of the modernization project for secondary/grammar schools within the Consortium of Grammar Schools. The major task of the project is the development of human resources and lifelong learning, and the priority direction of the project is the improved quality and efficiency of education and training systems. The main objectives of the project Modernization of grammar school programmes are the introduction of updated curricula and the modernization of curriculum design and implementation.
The emphasis of the article will be on the description of the main project, which was set up by the aforementioned team of our school. For the last five years the papers have been written by the second-grade students within the framework of the so-called “project days”.
Each student is obliged to write a paper with the assistance of a chosen mentor, following the criteria set beforehand. The teacher assesses the paper according to the prepared scorecard, and also helps the student with precisely designed descriptive criteria for the evaluation of the paper. I will also present an annual timetable of gradual paper development and the analysis of the survey conducted among the staff about the organization and sole purpose of paper writing for second-grade students. The whole project has been altered and improved over the years, but we are still looking for an optimum solution.

Keywords: descriptive evaluation criteria, modernization of grammar school programmes, project days, project papers.

1. Projekt Posodobitev gimnazijskih programov

Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport je za obdobje od leta 2008 do leta 2014 razpisalo projekt Posodobitev gimnazijskih programov v okviru Konzorcija splošnih gimnazij. V projekt je bilo vključenih 56 slovenskih gimnazij, ki skupaj tvorijo Konzorcij splošnih gimnazij. Razvojna prioriteta projekta je bila razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja, prednostna usmeritev v projektu pa je bila izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja ter usposabljanja. Temeljna cilja projekta Posodobitev gimnazijskih programov sta bila uvedba posodobljenih učnih načrtov ter posodobitev načrtovanja in izvajanja kurikula. Projekt Posodobitev gimnazijskih programov je bil zasnovan na partnerskem pristopu, v katerem so šole s svojim vodstvom, z učitelji/učiteljicami vseh predmetov, s projektnimi timi in s šolskimi razvojnimi timi dosegale usklajenost aktivnosti tako na ravni šole kot v okviru Konzorcija.

Na naši šoli smo v okviru projekta Posodobitev gimnazijskih programov poleg šolskega razvojnega tima ustanovili tudi sedem projektnih timov, med drugim projektni tim za pripadnost, projektni tim za kurikularne povezave in timsko poučevanje (PT za KP in TP), projektni tim za kritično mišljenje itd. Avtor je član ter vodja projektnega tima za kurikularne povezave in timsko poučevanje. Kljub temu da se je projekt Posodobitve gimnazijskih programov uradno iztekel, večina omenjenih timov na naši šoli še vedno aktivno deluje.

1.1 Projektni tim za kurikularne povezave in timsko poučevanje

PT za KP in TP sestavlja sedem učiteljev in učiteljic (slavistki, kemičarka, anglistka, nemcistka, hispanist in matematik). Glavni cilji našega tima v času izvajanja projekta Posodobitve gimnazijskih programov so bili koordiniranje in spremljanje medpredmetnih povezav v kolektivu, spodbujanje kolektiva k oddaji refleksij ali priprav o medpredmetnih povezavah ter koordiniranje in spremljanje projekta seminarskih nalog v drugem letniku. V času projekta Posodobitve gimnazijskih programov smo svoja nova znanja o medpredmetnih povezavah diseminirali na svoje sodelavce/sodelavke in jih navdušili nad povezovanjem, tako da tudi po preteku projekta izvajajo timsko delo in se medpredmetno povezujejo. Zato se je naš tim odločil, da zadnjih nekaj let le organizira in vodi projekt seminarskih nalog v drugem letniku. Pri predstavitvi seminarskih nalog v okviru projektnih dni pa sodelujemo s šolskim razvojnim timom.

2. Projekt seminarskih nalog v drugem letniku

Učitelja in učiteljice PT za KP in TP smo menili, da dijaki/dijakinje, ki za izbirni maturitetni predmet ne izberejo psihologije, sociologije, filozofije ali informatike, v času izobraževanja na gimnaziji ne naredijo obsežnejše seminarske naloge z vsemi elementi, ki jih ta zahteva. Tako se na fakulteti prvič srečajo z navajanjem virov in s citiranjem v praksi. Dijaki/dijakinje sicer v sklopu informatike v prvem letniku izdelajo seminarsko nalogo, vendar njena tema ni strokovna. Prav tako pri predmetu knjižnično-informacijska znanja usvojijo citiranje in navajanje virov (Steinbuch, 1999), vendar tega potem ne utrdijo v praksi.

Da bi dvignili informacijsko pismenost (Dolničar, Boh Podgornik, Bartol, Špernjak in Šorgo, 2018) naših dijakov/dijakinj smo se člana in članice PT za KP in TP odločili, da bo vsak dijak/dijakinja drugega letnika izdelal/izdelala seminarsko nalogo s strokovno tematiko pri enem od učiteljev/učiteljic. Poudarek pri delu seminarskih nalog je na kritičnem razmišljanju

dijakov/dijakinj, njihovi vedoželjnosti, motiviranosti, inovativnosti in samoiniciativnosti, kar posledično dviguje dijaško ustvarjalnost (Hozjan, 2014). Dijaki/dijakinje naredijo seminarsko nalogo v okviru projektnih dni.

2.1 Časovnica projekta seminarskih nalog

Konec avgusta je pedagoški del kolektiva gimnazije na konferenci obveščen, da morajo dijaki/dijakinje vseh oddelkov drugega letnika v okviru projektnih dni narediti samostojno seminarsko nalogo. Seznanjen je tudi s časovnico in natančnim potekom projekta.

Vsak učitelj/učiteljica, ki uči v drugem letniku, mora najkasneje do sredine septembra (točen datum se vsako šolsko leto posebej določi glede na šolski koledar) dijakom/dijakinjam ponuditi pet naslovov oziroma tem seminarskih nalog (polovično zaposleni/zaposlene pa tri) za vse oddelke, ki jih poučuje. Naslove učeči profesor/profesorica oddelku/oddelkom posreduje pri redni uri pouka.

Dijaki/dijakinje morajo najkasneje en teden po seznanitvi z mogočimi naslovi in temami izbrati svoj naslov seminarske naloge ter svojo odločitev sporočiti mentorju/mentorici in razredniku/razredničarki. Vsak učitelj/učiteljica je lahko mentor/mentorica petim dijakom/dijakinjam, saj je tako delo enakovredno razporejeno med vse, ki poučujejo v drugem letniku. Ko ima učitelj/učiteljica zapolnjenih pet mest, lahko dijaka/dijakinjo napoti h kolegom/kolegicam. Razrednik/razredničarka v tednu po seznanitvi dijakov/dijakinj z naslovi preveri, če so si že izbrali naslov, in do konca tedna popiše vse dijake/dijakinje svojega oddelka z mentorjem/mentorico ter naslovom seminarske naloge. Vsak dijak/dijakinja mora imeti svojega mentorja/mentorico in svoj naslov seminarske naloge.

Tabela 1: *Časovnica za šolsko leto 2017/18*

DEJAVNOST	ROK IZVEDBE	NOSILEC
Učitelji(-ce) seznanijo dijake(-inje) z naslovi seminarskih nalog.	do 15. 9. 2017	učiteljski zbor 2. letnika
Dijaki(-nje) izberejo naslov seminarske naloge.	do 22. 9. 2017	dijaki(-nje) oddelka
Razrednik(-čarka) popiše dijake(-inje) svojega oddelka.	do 22. 9. 2017	razrednik(-čarka) oddelka
Izdelovanje seminarskih nalog.	od 22. 9. 2017 do 15. 12. 2017	dijaki(-nje) oddelka, mentorji(-ice)
Ocenjevanje seminarskih nalog.	do 11. 1. 2018	mentorji(-ice)
Predstavitev najboljših seminarskih nalog v posameznem oddelku.	projektni dnevi – 1. 2. 2018	mentorji(-ice), dijaki(-nje), razrednik(-čarka)

2.2 Predstavitev seminarskih nalog

Vsak dijak/dijakinja svojo seminarsko nalogo predstavi pred sošolci/sošolkami med mentorjevo/mentoričino uro pouka. Iz vsakega oddelka se 12 najboljših seminarskih nalog, o katerih razrednika/razredničarko obvesti mentor/mentorica, v času projektnih dni predstavi tudi ostalim oddelkom. Predstavitev se oceni po točkovniku in opisnih kriterijih znanj ter je del končne ocene seminarske naloge (Vilhelm, 2011).

2.3 Minimalne zahteve za seminarsko nalogo

Seminarska naloga mora imeti najmanj sedem vsebinskih strani (ne štejejo naslovnica, kazalo, zahvala ipd.), mentor/mentorica pa lahko dolžino ustrezno prilagodi. Seminarska naloga je praviloma napisana v slovenskem jeziku, povzetek pa v tujem jeziku, ki ga določi mentor/mentorica. Če dijak/dijakinja seminarske naloge ne odda do roka, dorečenega v časovnici, se mu/ji v prvi ocenjevalni konferenci k predmetu, ki ga poučuje mentor/mentorica, vpiše negativna ocena, ob konferenci pa je pri tem predmetu dodana oznaka NZD (ni dosegel/dosegla minimalnih standardov znanja). V drugi konferenci lahko popravi oceno samo z oddajo nove seminarske naloge, kjer se mu/ji po točkovniku ne prizna točk za pravočasno oddajo in konzultacije (–3 točke). Če dijak/dijakinja seminarsko nalogo odda v prvi konferenci in jo zagovarja v drugi konferenci, se ocena vpiše v drugo konferenco. Seminarska naloga mora biti napisana po vnaprej pripravljenih navodilih, ki so razvidna iz točkovnika in opisnikov.

2.4 Načrt izdelave seminarske naloge

V projektnem timu smo izdelali načrt za izdelavo seminarske naloge, ki je v pomoč dijakom/dijakinjam pri njeni izdelavi. Sledi primer iz šolskega leta 2017/18.

1. Izbira teme
Do 22. 9. 2017 izberi temo seminarske naloge iz nabora, ki so ga podali učitelji/učiteljice. V okviru naloge si postavi vprašanje oz. problem in ga obdelaj.

2. Motivacija
Pojasni/razloži, zakaj si se odločil za to temo.

3. Cilji
Opredeli svoje cilje. Kaj želiš s seminarsko nalogo doseči in pokazati? Na katera vprašanja skušaš v svoji nalogi odgovoriti?

4. Obdelava teme, upoštevanje različnih vidikov
Glede na izbrano temo določi/izberi in obdelaj primerne vidike (npr. definicije, biografski vidik, zgodovinski vidik, funkcija/pomen, tehnični vidik, psihološki vidik, teološki vidik, sociološki vidik, medicinski vidik, ekonomski in ekološki vidik, nasprotujoča stališča – pozitivni in negativni vidiki).

5. Raziskava
Kaj že veš o obravnavani temi?
Kje boš iskal(-a) informacije (v šolski, splošni ali kateri od specialnih knjižnic, muzejih, arhivih, na spletu, pri strokovnjakih ...)?
Katera gesla boš uporabil(-a) pri iskanju? Zapiši/navedi konkretna gesla.

Katere vire boš uporabil(-a)?
Upoštevaj raznovrstno knjižno in neknjižno gradivo, uporabi vsaj tri različne vrste virov (knjige; časopisi; spletni naslovi – izbrani po kriterijih za vrednotenje spletnih strani in z upoštevanjem avtorskih pravic; slike, video/avdio posnetki; intervju, anketa).

Pri navajanju virov in literature, citiranju in oblikovanju opomb upoštevaj avtorske pravice.

6. Predstavitev
Za predstavitev lahko uporabiš morebitne dodatne rekvizite/materiale, npr. avdio/video posnetki, PowerPoint predstavitev ... Predstavitev je prosti govorni nastop!

2.5 Ocenjevanje seminarske naloge

Seminarska naloga se oceni po vnaprej pripravljenem točkovniku in opisnikih (Vilhelm, 2011). Točkovnik je podan v Tabeli 2, opisni kriteriji ocenjevanja seminarske naloge in predstavitev izbrane projektne teme pa v Tabeli 3. Predstavljen točkovnik in opisne kriterije smo člana in članice PT za KP in TP oblikovali, preoblikovali in dopolnjevali.

Tabela 2: *Točkovnik*

PODROČJE	VIDIKI	TOČKE Glej opisnike!	ZBRANE TOČKE
I. Oblika seminarske naloge	**1. Prva stran 1** **2. Struktura in členitev, kazalo 1** **3. Citiranje, navajanje virov 4**	**0–6**	
II. Vsebina seminarske naloge	**1. Vsebina 6** **2. Viri (uporaba različnih virov: knjiga, e-vir, članek) in slikovni material 3**	**0–9**	
III. Jezikovna pravilnost seminarske naloge	**1. Jezikovna pravilnost**	**0–4**	
IV. Povzetek v tujem jeziku	**1. Vsebina 1** **2. Jezikovna pravilnost 1**	**0–2**	
V. Sodelovanje	**1. Konzultacije 1** **2. Upoštevanje terminov in drugih navodil 2**	**0–3**	
VI. Predstavitev seminarske naloge	**1. Vsebinska struktura** **2. Govorni nastop, izvirnost, dodatni material** **3. Diskusija**	**0–6**	
Skupaj		**30**	

VII. Dodatne točke	0–3	
Kriterij: 15–18 = zd (2), 19–22 = db (3), 23–26 = pdb (4), 27–30 = odl (5)		

Zbrane točke:	Ocena:

Tabela 3: *Opisni kriteriji za ocenjevanje seminarske naloge in predstavitev izbrane projektne teme*

I. Oblika seminarske naloge	
5–6	Dijak(-inja) upošteva dogovorjene standarde pri citiranju in navajanju virov. Naloga ima kazalo, ki je ustrezno členjeno. Prva stran upošteva dogovorjene standarde.
2–4	Pri citiranju, navajanju virov, strukturi in členitvi, kazalu ali prvi strani dogovorjeni standardi niso dosledno upoštevani.
0–1	Pri dveh ali več prej navedenih vidikih dogovorjeni standardi niso upoštevani.
II. Vsebina seminarske naloge **1) Vsebina**	
5–6	Jasno so opredeljeni tema, motivacija, cilji, metode dela, hipoteza. V uvodu napovedana tema je smiselno in jasno razčlenjena. Natančno analizira in interpretira podatke. Pri empirični nalogi ustrezno predstavi lastne raziskovalne rezultate in jih poveže s teoretičnim znanjem. Dosledno in ustrezno uporablja strokovno terminologijo. Dokazuje poglobljeno poznavanje problematike. Oblikuje sklepe, s katerimi potrjuje in/ali zavrača hipoteze. V zaključku povzame temeljne ugotovitve in jih uvrsti v širši kontekst.
3–4	Tema, motivacija, cilji, metode dela in/ali hipoteza niso jasno opredeljeni. V uvodu napovedana tema je smiselno razčlenjena, vendar ne upošteva različnih vidikov obravnave. Analiza in interpretacija podatkov ni povsem ustrezna. Pri empirični nalogi ustrezno predstavi lastne raziskovalne rezultate, a jih slabo poveže s teoretičnim znanjem. Nedosledno in/ali neustrezno uporablja strokovno terminologijo. Poznavanje problematike je manj poglobljeno. Oblikuje sklepe, s katerimi potrjuje in/ali zavrača hipoteze. V zaključku povzame temeljne ugotovitve, a jih slabo uvrsti v širši kontekst.
0–2	Opredelitev ne vsebuje vseh zahtevanih elementov. Posamezni elementi niso jasno izraženi. V uvodu napovedana tema je slabo razčlenjena. Slabo analizira podatke. Pri empirični nalogi nejasno predstavi lastne raziskovalne rezultate in jih slabo poveže s teoretičnim znanjem. Naloga je vsebinsko skromna. Ne dokazuje poglobljenega poznavanja problematike. Ne oblikuje sklepov oziroma se ti ne nanašajo neposredno na cilje naloge. Temeljne ugotovitve niso razvidne.
2) Viri in slikovni material	
2–3	Ustrezno uporablja različne vire (knjiga, elektronski vir, članek) in jih navaja. Ustrezno uporablja slikovni material.
0–1	Neustrezno uporablja vire in/ali jih ne navaja. Ne uporabi vseh vrst predpisanih virov. Neustrezno uporablja slikovni material.
III. Jezikovna pravilnost seminarske naloge	
4	Zunanja oblikovanost je ustrezna. Besedilo je primerno členjeno na odstavke. Zgradba povedi je bogata in ustrezna. Uporablja zahtevnejše jezikovne strukture, spretno uporabi pridobljeno jezikovno znanje. Besedišče je bogato in primerno. V celoti upošteva jezikovna pravila, v tekstu ni leksikalnih, oblikovno-skladenjskih in pravopisnih napak.

2–3	Zunanja oblikovanost je ustrezna. Besedilo je primerno členjeno na odstavke. Zgradba povedi je ustrezna. Uporablja pravilne jezikovne strukture, uporabi pridobljeno jezikovno znanje. Besedišče je primerno. Skoraj v celoti upošteva jezikovna pravila, v tekstu ni večjih leksikalnih, oblikovno-skladenjskih in pravopisnih napak.
1	Zunanja oblikovanost je le delno ustrezna. Besedilo je le delno primerno členjeno na odstavke. Zgradba povedi je pogosto neustrezna. Uporablja le delno pravilne jezikovne strukture. Besedišče je skromno, pogosto neprimerno. Pogosto krši jezikovna pravila, v tekstu so večje leksikalne, oblikovno-skladenjske in pravopisne napake.
0	Zunanja oblikovanost ni ustrezna. Besedilo ni primerno členjeno na odstavke. Zgradba povedi je neustrezna. Uporablja nepravilne jezikovne strukture. Besedišče je skromno in neprimerno. Jezikovna pravila so kršena, v tekstu so večje leksikalne, oblikovno-skladenjske in pravopisne napake.
IV. Povzetek v tujem jeziku **1) Vsebina**	
1	Povzetek ustrezno posreduje bistvene informacije o vsebini naloge. Ključne besede izražajo bistvene vsebinske poudarke iz naloge.
0	Povzetek ne zajame ustrezne bistvene informacije o vsebini naloge. Ključne besede ne izražajo vsebinskih poudarkov iz naloge oz. naloga nima povzetka in ključnih besed.
2) Jezikovna pravilnost	
1	Uporablja zahtevnejše jezikovne strukture, spretno uporabi pridobljeno jezikovno znanje. Ima bogato besedišče, brez večjih slogovnih pomanjkljivosti. V tekstu ni oz. je nekaj lažjih leksikalnih in/ali oblikoslovno-skladenjskih ter pravopisnih napak.
0	Skromno besedišče, precej slogovnih napak. V tekstu je veliko leksikalnih in/ali oblikoslovno-skladenjskih ter pravopisnih napak.
V. Sodelovanje **1) Konzultacije**	
1	Dijak(-inja) se je udeležil(-a) dveh ali več konzultacij.
0	Dijak(-inja) se ni udeležil(-a) konzultacij.
2) Upoštevanje terminov in drugih navodil	
2	Dijak(-inja) je na konzultacije hodil(-a) pripravljen(-a), vedno je upošteval(-a) termine in druga navodila in z mentorjem dobro sodeloval(-a).
1	Dijak(-inja) na konzultacije ni vedno prišel(-la) pripravljen(-a) in/ali je termine in navodila le delno upošteval(-a) in/ali z mentorjem ni vedno dobro sodeloval(-a).
0	Dijak(-inja) na konzultacije ni prihajal(-a) pripravljen(-a), ni upošteval(-a) terminov in navodil ter ni sodeloval(-a) z mentorjem.
VI. Predstavitev seminarske naloge	
5–6	Predstavljena tema je smiselno in jasno razčlenjena, jasno in dosledno povzema vsebino seminarske naloge. V diskusiji se ustrezno odziva na vprašanja. Dosledno in ustrezno uporablja strokovno terminologijo, se ustrezno in pravilno izraža. Izvirno uporablja vire in dodatni predstavitveni material.
3–4	Predstavljena tema je smiselno in jasno razčlenjena, povzema vsebino seminarske naloge, dokazuje poznavanje problematike. V diskusiji se delno odziva na vprašanja. Uporablja strokovno terminologijo, se ustrezno in pravilno izraža. Primerno uporablja vire in dodatni predstavitveni material.

1–2	Predstavljena tema je slabo razčlenjena in nepovezana, le delno povzema vsebino seminarske naloge, slabo poznavanje problematike. V diskusiji se neustrezno ali se ne odziva na vprašanja. Slabo uporablja strokovno terminologijo, včasih se neustrezno izraža. Pomanjkljivo uporablja vire.
0	Predstavitev ne ustreza.
VII. Dodatne točke	
0–3	Dijak(-inja) lahko pridobi do največ 3 dodatne točke, če na enem od zgornjih področij doseže nadpovprečne rezultate. Tako lahko posamezen dijak doseže nad 100 % točk.

3. Analiza vprašalnika o seminarskih nalogah

Po nekaj letih utečenega dela smo v šolskem letu 2017/18 zopet preverili razpoloženje med učitelji/učiteljicami glede projekta seminarskih nalog. Na vprašalnik je odgovarjalo 19 zaposlenih. Velika večina vprašanih (13) uči en ali dva oddelka drugega letnika, manjšina (6) pa jih uči tri oddelke ali več.

Več kot polovica vprašanih (11) je mentor/mentorica vsaj petim dijakom, saj se je 6 vprašanih odločilo, da bodo sprejeli več dijakov/dijakinj kot je PT za KP in TP določil kot optimalno število. Izjemoma (2) se dijaka/dijakinji nista udeležila/udeležili konzultacij, za katere sta se predhodno dogovorila/dogovorili s svojim mentorjem/mentorico. Velika večina vprašanih je tudi odgovorila, da so tri konzultacije dovolj. Vprašani so še odgovarjali, da so bili dijakom/dijakinjam vedno na voljo prek elektronske pošte, zato osebne konzultacije niso bile potrebne. Velika večina (16) jih meni, da je prav, da dijaki med srednješolskim izobraževanjem naredijo strokovno seminarsko nalogo, ostali (3) pa temu niso nasprotovali, vendar menijo, da bi lahko seminarske naloge dijaki/dijakinje izdelali pri kakem predmetu znotraj pouka, ne pa kot dodatno delo. Kljub temu tri četrtine vprašanih (14) meni, da je projekt dobro zastavljen in da ni treba ničesar spreminjati.

90 % vprašanih (17) nima nobenih težav pri ocenjevanju seminarskih nalog, le en/ena učitelj/učiteljica ima težavo pri ocenjevanju jezikovne pravilnosti, povzetka v tujem jeziku in presoje o zanesljivosti izbranih virov.

Povprečna ocena seminarskih nalog, ki je vpisana kot enakovredna ocena ostalim ocenam pri predmetu mentorja/mentorice, je bila pri 10 vprašanih odlično 5, pri osmih prav dobro 4 in pri enem vprašanem dobro 3. Velika večina učiteljev/učiteljic se strinja, da se seminarska naloga oceni in da je ocena enakovredna ostalim ocenam pri predmetu (13). Povprečna ocena seminarskih nalog je nekoliko višja (13) od povprečja ocen pri predmetu, ki ga poučuje mentor/mentorica. 11 vprašanih pri ocenjevanju popolnoma upošteva opisnike in točkovnik, 6 le delno, 2 vprašana pa ne sledita opisnikom, ampak nalogo ocenita po drugih kriterijih.

4. Zaključek

Pri analizi ankete je bilo izpostavljenih tudi nekaj pomanjkljivosti, in sicer utež ocene bi moral/morala določiti učitelj/učiteljica, dijaki/dijakinje bi morali/morale dobiti dodatne točke za vmesno poročilo, izbira teme oziroma naslova seminarske naloge bi morala biti podana že ob koncu prvega letnika, da bi lahko priprava na izdelavo seminarske naloge trajala več časa.

Po analizi ankete smo se člana in članice PT za KP in TP odločili, da z dobro utečenim projektom nadaljujemo v okviru projektnih dni v drugem letniku, ki so prav tako del gimnazijskega kurikula, saj menimo, da s tem dijakom/dijakinjam ponudimo najširši spekter možnih tem. V naslednjem šolskem letu bomo prilagodili točkovnik z dodatnimi točkami za vmesno poročilo, prav tako pa bomo prilagodili časovnico projekta in dijake/dijakinje z naslovi seminarskih nalog seznanili že konec prvega letnika.

5. Literatura

Dolničar, D., Boh Podgornik, B., Bartol, T., Špernjak, A. in Šorgo, A. (2018). Predlog meril in kazalcev informacijske pismenosti za srednje šole. *Knjižnica,* 62(1–2), 69–91.

Hozjan, D. (2014). Konceptualizacija pojma ustvarjalnosti v šolskem prostoru. *Didakta,* 24(171), 2–4.

Steinbuch, M. (1999). Informacijska pismenost in knjižnična informacijska znanja v gimnaziji. *Knjižnica*, 43(1), 75–106.

Vilhelm, N. (2011). Dum docent, discunt. *Keria,* 13(1), 117–138.

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. V tujini in v Sloveniji se je večkrat udeležil izobraževanj na temo IKT v poučevanju.

Formativno spremljanje pri rokometu

Formative Assessment in Handball

Jurij Cvitanič

Osnovna šola Markovci
Jurij.cvitanic@os-markovci.net

Povzetek

V prispevku so predstavljene različne možnosti poteka pouka, od dela v učilnici in v telovadnici. Pokazani so različni sodobni pristopi k pouku, s poudarki na formativnem spremljanju.
Pri uri športa, rokomet delo po postajah, je bil poudarek na osnovnih elementih formativnega spremljanja. To so načrtovanje kriterijev uspešnosti, povratna informacija, medvrstniško sodelovanje in predvsem samovrednotenje. Po uvodnem delu ure z ogrevanjem in pogovorom o že osvojenih znanjih so učenci sami zapisali kriterije uspešnosti. Le te so sproti preverjali ob delu na določeni postaji. Na začetku ure si je vsak učenec izbral svoj osebni cilj, ki ga je tekom ure poizkušal doseči! Samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje je potekalo tako med vadbo, kot tudi po koncu telesne aktivnosti, ko je vsak učenec izpolnil tudi list z vprašanji o počutju in dosežkih med vadbo.

Ključne besede: formativno spremljanje, kriteriji uspešnosti, medvrstniško vrednotenje, samovrednotenje.

Abstract

The article presents different possibilities of lessons, for example classwork, gym lessons. Contemporary approaches of lessons, based on formative learning and reading literacy are presented as well.
At the sports lesson, handball, station work, we focused on the basic elements of formative assessment. These are planning the criteria of effectiveness, feedback, peer collaboration and self-evaluation. After the introduction with warming up and the conversation about already acquired knowledge, pupils had to write down their own effectiveness criteria. Later they checked them at the specific station. At the beginning of the lesson each pupil had chosen a personal aim, which he tried to achieve later during the lesson. Self-evaluation and peer collaboration was held during the lesson and after the lesson too, when each pupil filled in the form with questions about his feelings and achievements during the workout.

Key words: effectiveness criteria, formative assessment, peer collaboration, self-evaluation.

1. Uvod

Formativno spremljanje v zadnjih letih vzpodbuja veliko zanimanje pri nas učiteljih. Z njim smo se seznanjali na študijskih srečanjih ter na različnih izobraževanjih Zavoda RS za šolstvo.

V prispevku so predstavljeni pristopi, ki učencem omogočijo soudeležbo pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh. Prav tako so predstavljene dejavnosti, s katerimi smo pridobivali dokaze o učenju. Zanimive so ugotovitve, kakšen učinek ima

povratna informacija na samoobvladovanje učenja. Kot povezovalni element vseh učnih dejavnosti je vključeno samovrednotenje, ki je učencem v podporo pri učenju. S pogosto uporabo elementov formativnega spremljanja pri pouku učitelj premišljeno in načrtno vzpodbuja učenčevo razmišljanje in njegov učni proces. Zavedamo se, da je razmišljanje o lastnem poučevanju vedno znova potrebno. Učitelj išče dokaze o tem, kako učenci doživljajo njegove ure, o svojem uspehu v vlogi nosilca oz. spodbujevalca sprememb, o svojih ravneh navdiha ter o tem, kako svojo strast deli z učenci (Hattie 2018).

Predstavljena bo (re)organizacija vzgojno – izobraževalnega dela pri uri športne vzgoje v 5. razredu. Učna enota ROKOMET, delo po postajah in pri predmetu družba. Skozi potek ure bodo prikazani pozitivni učinki sodobnih učnih pogledov.

2. (Re)organizacija pouka

2.1. Opis učne situacije

Izbrali smo praktično nalogo, ki je vsebovala določene zastavljene cilje in standarde. Izbrali smo delo po postajah, kjer smo utrjevali že usvojena znanja o rokometu. (Elementi formativnega spremljanja so v oklepaju).

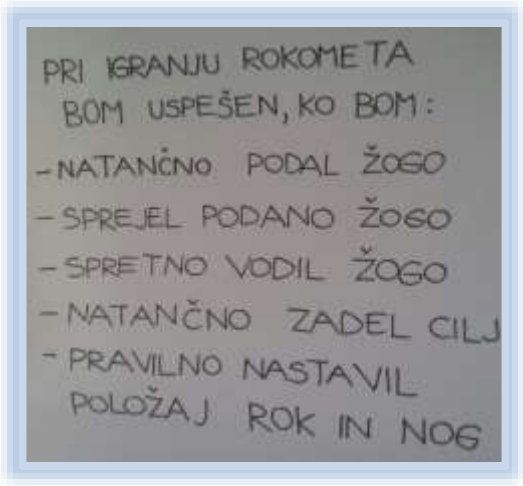
Učenci so v začetku učne ure pri igri Križci krožci morali medsebojno sodelovati za izpolnitev zadane naloge (med vrstniško sodelovanje).



Slika 1: Igra križci krožci

2.2. Glavni del ure

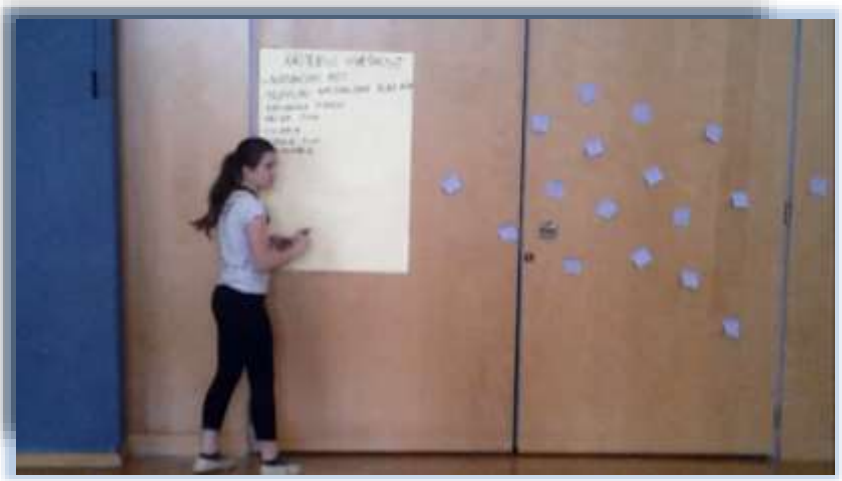
Po ogrevanju smo ponovili znanje o rokometu. (Ugotavljanje predznanja). Sledil je zelo pomemben del ure, kjer so učenci sami oblikovali kriterije uspešnosti, ki so jih sami tudi zapisali na plakat (načrtovanje kriterijev uspešnosti), kar prikazuje slika 2.



Slika 2: Kriteriji uspešnosti

Omenjene kriterije so kasneje med vadbo večkrat prebrali in so jim bili v pomoč pri lastni oceni, kje se nahajajo na lestvici znanja. Vsak učenec si je potem izbral lasten cilj, ki je bil vezan bodisi na vsebinske učne cilje, bodisi na delo v skupini.

OSEBNI CILJI UČENCEV
- natančno bom zadel v cilj,
- spretno bom vodil žogo,
- dobro bom ciljala na gol,
- prijel bom žogo pri podaji,
- pomagal bom sošolcem in sošolkam.



Slika 3: Zapis kriterijev uspešnosti

Učenci so nato izvajali zastavljene učne naloge, pri tem pa smo uporabljali lestvico razumevanja (Holcar Brunauer idr., 2017) medsebojno povratno informacijo (snemanje z IKT tehnologijo), povratna informacija učitelja … (dejavnosti, dokazila, vrstniško vrednotenje, 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). Na sliki 4 je prikazano metanje žoge skozi obroč, kjer so učenci ob zadetem metu napredovali v višji razred in se pomaknili za en meter nazaj. Slika pa 5 prikazuje komolčno podajo med igralci




Sliki 4, 5: Izvajanje zadanih nalog

2.3. Zaključek ure

V zaključku ure (kakor tudi med samim izvajanjem aktivnosti v glavnem delu ure) so učenci preverili kriterije uspešnosti, izvedli samovrednotenje in s tem dali povratno informacijo o svojem delu. Učenci so na svoj zastavljeni cilj (na samolepilnem lističu smo ga dali na vrata v telovadnici) nalepili »smeška« in z njim pokazali, kako so zadovoljni z izpolnitvijo zadanega cilja. Uporabimo lahko tudi tehniko nedokončanih stavkov (Bizjak, 2013), kjer učenci s svojimi besedami povedo, kako so se pri pouku počutili, kaj jim je uspelo, kaj ne ipd. Tehnika je zanimiva tudi za učitelja in njegov profesionalni razvoj in samoevalvacijo.

Zelo pomembno za učence je, da vedo kje, kdaj in kako bodo pridobljena znanja lahko uporabili v življenju in jim bodo pomagala k boljšemu počutju ali bodo imeli kakršno koli korist. Navedenih je nekaj primerov učencev:

- ko bom z bratom metal žogo v cilj
- ko bomo čez vikend s prijatelji na igrišču tekmovali v vodenju žoge
- ko pride ati iz terena, bom ga izzval v streljanju na gol
- ko bomo igrali rokometno tekmo, bodo me gledale punce iz večjih razredov in bom blestel

3. Analiza učne situacije z vidika vključenosti elementov formativnega spremljanja

Z učenci smo se pogovorili in razjasnili kriterije, ki določajo, ali učenci snov znajo in razumejo. Dogovorili smo se, da dobijo povratno informacijo o tem, kakšno je njihovo znanje, vendar ne v obliki ocene. Za učinkovite in uporabne povratne informacije, morajo biti izpolnjeni trije pogoji: učenec potrebuje povratno informacijo, učenec sprejme povratno informacijo in jo ima čas uporabite ter učenec je pripravljen in zmožen uporabiti povratno informacijo (Sadler 2008). Učence opazujem pri praktičnem delu, vidim ali razume navodila, zna poimenovati stvari, jih zna pravilno vključiti, uporabiti pri izvedbi določene naloge. Je

znal po navodilih zapisati kriterij uspešnosti? Si je zadal cilj, ki je realno izvedljiv? Kako spreten je pri tem, kaj ga ovira, se dobro znajde, je hiter, počasen. Del podatkov o učenčevem znanju in razumevanju dobi učitelj z delovnega lista, ki ga učenec izpolni. Ko je učenec izpolnil delovni list, ga odda učitelju. Le-ta iz odgovorov, skic razbere, kje so učenčevi primanjkljaji. S pomočjo teh podatkov lahko učitelj načrtuje, katere elemente rokometne igre (ali katerokoli učno vsebino) bo ponovil, kaj bo razložil drugače, kaj bo še drugače ponazoril, katerim učencem bo nudil dodatne vaje, da bo dosegel napredek pri znanju učencev. Učenci dobijo povratno informacijo o njihovem znanju in primanjkljajih. Skupaj z učenci načrtuje učne ure, namenjene izboljšanju znanja. Učenci tudi sami povedo, kaj bi želeli slišati, videti ponovno, drugače. Učencem dam navodila, kaj naj tudi sami storijo za izboljšanje stanja. Pri ponovnem preverjanju opazujemo napredek.

4. Refleksija učitelja/učenca na pozitiven učinek reorganizacije pouka

Pri učencih, z vpeljevanjem elementov formativnega spremljanja, opažamo večjo mero sproščenosti in manjši strah pred neuspehom. Dosegli smo, da si učenci med seboj pomagajo, obenem pa ni nobene nevoščljivosti in zmerjanja. Vsak ve, da mu sošolec/sošolka hoče dobro in da je njegova kritika vodilo k napredku ne pa medvrstniško »zafrkavanje« ali nevoščljivost. Če česar ne razumejo, lahko to sproščeno povedo in kasneje z dodatno razlago, z učiteljevo pomočjo, ali s pomočjo sošolcev nadgradijo oz. izboljšajo.

Prav tako navdušijo njihove ideje in cilji, ki si jih zadajo učenci. Pri zadani nalogi te konkretne ure športne vzgoje se je zgodilo sledeče. Učenec si je za lasten cilj zadal, da bo pomagal tistim učencem, ki jim gre slabše, saj sam trenira rokomet in mu gre zelo dobro. Večina učencev si je zastavila cilje vezane na kriterije uspešnosti. (Pazim da imam stegnjeno roko, desna noga naprej, če sem levičar, čim bolj natančno ciljam v cilj, primem žogo ipd.)

Pri povratni informaciji učitelju je v spominu najbolj ostala izjava dečka, ki je v tabeli pri povratni informaciji pod alinejo **Kaj me je motilo, da cilja nisem dosegel**? napisal, da je bil v skupini s samimi deklicami in je bil nervozen. V prihodnje bo seveda to upoštevano pri sestavih heterogenih skupin.

5. Zaključek

Pri vsakodnevnem delu v razredu razmišljamo o tem, da je vsaka družba, ki ni sposobna reševati problemov, obsojena na stagnacijo, dolgoročno morda na propad. Prav zato je zelo pomembno, da učence pripravimo na potrebe življenja v 21. stoletju. Prav to se mi zdi za učitelja največji izziv. Za učitelja, ki je vkovan v svoj kalup izobraževanja, učitelja, ki je prepričan v svoj prav. Učitelja, ki ni pripravljen na spremembe. Zavedam se, da je to strokovno resnično kompleksen, zahteven, predvsem pa dolgotrajen in postopen proces, ki ga moramo sistematično razvijati in ga ni mogoče izvesti iz danes na jutri. Traja lahko tudi več let.

Vsak učitelj bi moral preučiti svoje dosedanje delo, svoj odnos do poučevanja in učenja. Vedeti moramo, kje smo in kaj je naš končni cilj. Cilj je tisto, kar nas mora zanimati. Svoj napredek v bistvu formativno spremljamo, samo reguliramo svoje poučevanje in naredimo zaključke.

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, študijskih skupin, nudi svetovalne storitve … Predvsem pa bi rad poudaril delo svetovalke na Zavodu za šolstvo, mag. Nade Nedeljko, ki s svojimi

pristopi in »potiskanjem« proti cilju odpira oči mnogim učiteljem. Sam imam priložnost sodelovati z njo že dolga 4 leta in za to sem ji resnično hvaležen.

Pouk 21. stoletja se mora razlikovati od pouka nekoč. Prihajajo drugačni učenci, zato moramo tudi učitelji postati drugačni. Podajanje znanja postaja bistveno drugačno kot nekoč, ko je bil učitelj skoraj edini vir informacij. Te so bile podane večinoma v frontalni obliki. Danes mora pouk temeljiti na raziskovanju, medsebojnem vrednotenju, učence moramo pripraviti, da si bodo v poplavi informacij znali sami poiskati bistvene podatke, izluščiti morajo bistvo, samo biti sposobni narediti povzetek.

Prav elementi formativnega spremljanja so tisti, ki naredijo pouk zanimivejši, dostopnejši učencem in jih dodatno motivirajo za delo, učitelj pa podrobno spremlja in pozna napredek posameznega učenca. To so ključne prednosti formativnega spremljanja in bistvene ugotovitve skozi spremljanje pouka. Učenci točno vedo, kje so, kaj še morajo narediti in kdaj bodo uspešni. Prav to pa je glavni motivacijski element sodobnih pristopov poučevanja. Učitelji morajo razumeti, da učenje pomeni pomikanje skozi različne ravni zmožnosti, sposobnosti (kapacitet), katalizatorjev in kompetenc (Hattie 2018).

Učencem je zelo pomembno to, da se večino dela prenaša na njih. Radi prevzemajo pobudo, radi pomagajo in svetujejo vrstnikom. Počutijo se pomembne in več vredne (v pozitivnem pomenu besede!) Vedo pa, da je učitelj vedno tam, ko ga potrebujejo. Za nasvet, pomoč, mnenje … V prihodnje bodo elementi formativnega spremljanja ključni za napredek učencev, saj temeljijo na delu njih samih.

6. Literatura

Bizjak, C. (2013). Delovno gradivo. *Spremljanje in evalvacija svojega učenja na srečanju učiteljev*. Kranj: ZRSŠ OE Kranj

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.

Hattie, J. A.C. (2018). *Vidno učenje za učitelje, maksimiranje učinka na učenje*. Prevod Lingua Service. Svetovalno – izobraževalni center MI, Griže

Wiggins, G. (2012). *Seven Keys to Effective Feedback. Educational Leadership*, 70(1), 10–16

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.

Sadler , D.R. (2008), Beyond feedback,: Developing student capability in complex appraisal. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535 - 50

Kratka predstavitev avtorja

Jurij Cvitanič je profesor razrednega pouka in opravlja vzgojno – izobraževalno delo v 5. razredu OŠ Markovci pri Ptuju. Njegovo raziskovalno delo je vezano predvsem na sodelovanje z Zavodom za šolstvo republike Slovenije, območna enota Maribor, kjer sodeluje na več ravneh. Aktivno je soustvarjal projekte Vsak torek na šoli, Bralna pismenost, Učni sprehod pri urah športa ipd.. Trenutno sodeluje v dvoletnem projektu Zavoda za šolstvo z naslovom Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme.

Sodobni pristopi k pouku športne vzgoje v 4. razredu osnovne šole

Modern Approaches to the Teaching of the Sport in 4th Grade in Elementary School

Lidija Novak

Oš Cerklje ob Krki
lidija.novak80@gmail.com

Povzetek

Formativno spremljanje in vrednotenje transverzalnih veščin s pomočjo IKT-ja pri pouku je nujno potrebno. Navajati učence, da razmišljajo o učenju, strategijah in ciljih pa poseben izziv.
Z osnovnop šolo Cerklje ob Krki šolo smo dve leti aktivno sodelovali v mednarodni projektu ATS 2020 (Assessment of Transversal Skills) in v tem obdobju izvedli različne dejavnosti s pomočjo informacijsko- komunikacijske tehnologije. Z različnimi pristopi in metodami dela smo pri učencih vidno izboljšali sposobnost načrtovanja in vrednotenja šolskega dela.
Učenci so se pri športni vzgoji snemali, ko so vadili vodenja košarkarske žoge in se nato ob predvajanju posnetkov evalvirali. Pri eni od ur so si sami postavili poligone za štafetne igre, glede na dane kriterije in jih nato kritično evalvirali. To sta le dva primera dobre prakse, s katero smo dvignili nivo pouka od načrtovanja do izvedbe.
Učenci danes skoraj enako vrednotijo svoje šolsko delo, kot ga vrednoti učitelj. Komunikacija in sodelovanje, ki sta bili prej na nizkem nivoju, sta se zelo popravili, prav tako sta napredovali samoevalvacija in kritičnost.

Ključne besede: ATS 2020, formativno spremljanje, IKT tehnologija, komunikacija, kritičnost, povratna vrstniška informacija, samoevalvacija, slovenski jezik, sodelovanje, sposobnost načrtovanja, športna vzgoja, vrednotenje dela.

Abstract

Formative assessment and assessment of transversal skills using ICT in schools is necessary. However, teaching the students to plan their learning, use different learning strategies and set goals remains a challenge. Elementary school Cerklje ob Krki actively participated in the international project ATS 2020 (Assessment of Transversal Skills) and managed to conduct a series of tasks with the help of ICT. We were able to improve the students' abilities to plan and assess their schoolwork by means of different approaches and methods.

In P.E., the students filmed each other while practicing advancing the ball, to later use the films in order to complete a self-evaluation of their progress. In another lesson, the students set up the course of relay games according to provided criteria, and were asked to critically assess their work. These are just two examples which helped improve the quality of the learning process from planning to concrete lessons.

The students are able to assess their schoolwork as the teachers. Communication and cooperation among the students have notably improved, as is the case with self-evaluation and self-assessment.

Keywords: assessment of schoolwork, ATS 2020, communication, critical assessment, cooperation, formative assessment, ICT, planning, peer feedback, P.E., self-assessment, Slovene.

1. Uvod

Razredni učitelji smo že nekaj časa razmišljali, kako k formativnemu spremljanju otrok dodati tudi sodobne pristope poučevanja. S projektnim timom na OŠ Cerklje ob Krki smo dve leti uspešno sodelovali v mednarodnem projektu ATS 2020 – Formativno spremljanje in vrednotenje transverzalnih veščin z IKT, katerega temeljni namen je bil uvajanje sodobnih pristopov k spodbujanju razvoja ter k spremljanju in vrednotenju transverzalnih veščin. Komunikacija in sodelovanje sta veščini, ki smo ju želeli smiselno integrirati v pouk, saj sta ti dve veščini pri otrocih na razredni stopnji zapostavljeni.

2. Osrednji del besedila

Komunikacija in sodelovanje sta veščini, ki sta zelo pomembni za nadaljnji razvoj otrok. Komunikacija je proces prenašanja informacij z medsebojnim sporazumevanjem, saj se v komuniciranju odvija nek proces vzpostavljanja stikov in oblikovanja vzdušja razumevanja dveh oseb (Možina, 1992, str. 3), sodelovati pa pomeni biti dejavno povezan zaradi skupne dejavnosti (SSKJ, 2014).

Na naši šoli opažamo, da učenci premalo sodelujejo in komunicirajo med sabo, če pa že, je ta komunikacija velikokrat neprimerna. S sodelovanjem v skupinah imajo težave. Ne znajo si razporediti nalog, velikokrat se pokaže dominantnost posameznika in pasivnost ostalih otrok v skupini. To je še posebej opazno pri kolektivnih športih pri urah športne vzgoje. Naš cilj je bil, da v pouk v največji možni meri vključimo formativno spremljanje in vrednotenje transverzalnih veščin komunikacije in sodelovanja. Delali smo z učenci starimi 10 in 11 let (4. razred OŠ).

Učence smo pri športni vzgoji pričeli bolj natančno formativno spremljati, kar pomeni soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, kontroliranje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj korektna. To ni orodje, temveč je proces izboljšanja učenja (Komljanc, 2004).

William (2013, str. 123) opisuje formativno spremljanje kot »most med učenjem in poučevanjem«.

K pouku smo vključevali mobilne telefone, tablice in računalnike.

2.1 Primera dobre prakse

Košarka (vodenje žoge)

Glavni cilj je bil, da se učenci naučijo pravilno voditi košarkarsko žogo. Najprej se je ugotavljalo njihovo predznanje o košarki. Učence se je vprašalo, kaj potrebujejo za igranje košarke in če jo sploh znajo igrati. Njihov odgovor je bil pričakovan, in sicer DA. Nato so se sami razdelili v dve skupini in pričeli z igranjem košarke. Že po nekaj minutah je bil na igrišču nemir. Učenci so se začeli prepirati, čigava je žoga, k učiteljici so prihajali tožit, da nekateri delajo napake, da ne vodijo, da so grobi do njih … Med sabo so slabo sodelovali in komunicirali. Igro je bilo potrebno prekiniti. Ponovno smo jih povprašali o tem, če znajo igrati košarko. Njihov odgovor se je spremenil.

Nato smo v razredu izvedli naslednjo dejavnost.

V skupinah 4–5 učencev so morali izdelati plakat Kaj že vem o košarki. Nastajali so zanimivi izdelki. Učenci so kmalu pričeli ugotavljati, da ne vedo več, kaj naj napišejo, da je njihovo znanje o košarki pomanjkljivo, so pa tokrat zelo sodelovali in komunicirali med sabo.



Slika 1:
Miselni vzorec (Lidija Novak, osebni arhiv)



Slika 2:
Miselni vzorec (Lidija Novak, osebni arhiv)

Naslednja dejavnost je bila povezana z usvojitvijo osnovne veščine košarke – z vodenjem žoge.

Učiteljičino delo je bilo, da jim pokaže pravilno tehniko vodenja in da jim pove, na kaj morajo biti pozorni pri vodenju žoge, in sicer: mehko zapestje, potiskanje žoge, ne udarjanje po njej in višina odboja žoge. Posamezno so nato poskusili pravilno vaditi vodenje žoge.

Nadaljevali so z utrjevanjem v parih oz. v trojicah. Opazovali so se in se popravljali, učiteljica pa jih je snemala. V tem delu učne ure sta bila komunikacija in sodelovanje na vrhuncu. Učiteljičina vloga je bila zgolj opazovanje.



Slika 3
Vodenje žoge (Lidija Novak, osebni arhiv)



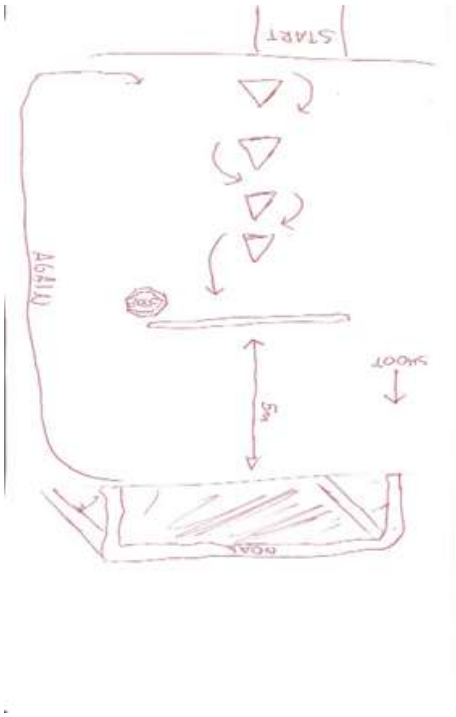
Slika 4
Vodenje žoge (Lidija Novak, osebni arhiv)

Po končanem utrjevanju in vadenju je sledila samorefleksija in samoevalvacija. Učenci so si skupaj z učiteljico ogledali posnetek. Opazili so, da delajo še več napak, kot so mislili. Bili so zelo samokritični, znali pa so pohvaliti sošolca, sošolko, če je le-ta delal dobro in pravilno, če se je trudil, če je napredoval, ipd.

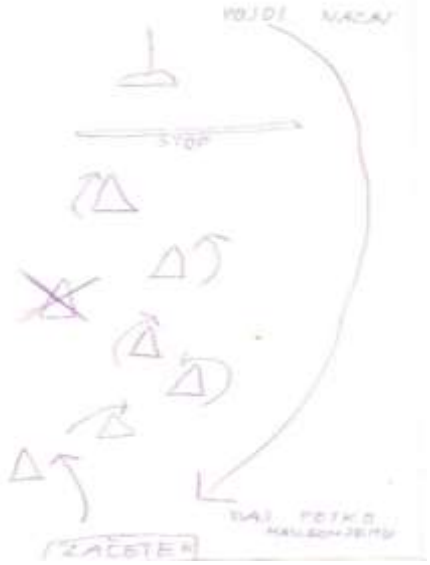
Drugi primer dobre prakse smo izvedli pri učni temi nogomet in štafetne igre, katere procesni cilj je bil razvijanje odgovornosti do pridobivanja lastnega znanja in spoznavanje aktivnih metod, s katerimi bi pridobil znanje. Izvedle so se štiri dejavnosti.

Pri utrjevanju so učenci v parih vadili brcanje žoge v cilj tako, da so se razporedili po prostoru. Vsak par je imel žogo in dva stožca, postavljena meter narazen. Stožca sta predstavljala vrata. Z nogo sta si podajala žogo, tako da je žoga šla skozi vrata. Brcala sta na različne načine: z notranjo stranjo stopala, z zunanjo stranjo, s prsti. Razdaljo med stožcema sta postopoma zmanjševala ali povečevala.

Pri naslednji dejavnosti je učiteljica učencem povedala, za katere veščine želi, da jih vadijo. Pozvala jih je, da poskušajo sestaviti 4 štafetne igre, ki bodo te veščine (kontroliranje žoge ob hitrejšem gibanju, udarjanje in zaustavljanje žoge), utrjevale. Učenci so se razdelili v 4 skupine in pričeli z delom.



Slika 5
Skica štafetne igre (Lidija Novak, osebni arhiv)



Slika 6
Skica štafetne igre (Lidija Novak, osebni arhiv)

Pri tretji dejavnosti so postavili poligone za štafetne igre. Bili so razdeljeni v štiri heterogene skupine in pričeli s tekmovanjem. Vse skupine so na enkrat tekmovale le pri eni štafetni igri.

Pri četrti dejavnosti so si učenci med seboj povedali, kaj so opazili. Pozorni so bili na to, da so posamezne štafetne igre vsebovale vse veščine, ki jih je avtorica zahtevala. Vsaka skupina je nato še vrednotila štafetno igro ostalih treh skupin. Medvrstniška refleksija je zelo uspela.

3. Zaključek

Učenci so bili navdušeni nad takšnim načinom dela. Spoznali so, da športna vzgoja ni samo izvajanje športnih aktivnosti, da je potrebno imeti tudi nekaj teoretičnega znanja. Zelo so uživali v vlogi učenec – učitelj. Uspeh takšnega pristopa dela se je pokazal tudi kasneje, ko je sledilo ocenjevanje. Učenci so se sami ocenili in ocenila jih je tudi učiteljica. Njihova in njena ocena sta bili popolnoma enaki.

Vloga učiteljice pri teh urah je bila bistveno drugačna. Imela je manj dela, saj je potek le usmerjala, imela je večji pregled nad delom učencev, in kar je najpomembnejše – učenca je lahko formativno spremljala od njegovega predznanja do ocenjevanja.

Učenci so sodelovali in komunicirali, kar je bil tudi cilj. Njihova komunikacija se je zelo spremenila. Bila je primerna. Spoznali so tudi uporabno vrednost vrstniške povratne informacije.

Formativno spremljanje izvajamo pri vseh dejavnostih v okviru športa, saj je športna vzgoja predmet, pri katerem brez tega ne gre. Tu se ocenjuje učenčev napredek skozi celo šolsko leto.

Tudi pri ostalih predmetih se trudimo vpeljevati formativno spremljanje. Pri uri slovenščine so učenci, na primer, po končanem sklopu ur znali sami natipkati domišljijsko zgodbo z znanstveno-fantastičnimi prvinami.

Takšen način učenja, poučevanja, podajanja snovi, preverjanja in ocenjevanja zahteva temeljito pripravo učitelja na pouk. Pri vseh sklopih in predmetih tega ne moremo izpeljati v takšni obliki. Še je potreben frontalen pouk, vendar ne v preveliki meri.

Učitelj porabi bistveno več časa za samo pripravo, vendar je potem sama izvedba pouka zanj manj naporna, učenci so aktivnejši, učitelj pa je bolj v vlogi koordinatorja in opazovalca. Učenci takšen način dela obožujejo.

V prihodnosti bomo s takšnim načinom dela nadaljevali. Načela formativnega spremljanja bomo še naprej vključevali v pouk. Komunikacijo in sodelovanje smo pri učencih dobro razvili, opažamo pa še težave pri kritičnem mišljenju, tako da bo ta veščina izziv za naprej.

5. Literatura

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. (2008). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

Komljanc, N. (2004). Pridobljeno iz www.zrss.si

Možina, S., Damjan, J. (1992). *Poslovno komuniciranje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Kratka predstavitev avtorja

Lidija Novak prihaja iz Brežic. Deset let je profesorica razrednega pouka. Poučuje v drugi triadi (4., 5.razred) na OŠ Cerklje ob Krki. Pri svojem delu želi doseči, da bi se spremenila vloga učitelja pri samem pouku. Učitelj naj bi bil koordinator pouka, katerega bi kreiral skupaj z učenci. Učenci bi tako bili bolj samostojni in avtonomni pri svojem delu.

III

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES

LANGUAGES



Procjena fonološke svjesnosti djece prije polaska u školu kao podloga za suvremeni metodički pristup početnom opismenjivanju

Assessment of Phonological Awereness of Preschool Children as a Basis for a Modern Methodical Approach to Initial Literacy

Ivana Balen

DV „Vrbik“, Zagreb
ivana.balen1406@gmail.com

Martina Kolar Billege

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
martina.kolar@ufzg.hr

Sažetak

Formalnom poučavanju čitanja i pisanja koje počinje u prvome razredu osnovne škole prethode mnoge (pred)vještine kojima dijete ovladava od rođenja do polaska u školu. Budući da su čitanje i pisanje jezične djelatnosti kojima prethode razvijene jezične djelatnosti slušanja i govorenja, od iznimne je važnosti da roditelji, a osobito odgojitelji u svojim predškolskim programima, veliku važnost pridaju razvoju djetetove slušne percepcije te razvoju govora. Fonološka svjesnost ili glasovna osjetljivost uključuje slušnu obradu glasova u riječi na kojoj se temelje vještine čitanja i pisanja, a relevantna istraživanja u području početne pismenosti ističu upravo fonološke varijable kao presudne za uspješno ovladavanje tim vještinama.
Cilj provedenoga istraživanja bio je procijeniti razinu fonološke svjesnosti (analize i sinteze riječi, slušne percepcije i slušnoga razlikovanja) djece prije polaska u školu te utvrditi njenu povezanost s uspješnošću rješavanja zadataka predznanja pismenosti na hrvatskome jeziku. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku (N = 21) djece školskih obveznika koji su uključeni u redovni program jednoga zagrebačkoga vrtića u Republici Hrvatskoj.
Rezultati dobiveni tim istraživanjem ukazuju na to kako je većinski postotak djece ispitanika dosegnuo razvojno očekivanu razinu fonološke svjesnosti, a utvrđeno je i kako među ispitanicima postoji pozitivna, statistički značajna korelacija uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti.
Premda ograničene relevantnosti zbog maloga broja ispitanika, prikazani rezultati mogu poslužiti odgojiteljima kao pokazatelj ostvarenosti preduvjeta za učenje čitanja i pisanja te učiteljima u daljnjem planiranju metodičkih aktivnosti u nastavi početnoga čitanja i pisanja.

Ključne riječi: fonološka svjesnost, početno čitanje i pisanje, predčitačke vještine, rana pismenost.

Summary

Formal teaching of reading and writing that begins in the first grade of elementary school is preceded by many skills that a child has mastered from birth to school. Since reading and writing are language activities that are preceded by language listening and speaking skills, it is of utmost importance that parents, and especially preschool teachers, through their preschool programs, attach great importance to the development of a child's listening perception and speech development.

Phonological awareness or voice sensitivity involves auditory processing of voices within words, on which reading and writing skills are based, and relevant research in the field of early literacy emphasizes phonological variables as being crucial for successful mastering of these skills.
The aim of the research was to evaluate the level of phonological awareness (analysis and synthesis of words, auditory perception and auditory differentiation) of preschool children and to determine its correlation with the successfulness of solving Croatian language literacy tasks. The survey was conducted on a convenience sample, consisting of 21 subjects, preschool children enrolled in the regular program of a kindergarten in Zagreb in Croatia.
The results obtained by this research indicate that the majority of the subjects has reached the developmental level of phonological awareness, and a positive, statistically significant, correlation between the success of solving phonological awareness tasks and early literacy has been established.
Although limited in their relevancy due to a small sample size, these results can be used by teachers as an indicator of preconditions for learning reading and writing, as well as in further methodical activity planning for teaching early reading and writing.

Keywords: early literacy, early reading and writing, phonological awareness, pre-reading skills.

1. Razvoj i procjena fonološke i fonemske svjesnosti djece prije polaska u školu

Stručne organizacije poput *International Reading Association* te dokumenti kao što su izvješća Odbora za sprječvanje teškoća čitanja kod mlađe djece (*Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*) ukazuju na to da bi djeca prije polaska u školu trebala imati „razvijenu osnovnu fonemsku svijest“ (Yopp & Yopp, 2000, p. 132). Kako bi kod djece razvili te sposobnosti, izloženost djece bogatoj strukturi govornoga jezika treba biti prioritet u programima ustanova za rani i predškolski odgoj (Čudina-Obradović,1999, 2014; Yopp & Yopp, 2000).

Kako bi takva pouka bila smislena i razvojno primjerena djetetu, potrebno je da odgojitelji kritički koriste materijale koji su dostupni za razvoj rane pismenosti te vještina čitanja i pisanja. U nastojanju da pomogne odgojiteljima te im približi dostignuća suvremenih istraživanja u području razvoja fonološke i fonemkse svjesnosti u djece, Pufpaff (2009) donosi razvojni kontinuum fonoloških vještina temeljen na objavljenim istraživanjima u proteklih trideset godina. Poštujući individualne razlike među djecom pri procjeni sposobnosti u Tablici 1., prikazana je opća razvojna hijerarhija, a autorica napominje kako je „važno imati na umu da dokazi upućuju na to da djeca stječu vještine fonološke osjetljivosti u preklapajućim fazama, a ne kao izolirane vještine“ (p. 11).

Tablica 1. Zadatci fonološke i fonemske svjesnosti prema složenosti kognitivne aktivnosti (težini) (Pufpaff, 2009, p. 10; Čudina-Obradović, 2014, p. 120-121)

VJEŠTINA / ZADATAK fonološke osjetljivosti	**PRIMJER**
FONOLOŠKA SVJESNOST	
Otkrivanje rime	„Rimuju li se riječi *rak* i *mak*?“
Kreiranje rime	„Promjeni prvi glas u riječi *rak* da se rimuje s *rak*“ (npr: pak, čak, lak,...)
Proizvodnja rime	„Reci riječ koja se rimuje s riječi *rak*“
Prepoznavanje rime	„Koja se riječ rimuje s *rak*? *Sok- miš-mak“*
Prepoznavanje ne-rime	„Koja riječ se ne rimuje s ostalim riječima: *mak-lak-rak-miš*“
Stapanje slogova u riječ	„Koja je ovo riječ? Slušaj: *mo-re*“
Broj riječi u rečenici	„Koliko riječi čuješ u rečenici: *Iva ima plavu kapu*“
Rastavljanje riječi na slogove	Rastavi riječ *ribica* na slogove
Brisanje sloga (dvosložna riječ)	Slušaj riječ: *vla-dar*. Koja riječ ostane kada makneš slog *vla*?
Brisanje sloga (višesložna riječ)	Slušaj riječ: *ša-li-ce*. Koja riječ ostane kada makneš slog *ša*?
FONEMSKA SVJESNOST	
Sastavljanje glasova u riječ	Koja je ovo riječ? Slušaj: */p/ /a/ /s/*
Podudaranje glas - riječ	
Prepoznavanje prvoga glasa u riječi	Slušaj riječ: *frula*. Počinje li riječ glasom *F*?
Prepoznavanje položaja glasa	Slušaj riječ: *kos*. Završava li riječ glasom *S*?
Pronalaženje i lociranje glasa	Slušaj riječ: *stol*. Je li glas *K* prvi, zadnji ili ga nema?
Podudaranje riječ - riječ	
Usporedba početnoga suglasnika (isti)	Počinje li riječ *kos* istim glasom kao riječ *klupa*?
Usporedba početnoga suglasnika (različiti)	Slušaj riječ: *ruka*. Koja riječ ima drugačiji prvi glas: *rame, sladoled, rijeka*?
Pronalaženje izostavljenoga glasa	Reci: *škola*. Sad reci: *kola*. Koji glas nemaš u riječi kola, a bio je u riječi škola?
Usporedba zadnjega suglasnika (isti)	Završava li riječ *kat* istim glasom kao riječ *kist*?
VJEŠTINA / ZADATAK fonološke osjetljivosti	**PRIMJER**
FONEMSKA SVJESNOST	
Usporedba zadnjega suglasnika (različiti)	Završava li riječ *dar* istim glasom kao riječ *mač*?
Određivaje glasa	
Određivanje prvoga glasa u riječi	Koji je prvi glas u riječi *pas*?
Određivanje zadnjega glasa u riječi	Koji je zadnji glas u riječi *pas*?
Određivanje srednjega glasa u riječi	Koji je srednji glas u riječi *miš*?
Brojenje glasova	Koliko glasova ima riječ *sir*?
Rastavljanje riječi u glasove	Reci riječ *kit*, ali jedan po jedan glas.
Brisanje glasa	
Izostavljanje zadnjega glasa u riječi	Slušaj riječ: *vlak*. Reci riječ: *vlak*. Sad reci tu riječ bez zadnjeg glasa.
Izostavljanje prvoga glasa u riječi	Slušaj riječ: *štap*. Reci riječ: *štap*. Sad reci tu riječ bez prvoga glasa
Izostavljanje prvoga suglasnika (dobivanje nove riječi)	Slušaj riječ: *splav*. Izostavi glas */S/*. Koju riječ si dobio?
Izostavljanje srednjega glasa u riječi	Slušaj riječ: *brat*. Izostavi glas */R/*. Koju riječ si dobio?
Zamjena glasova u riječi	Reci riječ: *kuka*. Sad ponovi tu riječ, ali umjesto */K/* reci */T/*
Premetanje glasova u riječi	Slušaj riječ: *na*. Sad promjeni mjesta glasova.

Sistematizacija u Tablici 1. može poslužiti odgojiteljima i učiteljima za ispitivanje fonološke i fonemske svjesnosti djeteta (u vrtiću ili na početku prvoga razreda).

Sličnu razvojnu podjelu daju i Kadaverek i Justice (2004) u kojoj autori fonološku svjesnost dijele na plitku i duboku razinu. Razvoj fonološke svjesnosti prema navedenim autorima prikazan je u Tablici 2.

Tablica 2. Razvoj fonološke svjesnosti (Kadavarek & Justice, 2004; prema Ivšac Pavliša & Lenček, 2011, p. 4)

RAZINA	FONOLOŠKA SVJESNOST (opis)	RAZVOJNO OČEKIVANJE
Plitka	Svjesnost o riječima (odjeljivanje rečenice u riječi); Svjesnost o slogovima (odjeljivanje riječi u slogove); Svjesnost o rimi (prepoznavanje i proizvodnja rime)	Rano ili srednje predškolsko razdoblje
	Svjesnost o onsetu (izdvajanje prvoga dijela riječi od njena ostatka, prvoga glasa); Prepoznavanje glasova (prepoznavanje početnoga i završnoga glasa u riječi, prepoznavanje riječi koje počinju istim glasom)	Kasno predškolsko razdoblje
Duboka	Glasovno stapanje (spajanje pojedinačnih glasova u riječ – sinteza)	Kasno predškolsko razdoblje
Duboka	Glasovna raščlamba (rastavlja riječ na pojedinačne glasove – analiza)	Srednje do kasno predškolsko razdoblje
Duboka	Pobrojavanje glasova u riječi	Prije polaska u školu do kraja prvog razreda
Duboka	Manipulacija glasovima (brisanje, dodavanje i premještanje glasova unutar riječi)	Prvi razredi školovanja

Adams je (1990; prema Stahl & Murray, 1994, p. 222) zadatke kojima istraživači mjere fonološku svjesnost djece svrstao u pet (težinskih) razina. Prva se razina odnosi na djetetovu svijest o riječi koja se očituje u uočavanju i pamćenju rime. Druga razina zahtijeva djetetovu fokusiranu pažnju na zvučne komponente u riječi, a očituje se kroz prepoznavanje i stvaranje rime te uočavanje ne-rime i aliteracije. Treća razina zahtjeva svijest o slogovima te sposobnost da se riječ rastavi na slogove i uočavanje da se slogovi sastoje od pojedinačnnih glasova (izolacija prvoga glasa). Zadatci četvrte razine od djeteta zatijevaju punu segmentaciju fonema u riječi (rastavljanje riječi na glasove). Djetetu su najteži oni zadatci koji zahtjevaju dodavanje, brisanje ili premještanje fonema kako bi se dobila nova riječ, a ubrajaju se u petu razinu.

Uočljivo je, prema razvojnom kontinuumu fonoloških vještina koju donose Pufpaff (2009) te Kadavarek i Justice (2004), kao i prema Adamsovoj (1990) težinskoj podjeli zadataka, da dijete prvo osvještava veće jezične jedinice (rečenice i riječi), zatim one manje (slogove, prvi glas i ostatak) te naposlijetku najmanje jezične jedinice – foneme.

Dijete prije polaska u školu trebalo bi biti sposobno za teže zadatke baratanja glasovima, premda Čudina-Obradović (2014) upozorava kako su prema iskustvima u istraživanjima fonemske svjesnosti u Hrvatskoj šest zadnjih zadataka (izostavljanje, zamjena i premetanje glasova u riječi) preteški. To pokazuje i istraživanje koje su proveli Bežen, Budinski i Kolar Billege (2013). Djeca prvoga razreda pokazala su manju uspješnost u rješavanju zadataka slušnoga prepoznavanja koji su zahtijevali brisanje i dodavanje glasova u riječi.

Pretpostavlja se da će na početku formalnoga školovanja dijete koje je ovladalo glavnim sastavnicama glasovne osjetljivosti, odnosno raščlambom i sintezom glasova u riječ, s

lakoćom prijeći na usvajanje abecednoga načela (Čudina-Obradović, 2014). Međutim, ako glasovna (fonološka) faza nije usvojena kako treba, uspjeh u usvajanju čitačke vještine neće biti moguć. Od iznimne je važnosti da učitelj ili učiteljica na samom početku formalne pouke čitanja i pisanja ima jasnu predodžbu o stupnju razvijenosti fonološke svjesnosti pojedinoga djeteta kako bi se nastava početnoga čitanja i pisanja organizirala u skladu s individualnim mogućnostima i potrebama djeteta (Bežen i sur., 2013).

Kako bi dijete bilo spremno za početak formalnoga obrazovanja (opismenjivanja), roditelji, a osobito odgojitelji, dužni su stvoriti uvjete za razvoj temeljnih kompetencija za ulazak u školu. Budući da sadržaji takvih programa i načini njihove provedbe uvelike ovise o metodičkom znanju, motiviranosti i umijeću odgojitelja da svoja stručna znanja i vještine usmjere na razvoj rane pismenosti djeteta, a imajući u vidu da je fonološka svjesnost „jedna od najprediktivnijih mjera početnog čitanja i pisanja“ (Lenček & Užarević, 2016, p. 45), odgojitelji bi razvoju tih sposobnosti djece predškolske dobi trebali posvetiti posebnu pozornost.

U literaturi najčešće nailazimo na pojmove: fonološka osjetljivost, fonološka svjesnost, fonemska osjetljivost i fonemka svjesnost. Najjasniju razliku među navedenim pojmovima donosi autorica Čudina-Obradović (2014) koja sadržaj tih pojmova (koji se odnose na prepoznavanje strukture govora) opisuje na način prikazan u Tablici 3.

Tablica 3. Sadržaj pojmova koji se odnose na prepoznavanje strukture govora (Čudina-Obradović, 2014, p. 116)

FONOLOŠKA OSJETLJIVOST	percepcija govora, kratkoročno pamćenje i brzina imenovanja, fonološka svjesnost
FONOLOŠKA SVJESNOST	prepoznavanje riječi kao dijelova rečenice, prepoznavanje rime, prepoznavanje slogova
FONEMSKA OSJETLJIVOST	mogućnost podjele riječi na elementarne jedinice, prepoznavanje, uočavanje i baratanje slogovima i glasovima
FONEMSKA SVJESNOST	svjesno razmišljanje o apstraktnim reprezentacijamam govora te njihovoj važnosti i primjenjivosti u čitanju

U ovome se radu pojmom *fonološka svjesnost* koristimo za označavanje djetetove sposobnosti uočavanja i manipuliranja svim glasovnim jedinicama.

2. Poticanje razvoja fonološke svjesnosti (od rođenja do polaska u školu)

U predinstitucionalnome periodu usvajanja jezika dijete ovladava predčitačkim vještinama, a uvjet za djetetovo napredovanje u početnome čitanju i pisanju jest da ono ima sposobnost slušne i vidne percepcije, razvijenu motoriku i znanje jezika (Budinski & Kolar Billege, 2012). Kvalitetno materijelno i socijalno okruženje nužno je za razvoj djetetovih predčitačkih vještina te može biti i značajnije od nasljednih čimbenika (Čudina-Obradović, 2002). Razina fonološke svjesnoti s kojom dijete dolazi u prvi razred uvelike ovisi o djetetovoj izloženosti govorenome i pisanom jeziku prije početka formalnoga obrazovanja. Pripremljena okolina, gdje je dijete svakodnevno izloženo govoru, pisanom tekstu te psiholingvističkim procesima kojima se čovjek koristi kako bi govor prenio u tekst, daje mu mogućnost da ispituje i istražuje jezik pa čak i njegove najmanje dijelove (foneme).

U prvoj godini djetetova života naglasak je na razvoju slušne percepcije i poticanju neverbalne i verbalne komunikacije. Početkom ekspresivnoga razdoblja razvoja dječjega govora iznimno je važno omogućiti djetetu da se sve više samostalno govorno izražava.

Svijest o pisanome jeziku nastaje tijekom djetetove treće godine života (Čudina-Obradović, 2002), a dijete koje ima mnoštvo prilika promatrati čitanje i pisanje odraslih u vlastitoj okolini, brže i lakše uočava važnost i svrhu pisma u svakodnevnome životu. Aktivno sudjelujući u čitanju, promatrajući isti tekst, dijete opaža da se on sastoji od uvijek istih elemenata (riječi) koje teku uvijek istim slijedom (stalnost značenja) te uočava kako tekst (pismo) ima svoju auditivnu (glasovnu) izvedbu. Na taj se način uspostavlja veza između grafema (slova) i fonema (glasa) čime dijete usvaja abecedno načelo. Prepoznavanjem izgleda pojedinih slova, dijete je u mogućnosti vizualno predočiti izgovorenu riječ (npr. svoje ime). Izloženost djeteta slovima hrvatske abecede omogućuje djetetu da komentira, proučava i povezuje slovo s pripadajućim glasom. Čudina-Obradović (2002) ističe kako „suvremena istraživanja pokazuju da se potpuni procvat glasovne osjetljivosti događa upravo kad dijete počne primjenjivati abecedno načelo, tj. povezivati glas s određenim pisanim znakom – slovom“ (p. 155).

Griffith i Olson (1992; prema Yopp, Yopp, 2000) tvrde kako aktivnosti kojima želimo kod djeteta razviti fonološku svjesnost neće biti korisne ako nisu smještene u kontekst stvarnoga čitanja i pisanja, a Čudina-Obradović (2014) prednost daje „prirodnom pristupu“ u razvijanju fonološke svjesnosti koji podrazumjeva primjenu autentičnih tekstova prilikom poučavanja fonološke svjesnosti. U predškolskome je razdoblju potrebno da dijete bude aktivan slušatelj i govornik. Većina će djece između pete i sedme godine razviti fonološku osjetljivost bez posebnoga napora samim time što su izložena bogatom i poticajnom govorno-jezičnome okruženju.

Autori Yopp i Yopp (2000) aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti dijele na one koje fokus imaju na uočavanje rime, na uočavanje sloga, na uočavanje prvoga glasa te na uočavanje pojedinoga glasa. Čudina-Obradović (2002) aktivnosti za razvoj glasovne osjetljivosti dijeli prema dobi djeteta počevši s aktivnostima obraćanja pozornosti na zvukove u prvoj godini života. Aktivnosti slušanja, ponavljanja i učenja pjesmica u rimi protežu se cijelim predškolskim razdobljem s razlikom u složenosti pjesama i zadataka. Početkom četvrte godine djetetova života autorica uključuje aktivnosti raščlambe riječi na glasove počevši od naglašavanja početnoga i posljednjega glasa u riječima različite složenosti do rastavljanja i sastavljanja riječi na glasove u sedmoj godini života.

Vodeći se načelima navedenih autora te razvojnim mogućnostima djeteta s obzirom na dob, aktivnosti za razvoj fonološke osjetljivosti provode se s djecom od rođenja do polaska u školu, uvažavajući pritom spomenute smjernice prilikom njihova planiranja.

Osim aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti, u godini prije polaska u školu posebnu pažnju treba usmjeriti i na razvoj predčitačkih vještina. To su razvoj govora, upoznavanje sa značenjem pisma i teksta, prijenos govora u pisani tekst te uvježbavanje orijentacije u tekstu i upoznavanje s pismom.

Kako bi dijete lakše nastavilo put opismenjivanja u prvome razredu osnovne škole, potreban je primjeren metodički pristup koji uvažava individualne razlike među djecom predškolske dobi. Važno je stoga da učitelj prepozna i ima jasnu sliku o glasovnoj osjetljivosti djeteta prije polaska u školu kao i inicijalnome stanju predčitačkih vještina kako bi se nastavno područje početnoga čitanja i pisanja uskladilo s potrebama djeteta (Bežen i sur., 2013).

S tim je ciljem provedeno istraživanje procjene fonološke svjesnosti djece prije polaska u školu.

3. Metodologija istraživanja

3.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja bio procijeniti razinu fonološke svjesnosti (analize i sinteze riječi, slušne percepcije i slušnoga razlikovanja) djece prije polaska u školu te utvrditi njenu povezanost s uspješnošću rješavanja zadataka predznanja pismenosti u hrvatskome jeziku.

3.2. Problemi istraživanja

1. Utvrditi razlike između uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze ovisno o broju slogova u riječima.
2. Utvrditi razlike u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze između mlađih i starijih ispitanika ovisno o broju slogova u riječi.
3. Utvrditi postotni udio djece koja su bila uspješni u rješavanju zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti (slušna percepcija i slušno prepoznavanje).
4. Utvrditi postoji li razlika u uspješnosti rješavanja zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti s obzirom na složenost zadatka (slušna percepcija i slušno prepoznavanje).
5. Utvrditi razlike u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze, pokazatelja fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti s obzirom na spol djeteta.
6. Utvrditi povezanost između uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i uspješnosti rješavanja zadataka predznanja pismenosti.

3.3. Hipoteze

1. Postoji statistički značajna razlika u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze ovisno o broju slogova u riječi. Djeca će lakše rješavati jednosložne od dvosložnih, trosložnih i višesložnih riječi.
2. Starija djeca ispitanici uspješnija su u rješavanju zadataka glasovne analize i sinteze od mlađih ispitanika u svim skupinama riječi.
3. Više od 50 % djece ispitanika biti će uspješna u rješavanju svih zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti (slušne percepcije i slušnoga prepoznavanja).
4. Postoji statistički značajna razlika u uspješnosti rješavanja zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti s obzirom na složenost zadatka (slušne percepcije i slušnoga prepoznavanja). Djeca će u većem postotku uspješnosti rješiti zadatke prve skupine (slušne percepcije).
5. Postoji statistički značajna razlika u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze, pokazatelja fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti s obzirom na spol djeteta. Djevojčice su uspješnije u rješavanju zadataka glasovne analize i sinteze, pokazatelja fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti.
6. Postoji statistički značajna povezanost između uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i uspješnosti rješavanja zadataka predznanja pismenosti.

3.4. Varijable

Zavisne: uspješnost u rješavanju zadataka glasovne analize i sinteze, fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti.

Nezavisne: spol ispitanika, dob ispitanika.

3.5. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku djece jednoga zagrebačkoga dječjeg vrtića, a sastoji se od 21 ispitanika (N = 21). Djeca ispitanici školski su obveznici te redovno sudjeluju u odgojno-obrazovnome procesu od jasličke dobi. U istraživanju je sudjelovalo 11 djevojčica i 10 dječaka kronološke dobi od 6 godina do 7 godina i 2 mjeseca. Petero djece redovito pohađa logopedske vježbe izvan vrtića, a sedmero djece redovito surađuje s vrtićkim logopedom.

3.6. Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno u ožujku i travnju 2018. uz suglasnost roditelja temeljem pisma namjere, sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom.

3.7. Instrumenti

Ispitivanje je provedeno primjenom Upitnika za procjenu glasovne analize i sinteze (Budinski & Kolar Billege, 2012, p. 311), Instrumenta za procjenu fonološke svjesnosti na početku prvoga razreda osnovne škole (Bežen, Budinski & Kolar Billege, 2013, p. 231) te Ispita predznanja pismenosti (Bežen, 2007, p. 65-68) (u prilogu).

3.8. Rezultati i interpretacija

3.8.1 Razlike između uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze ovisno o broju slogova u riječima

Tablice 4. i 5. prikazuju prosječne rezultate unutar ispitanoga uzorka na zadatcima glasovne analize i sinteze s obzirom na broj slogova. Zadatci su podijeljeni u tri podskupine od po 6 riječi i to: jednosložne riječi, jednosložne riječi s dijakritičkim znakovima, dvosložne riječi, trosložne riječi i višesložne riječi.

Tablica 4. Prosječni rezultati na zadatcima glasovne sinteze s obzirom na broj slogova

GLASOVNA SINTEZA	N	Raspon	Min.	Max.	AS	SD
Jednosložne riječi	21	3	3	6	**5,76**	0,70
Jednosložne riječi – dijakritički znakovi	21	4	2	6	**5,67**	1,06
Dvosložne riječi	21	5	1	6	**5,19**	1,50
Trosložne riječi	21	6	0	6	**4,38**	2,13
Višesložne riječi	21	6	0	6	**3,38**	2,31

Uvidom u deskriptivne podatke, vidljivo je kako prosječna uspješnost pada s porastom broja slogova u riječima. Prosječna uspješnost najviša je upravo za jednosložne riječi, a najniža za višesložne riječi. Te uvide potvrđuje i statistička analiza. S obzirom na mali uzorak i nedostatak normalne distribucije, rađen je neparametrijski test razlika za zavisne uzorke (Wilcoxon Signed Ranks Test). Dobivene su ove statistički značajne razlike: prosječna je uspješnost statistički značajno veća na jednosložnim riječima nego na: dvosložnim riječima ($Z = 2,26$; $p < 0,05$); trosložnim riječima ($Z = 2,96$; $p < 0,05$) i višesložnim riječima ($Z = 3,64$; $p < 0,01$). Prosječna je uspješnost statistički značajno veća na dvosložnim nego na: trosložnim riječima ($Z = 3,00$; $p < 0,05$) i višesložnim riječima ($Z = 3,66$; $p < 0,01$). Prosječna je uspješnosti na trosložnim riječima statistički značajno veća nego na višesložnim riječima ($Z = 3,27$; $p < 0,05$).

Tablica 5. Prosječni rezultati na zadacima glasovne analize s obzirom na broj slogova

GLASOVNA ANALIZA	N	Raspon	Min	Max	AS	SD
Jednosložne riječi	21	6	0	6	**5,43**	1,36
Jednosložne riječi – dijakritički	21	4	2	6	**5,76**	0,89
Dvosložne riječi	21	5	1	6	**5,38**	1,35
Trosložne riječi	21	6	0	6	**4,66**	1,90
Višesložne riječi	21	6	0	6	**3,57**	2,15

Uvidom u deskriptivne podatke vidljivo je kako prosječna uspješnost pada s porastom broja slogova u riječi. Prosječna uspješnost najviša je za jednosložne riječi, a najniža za višesložne riječi.

Ove uvide dobrim dijelom potvrđuje i statistička analiza. S obzirom na mali uzorak i nedostatak normalne distribucije, rađen je neparametrijski test razlika za zavisne uzorke (Wilcoxon Signed Ranks Test). Dobivene su ove statistički značajne razlike: prosječna je uspješnost značajno veća kod jednosložnih riječi nego kod trosložnih ($Z = 2,56$; $p < 0,05$) i kod višesložnih riječi ($Z = 3,43$; $p < 0,05$). Prosječna je uspješnost veća na dvosložnim riječima nego na trosložnim ($Z = 2,71$; $p < 0,05$) i višesložnim ($Z = 3,55$; $p < 0,01$). Prosječna je uspješnost veća na trosložnim nego na višesložnim riječima ($Z = 3,37$; $p < 0,01$). Za razliku od zadataka glasovne sinteze, ovdje nije dobivena statistički značajna razlika između jednosložnih i dvosložnih riječi ($Z = 0,32$; $p > 0,05$).

Dobivena je statistički značajna razlika između jednosložnih riječi bez dijakritičkih znakova i jednosložnih riječi s dijakritičkim znakovima ($Z = 2,07$; $p < 0,05$). Suprotno očekivanjima, ispitanici su uspješnije provodili analizu riječi s dijakritičkim znakovima od riječi bez dijakritičkih znakova. Ova bi se razlika mogla tumačiti malim prigodnim uzorkom i općenito manjkom pouzdanosti kod testiranja djece predškolske dobi.

Prema navedenim rezultatima, potvrđena je hipoteza kako postoji statistički značajna razlika u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze ovisno o broju slogova u riječi. Djeca su uspješnije rješavala jednosložne od dvosložnih, trosložnih i višesložnih riječi.

3.8.2 Uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze između mlađih i starijih ispitanika ovisno o broju slogova u riječi

Kako bismo ispitali razliku u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze između mlađih i starijih ispitanika, a ovisno o broju slogova u riječi, ispitanici su podijeljeni u dvije grupe. Prvu grupu (mlađi) čine ispitanici kronološke dobi od 6 godina do 6 godina i 6

mjeseci (N = 13). Drugu grupu (stariji) čine ispitanici kronološke dobi od 6 godina i 7 mjeseci do 7 godina i 2 mjeseca (N = 8).

Ispitane su razlike u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne sinteze i analize s obzirom na dob i na broj slogova u riječi. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. Prikaz deskriptivnih podataka s obzirom na dob ispitanika i uspješnost u glasovnoj sintezi s obzirom na broj slogova

GLASOVNA SINTEZA		**N**	**AS**	**SD**	**Min.**	**Max**
Jednosložne riječi	Mlađi	13	**5,76**	0,83	3	6
	Stariji	8	**5,75**	0,46	5	6
	Ukupno	21	**5,76**	0,70	3	6
Jednoslozne riječi s dijakritičkim znakovima	Mlađi	13	**5,76**	0,83	3	6
	Stariji	8	**5,50**	1,41	2	6
	Ukupno	21	**5,66**	1,06	2	6
Dvosložne riječi	Mlađi	13	**5,23**	1,48	1	6
	Stariji	8	**5,12**	1,64	2	6
	Ukupno	21	**5,19**	1,50	1	6
Trosložne riječi	Mlađi	13	**4,46**	1,85	0	6
	Stariji	8	**4,25**	2,65	0	6
	Ukupno	21	**4,38**	2,13	0	6
Višesložne riječi	Mlađi	13	**3,30**	2,39	0	6
	Stariji	8	**3,50**	2,32	0	6
	Ukupno	21	**3,38**	2,31	0	6

Uvidom u deskriptivne podatke, vidljiva je ujednačena uspješnost u glasovnoj sintezi između mlađih i starijih ispitanika bez obzira na broj slogova u riječi.

Isto je potvrđeno i u testu razlika. Nije dobivena statistički značajna razlika između dobnih skupina bez obzira na broj slogova u riječi. Tablica 7. prikazuje rezultate testa razlika.

Tablica 7. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke

GLASOVNA SINTEZA	**Levenov Test**		**t-test**		
	F	Sig.	t	df	Značajnost
Jednosložne riječi	0,03	0,84	**0,06**	19	**0,95**
			0,06	18,90	**0,94**
Jednosložne riječi s dijakritičkim znakovima	1,37	0,25	**0,55**	19	**0,58**
			0,48	10,03	**0,63**
Dvosložne riječi	0,34	0,56	**0,15**	19	**0,88**
			0,14	13,74	**0,88**
Trosložne riječi	1,44	0,24	**0,21**	19	**0,83**
			0,19	11,22	**0,84**
Višesložne riječi	0,18	0,67	**- 0,18**	19	**0,85**
			- 0,18	15,28	**0,85**

U Tablici 8. prikazani su deskriptivni podatci uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize s obzirom na dob ispitanika i na broj slogova u riječi.

Tablica 8. Prikaz deskriptivnih podataka s obzirom na dob ispitanika i uspješnost u glasovnoj analizi s obzirom na broj slogova

GLASOVNA ANALIZA		N	Arit. sredina	Stand. devijacija	Min.	Max
Jednosložne riječi	Mlađi	13	**5,30**	1,70	0	6
	Stariji	8	**5,62**	0,51	5	6
	Ukupno	21	**5,42**	1.36	0	6
Jednosložne riječi s dijakritičkim znakovima	Mlađi	13	**5,69**	1,10	2	6
	Stariji	8	**5,87**	0,35	5	6
	Ukupno	21	**5,76**	0,88	2	6
Dvosložne riječi	Mlađi	13	**5,46**	1,39	1	6
	Stariji	8	**5,25**	1,38	3	6
	Ukupno	21	**5,38**	1,35	1	6
Trosložne riječi	Mlađi	13	**4,76**	1,73	0	6
	Stariji	8	**4,50**	2,26	1	6
	Ukupno	21	**4,66**	1,90	0	6
Višesložne riječi	Mlađi	13	**3,38**	1,93	0	6
	Stariji	8	**3,87**	2,58	0	6
	Ukupno	21	**3,57**	2,15	0	6

Uvidom u deskriptivne podatke, vidljiva je ujednačena uspješnost u glasovnoj analizi između mlađih i starijih ispitanika bez obzira na broj slogova u riječi.

Isto je potvrđeno i u testu razlika, gdje nije dobivena značajna razlika između dobnih skupina, bez obzira na broj slogova u riječi. Tablica 9. prikazuje rezultate testa razlika.

Tablica 9. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke (t vrijednosti i značajnosti su istaknute)

GLASOVNA ANALIZA	Levenov Test		t-test		
	F	Sig.	t	df	Značajnost
Jednosložne riječi	1,66	0,21	**- 0,50** **- 0,62**	19 15,28	**0,61** **0,54**
Jednosložne riječi s dijakritičkim znakovima	1,03	0,32	**- 0,44** **- 0,55**	19 15,56	**0,65** **0,59**
Dvosložne riječi	0,46	0,50	**0,33** **0,33**	19 14,98	**0,73** **0,74**
Trosložne riječi	1,56	0,22	**0,30** **0,28**	19 12,06	**0,76** **0,77**
Višesložne riječi	1,61	0,22	**-0,49** **-0,46**	19 11,84	**0,62** **0,65**

Prethodno prikazani rezultati ukazuju na to da na ispitanom uzorku ne postoji statistčki značajna razlika u uspješnosti rješavanja zadataka rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze s obzirom na dob ispitanika i broj slogova u riječi.

Suprotno očekivanome, nije potvrđena prethodno postavljena hipoteza kako su starija djeca ispitanici uspješnija u rješavanju zadataka glasovne analize i sinteze od mlađih ispitanika u svim skupinama riječi, što bi se moglo objasniti malim prigodnim uzorkom ispitanika.

3.8.3 Uspješnost rješavanja zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti

Ispitana je uspješnost rješavnja zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti djece, pojedinačno za svaki zadatak. Rezultati su prikazani u Tablici 10.

Tablica 10. Postotak ispitanika koji su točno odgovorili na pojedine zadatke kojima se ispitala fonološka svjesnost

Zadaci kojima se ispitala fonološka svjesnost	(N= 21) Frekvencija	Postotak ispitanika koji su točno odgovorili
Određivanje granica riječi u rečenicama	20	95,2 %
Određivanje slogova u riječi	18	85,7 %
Određivanje prvoga glasa	21	100 %
Brisanje glasa	13	61,9 %
Dodavanje glasova (prepoznavanje)	13	61,9 %
Dodavanje glasova (umetanje)	16	76,2 %

Ispitanici su bili najuspješniji u rješavanju zadatka određivanja prvoga glasa; 100 % ispitanika uspješno je riješilo taj zadatak. U zadatku određivanja granica riječi u rečenicama, uspješno je bilo 95,2 % ispitanika, odnosno samo jedan ispitanik nije bio uspješan. Relativno visoku uspješnost ispitanici su imali i u zadatku određivanja slogova u riječi (85,7 %) te u zadatku dodavanje glasova umetanjem (76,2 %). Zadatci brisanja glasa i dodavanje glasa prepoznavanjem imali su jednaku ili nešto nižu uspješnost kod ispitanoga uzorka (61,9 %).

Prikazani rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu da će više od polovice djece ispitanika (>50 %) uspješno riješiti svaki od postavljenih zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti (slušna percepcija i slušno prepoznavanje).

3.8.4 Razlika u uspješnosti rješavanja zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti s obzirom na složenost zadatka (slušna percepcija i slušno prepoznavanje)

Iz Tablice 10. vidljivo je kako su ispitanici bili uspješniji u rješavanju zadataka slušne percepcije koju čine prva tri zadataka (određivanje granica u riječi, određivanje slogova u riječi i određivanje prvoga glasa) od zadataka slušnoga prepoznavanja, čime je potvrđena hipoteza.

Slične postotne rezultate u prve tri skupine zadataka dobili su i autori Bežen, Budinski i Kolar Billege (2013) koji su istim ispitnim materijalom ispitali učenike prvih razreda (94,5 %; 81,9 %; 89,8 %). U usporedbi s navedenim istraživanjem, ovdje su postotni rezultati u drugoj skupini zadataka u značajno višem postotku (26,8 %; 37,0 %; 10,2 %). Razliku među dobivenim rezultatima možemo pripisati malom prigodnom uzorku djece sudionika ovoga istraživanja te razlici u načinu poučavanja djece, sudionika u ovom istraživanju, nasuprot heterogenoj skupini učenika upisanih u prvi razred u prethodnim istraživanjima.

Ovdje je također potrebno napomenuti kako je u zadatku dodavanja glasova umetanjem djeci bila dostupna i (lakša) inačica s vizualnim uporištem početne riječi (npr. djetetov uvid u napisanu riječ DAN u zadatku “umetni glas L u riječ DAN”) što može biti razlog vrlo visokom postotku uspješnosti rješavanja ovoga tipa zadatka (76,2 %).

3.8.5 Razlike u uspješnosti rješavanja zadataka analize i sinteze, fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti s obzirom na spol

Ispitana je razlika u uspješnosti rješavanja zadataka analize i sinteze, fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti s obzirom na spol ispitanika. U ispitivanju je sudjelovalo 10 dječaka i 11 djevojčica.

Uvidom u deskriptivne podatke vidljiva je ujednačenost rezultata s obzirom na spol u kategorijama glasovne sinteze, analize, fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti. Rezultati su prikazani u Tablici 11.

Tablica 11. Deskriptivni podatci uspješnosti rješavanja zadataka s obzirom na spol

Zadatak	Spol	N	AS	SD
Glasovna sinteza	M	10	**24,50**	7,47
	Ž	11	**24,27**	6,75
Glasovna analiza	M	10	**25,50**	6,33
	Ž	11	**24,18**	7,55
Fonološka svjesnost	M	10	**9,70**	3,50
	Ž	11	**10,27**	2,57
Predznanja pismenosti	M	10	**10,60**	6,54
	Ž	11	**10,91**	4,61

Ujednačenost rezultata potvrđuje i statistička analiza. T-testom za nezavisne uzorke ni u jednoj kategoriji nisu utvrđene statistički značajne razlike u uspješnosti rješavanja zadataka s obzirom na spol. Dječaci i djevojčice podjednako su uspješno rješavali zadatke u svim navedenim kategorijama. Rezultati analize prikazani su u Tablici 12.

Tablica 12. T-test za nezavisne uzorke za glasovnu analizu, sintezu, fonološku svjesnost i predznanja pismenosti s obzirom na spol

	Levene's Test		t-test		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Glasovna sinteza	0,42	0,52	0,07 0,07	19 18,26	0,94 0,94
Glasovna analiza	0,07	0,79	0,43 0,43	19 18,89	0,67 0,66
Fonološka svjesnost	1,23	0,28	-0,43 -0,42	19 16,44	0,67 0,67
Predznanja pismenosti	3,33	0,08	-0,12 -0,12	19 16,04	0,90 0,90

Iako su djevojčice bile neznatno uspješnije u rješavanju zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti, u svim ostalim skupinama zadataka djevojčice i dječaci bili su podjednako uspješni. Možemo stoga zaključiti kako postavljena hipoteza da postoji statistički značajna razlika u uspješnosti rješavanja zadataka glasovne analize i sinteze, pokazatelja fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti s obzirom na spol djeteta u korist djevojčica nije potvrđena.

3.8.6 Ispitivanje povezanosti uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i uspješnosti rješavanja zadataka predznanja pismenosti

Kako bi se ispitala moguća povezanost uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije, ponajprije zbog manjega uzorka i specifičnosti distribucije (prisutnosti ekstrema).

Dobivena je pozitivna, statistički značajna korelacija uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti ($r = 0,65$; $N = 21$; $p < 0,05$). Korelacija je pozitivna i srednje visoka te upućuje na činjenicu da su ispitanici koji su imali viši uspjeh pri rješavanju zadataka fonološke svjesnosti, također imali viši uspjeh i u rješavanju zadataka predznanja pismenosti koji uključuju: pojedinačno poznavanje velikih tiskanih slova, pojedinačno poznavanje malih tiskanih slova, pisanje velikih tiskanih slova, čitanje riječi i rečenica napisanih velikim tiskanim slovima, pisanje malih tiskanih slova, čitanje riječi i rečenica pisanih malim tiskanim slovima, pisanje riječi i rečenica velikim tiskanim slovima, pisanje riječi i rečenica malim tiskanim slovima, prepoznavanje velikih pisanih slova, prepoznavanje malih pisanih slova, čitanje riječi i rečenica pisanih pisanim slovima.

Potvrđena je hipoteza kako postoji statistički značajna povezanost između uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i uspješnosti rješavanja zadataka predznanja pismenosti.

3.9. Rasprava

Procjena fonološke svjesnosti djece prije polaska u školu kao podloga za suvremeni metodički pristup početnome opismenjavanju inicijalna je platforma koja će omogućiti primjenu personaliziranoga metodičkoga instrumentarija u formalnom školskom poučavanju početnoga čitanja i pisanja. Ispitujući sposobnost glasovne analize i sinteze, kod ispitane je djece uočeno kako su im lakši zadatci sintetiziranja riječi od zadataka analize riječi. Takav se rezultat mogao očekivati s obzirom na rezultate koje su prilikom ispitivanja stotinu učenika na početku prvoga razreda osnovne škole provele autorice Budinski i Kolar Billege (2012) te došle do zaključka kako je „učenicima statistički značajno lakša glasovna sinteza, nego glasovna analiza“ (p. 307). Ti rezultati ukazuju na potrebu provođenja aktivnosti kojima će se djetetu olakšati glasovna raščlamba riječi.

Potvrđena hipoteza kako djeca uspješnije rješavaju zadatke glasovne analize i sinteze jednosložnih riječi nego višesložnih riječi ide u prilog činjenici kako je prilikom planiranja aktivnosti s ciljem razvoja sposobnosti analiziranja i sintetiziranja glasova u riječi (i fonološke svjesnosti uopće) potrebno voditi računa o složenosti zadataka. Aktivnosti treba planirati počevši od jednostavnijih zadataka koji uključuju riječi od tri glasa te postupno uvoditi složenije riječi sačinjene od četiri, pet i više glasova (Čudina-Obradović, 2002; 2014).

Budući da je maksimalna razlika u kronološkoj dobi djece ispitanika jedna godina i dva mjeseca, ovdje se ne može govoriti o statistički značajnim razlikama u dosegnutoj razini fonološke svjesnosti. Djeca su bila podjednako uspješna u svim skupinama zadataka pokazatelja fonološke svjesnosti s obzirom na dob. Ipak je u rezultatima vidljivo kako su pojedine skupine zadataka djeci bile lakše od drugih.

Već smo spomenuli kako su ispitana djeca lakše provela analizu i sintezu jednosložnih riječi od dvosložnih, trosložnih i višesložnih riječ te da su bila uspješnija u glasovnoj sintezi nego u analizi riječi. U zadatcima kojima je ispitana fonološka svjesnost djece postotak uspješnosti bio je veći u zadatcima slušne percepcije od zadataka slušnoga prepoznavanja. Takvi su rezultati u skladu s rezultatima koje su dobili autori Bežen, Budinski i Kolar Billege (2013) koji su istim ispitnim materijalom ispitali 127 učenika na početku prvoga razreda.

Uspješnost u rješavanju zadataka prema njihovoj složenosti u skladu su i s razvojnim kontinuumom fonološke svjesnosti djece (Pufpaff, 2009; Čudina-Obradović, 2014).

Rezultati dobiveni ovim ispitivanjem ukazuju na to da je većinski postotak ispitanika dosegnuo duboku razinu fonološke svjesnosti (Kadaverek & Justice, 2004; prema Ivšac Pavliša & Lenček, 2010). S obzirom na razvojnu dob ispitanika, možemo zaključiti da je dosezanje razine fonološke svjesnosti u ovome ispitivanju u skladu s teorijskim očekivanjima.

Ispitivanjem povezanosti uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i zadataka predznanja pismenosti, dobivena je pozitivna, statistički značajna korelacija uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i predznanja pismenosti. Ti rezutati upućuju na činjenicu da su ispitanici koji su imali viši uspjeh pri rješavanju zadataka fonološke svjesnosti, također imali viši uspjeh i u rješavanju zadataka predznanja pismenosti.

4. Zaključak

Razina fonološke svjesnosti te jezičnih predvještina djeteta koje ulazi u svijet formalnoga obrazovanja „važan su podatak učitelju radi metodičke organizacije početne nastave čitanja i pisanja te praćenja napredovanja učenika do automatizacije te vještine“ (Budinski & Kolar Billege, 2011, p. 90).

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na to da je većinski postotak ispitanika dosegnuo razvojno očekivanu razinu fonološke svjesnosti, a utvrđeno je i kako među ispitanicima postoji pozitivna, statistički značajna korelacija uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti i rješavanja zadataka predznanja pismenosti.

Premda ograničene relevantnosti zbog maloga broja ispitanika, prikazani rezultati mogu poslužiti odgojiteljima kao pokazatelj ostvarenosti preduvjeta za učenje čitanja i pisanja kao i učiteljima u daljnjem planiranju metodičkih aktivnosti u nastavi početnoga čitanja i pisanja. Valja također naglasiti da je istraživanje provedeno u odgojnoj skupini u kojoj autorica (I. B.) radi kao odgojiteljica te u svom radu potiče razvoj fonološke svjesnosti.

Budući da se fonološka svjesnost razvija postupno, od uočavanja većih jedinica zvuka prema manjima (riječ, slog, prvi glas i ostatak te naposlijetku fonem) te redoslijedom koji je određen prema složenosti kognitivnih procesa koje određeni zadatak od djeteta zahtijeva, razvoj fonološke osjetljivosti potrebno je poticati već u ranoj dobi.

Kako bi se taj razvoj potaknuo i ostvario, potrebno je već u predškolskim ustanovama stvoriti uvjete.

5. Literatura

Bežen, A. (2007). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil.

Bežen, A., Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2012). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika : metodički praktikum nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*. Zagreb: Profil, Učiteljski fakultet Sveučilišta.

Bežen, A., Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2013). Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvijet za početno čitanje i psanje na hrvetskome jeziku. In Blažetin, S. (Ed.), *XI. međunarodni kroatistički znanstveni skup* (pp. 221-231). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.

Bežen, A., Jurkić Sviben, T., & Budinski, V. (2013). Glazbena motivacija u početnom učenju čitanja i pisanja hrvatskog jezika. In Vidulin-Orbanić, S. (Ed.), *Glazbena pedgogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3*. (pp. 187-200). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom /materinskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole. In Blažetin, S. (Ed.), *X. međunarodni kroatistički znanstveni skup* (pp. 301-312). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.

Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) - inicijalno istraživanje. In Bežen, A., Majhut, B. (Ed.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (pp. 89-104). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI - Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.

Čudina-Obradović, M. (1999). Odrednice uspješnosti u učenju čitanja u prvome razredu: jednogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 35*(1), 63-78

Čudina–Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja. Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina–Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golen marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ivšac Pavliša, & J. Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47*(1), 1-16.

Lenček, M., & Užarević, M. (2016). Rana pismenost – vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52*(2), 42-59.

Pufpaff, L. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools, 46*, 679-691

Retrieved August 01, 2018, from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20407

Stahl, S.A., & Murray, B. (1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 221-234.

Yopp, H. K., & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awereness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54*(2), 130-143.

Retrieved August 01, 2018, from http://literacyhow.com

Bilješke o autoricama

Ivana Balen rođena je 1985. godine u Zagrebu gdje završava osnovnu i srednju školu. U rujnu 2018. godine završila je diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Radi u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja od 2015. godine.

Doc. dr. sc. Martina Kolar Billege rođena je 1977. godine u Zagrebu gdje je završila osnovnu školu i gimnaziju. Diplomirala je i magistrirala na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te doktorirala na temu Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja za nastavni predmet Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju.
Nositeljica je i izvoditeljica nastave na kolegijima Metodika hrvatskoga jezika, Suvremene metodičke teorije, Vrednovanje u hrvatskom jeziku te Uređivanje vrtićkih i školskih novina na Katedri za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu.
U suautorstvu i samostalno objavila je jednu knjigu te dvadesetak znanstvenih radova iz područja metodike hrvatskoga jezika. Suautorica je udžbenika i metodičkih priručnika za hrvatski jezik. Sudjeluje na znanstvenim skupovima u zemlji i inozemstvu. Aktivno sudjeluje u edukaciji učitelja razredne nastave na skupovima koje organiziraju strukovne udruge i Agencija za odgoj i obrazovanje. Sudska je vještakinja za područje autorskih prava u području autorstva udžbenika, u procjeni, kvalifikaciji i klasifikaciji znanstvenih radova.
Članica je ovih udruga: AMAC-UFZG – Udruga diplomanata i prijatelja Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (predsjednica), Udruga autora udžbenika (tajnica), Hrvatski pedagoško-književni zbor (članica), Hrvatsko društvo sudskih vještaka i procjenitelja, Matica hrvatska i Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.

PRILOG 1

Instrument za procjenu fonološke svjesnosti djece

Upitnik 1. Popis riječi za ispitivanje glasovne analize i sinteze (Budinski, Kolar Billege, 2012, str. 311)

	ANALIZA	SINTEZA
JA		
NOS		
SIR		
DVA		
KOS		
VUK		
MIŠ		
NOĆ		
PUŽ		
ČAJ		
ĐAK		
KONJ		
MAMA		
MOJA		
RUPA		
NOSIM		
DESET		
VJETAR		
MARIJA		
CIPELA		
PLAKATI		
SVIRATI		
NOGOMET		
BARBARA		
POMAGATI		
TELEVIZOR		
TAMBURICA		
PLIVAČICA		
PONEDJELJAK		
ZACVRKUTATI		

Upitnik 2. Zadatci za ispitivanje fonološke svjesnosti – slušna percepcija i slušno prepoznavanje (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2013, str. 231) s pripadajućom tablicom za unos podataka

2.1. Određivanje granica riječi u rečenici

Ana čita priču.

2.2. Određivanje slogova u riječi (ispitivač izgovara cijelu riječ, a ispitanik rastavlja na slogove)

sladoled, mama, ribica, kobasica

2.3. Određivanje prvog glasa u riječi

pas, pismo, pile
auto, anđeo, Ana
miš, mrav, mjesec

2.4. Brisanje fonema/glasova u riječi

BAJKA je izgubila J i postala BAKA.

Što će postati KOCKA ako izgubi C?

2.5. Dodavanje fonema/glasova u riječi (prepoznavanje).

U riječ BAT umetnuli smo R i dobili riječ BRAT.

Koji smog glas umetnuli?

suh - sluh
baka - bajka
sol - stol

2.6. Dodavanje fonema/glasova (umetanje).

Umetni glas L u riječ DAN. (dlan)
Umetni glas R u MAK. (mrak)
Umetni glas K u SOK. (skok)

Tablica za unos podataka uz Upitnik 2.

Znanje/vještina	**Ne zna**	**Zna djelomično**	**Zna u potpunosti**
1. Određivanje granica riječi u rečenici			
2. Određivanje slogova u riječi			
3. Određivanje prvog glasa u riječi			
4. Brisanje fonema/glasova u riječi			
5. Dodavanje fonema/glasova u riječi			
6. Dodavanje fonema/glasova			

Upitnik 3. Zadatci za ispitivanje predznanja pismenosti (Bežen, 2007, str. 65-68) s pripadajućom tablicom za unos podataka

3.1. Poznavanje (pojedinačno) velikih tiskanih slova

K	**V**	**Z**	**DŽ**	**E**	**S**	**T**	**C**	**M**	**R**
Š	**F**	**Ć**	**B**	**N**	**O**	**NJ**	**G**	**D**	**U**
Đ	**A**	**LJ**	**Ž**	**J**	**Č**	**I**	**P**	**L**	**H**

3.2. Poznavanje (pojedinačno) malih tiskanih slova

k	**v**	**z**	**dž**	**e**	**s**	**t**	**c**	**m**	**r**
š	**f**	**ć**	**b**	**n**	**o**	**nj**	**g**	**d**	**u**
đ	**a**	**lj**	**ž**	**j**	**č**	**i**	**p**	**l**	**h**

3.3. Pisanje velikih tiskanih slova

3.4. Čitanje riječi i rečenica napisanih velikim tiskanim slovima

IVO IVA MAMA NINA JA SU JAJE IMA
SUNCE SIJA. SKIJAŠ SKIJA.
LEPTIR LETI LIVADOM.
BAKA VOZI BICIKL.

3.5. Pisanje malih tiskanih slova

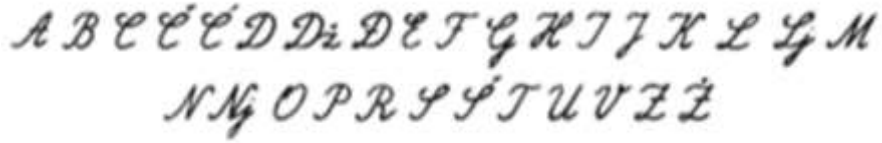
3.6. Čitanje riječi i rečenica pisanih malim tiskanim slovima

pada dan kiša mrav san
Ivo čita price. Priče su zanimljive.
Učitelj uči djecu.

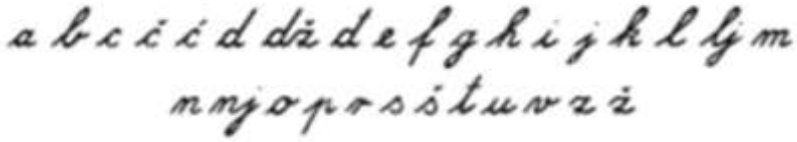
3.7. Pisanje riječi i rečenica velikim tiskanim slovima.
RAK SUNCE NJUŠKA
MAJA IMA MAČKU.

3.8. Pisanje riječi i rečenica malim tiskanim slovima.
nos vlak sunce
Lana i Filip pjevaju.

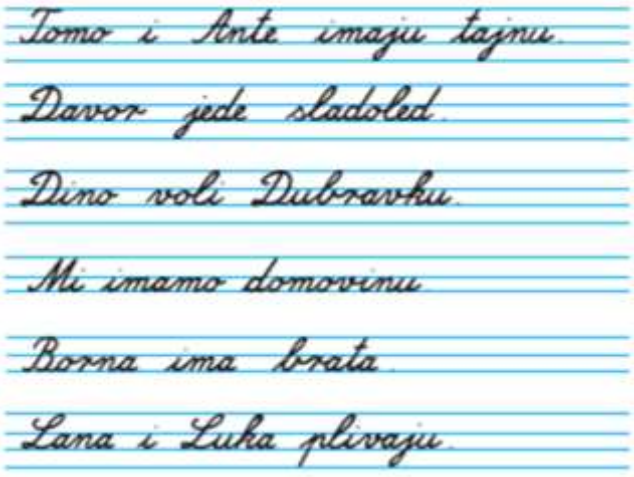
3.9. Prepoznavanje velikih pisanih slova



3.10. Prepoznavanje malih pisanih slova



3.11. Čitanje riječi i rečenica pisanih pisanim slovima



Tablica za unos podataka uz Upitnik 3.

Znanje/vještina	**Ne zna**	**Zna djelomično**	**Zna u potpunosti**
1. Poznavanje (pojedinačno) velikih tiskanih slova			
2. Poznavanje (pojedinačno) malih tiskanih slova			
3. Pisanje velikih tiskanih slova			
4. Čitanje riječi i rečenica napisanih velikim tiskanim slovima			
5. Pisanje malih tiskanih slova			
6. Čitanje riječi i rečenica pisanih malim tiskanim slovima			
7. Pisanje riječi i rečenica velikim tiskanim slovima			
8. Pisanje riječi i rečenica malim tiskanim slovima			
9. Prepoznavanje velikih pisanih slova			
10. Prepoznavanje malih pisanih slova			
11. Čitanje riječi i rečenica pisanih pisanim slovima			

Model poučevanja retorike v srednji šoli

The Model of Teaching Rhetoric in Grammar School

David Puc

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija
david.puc@stanislav.si

Povzetek

Ena od temeljnih in nepogrešljivih veščin sodobnega časa je sposobnost učinkovitega in prepričljivega govorjenja ter javnega nastopanja, s katero se kot veda ukvarja retorika. Prav zato bi se v procesu izobraževanja – vsaj v srednji šoli – temu področju morali posvečati bolj zavzeto. V prispevku je predstavljen model poučevanja retorike, ki ga izvajajo na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani. Pouk retorike poteka projektno, namenjen je maturantom in traja dva dneva. Prispevek predstavi bistvene poudarke teoretičnega dela retorike (npr. kratek oris zgodovine retorike in osnove argumentacije) in praktične delavnice, v katerih se dijaki naučijo osnov javnega nastopanja in kako napisati dober govor ter izvedejo govorni nastop pred sošolci. Prispevek prikazuje enega od sodobnih pristopov k poučevanju, s pomembnim deležem praktičnega dela za dijake, ki pri mladih spodbuja kritično mišljenje, izboljša njihove komunikacijske spretnosti ter krepi njihovo samozavest, strpnost in sposobnost medsebojnega razumevanja.

Ključne besede: argumentacija, javno nastopanje, komunikacijske spretnosti, kritično mišljenje, retorika, struktura govora

Abstract

One of the fundamental and indispensable skills of modern times is the competence of effective and convincing speaking and public performance, which is also analysed by rhetoric as science. That is why the process of education should pay more attention to this field at least in grammar school. The model of teaching rhetoric, which is carried out at Škofijska klasična gimnazija (the Diocesan Classical Gymnasium) in Ljubljana, is presented in the article. Lessons of rhetoric are organized as a project for graduates and last for two days. The article presents the main aspects of the theoretical part of the project (e. g. brief outline of the history of rhetoric and the argumentation fondations), and practical workshops, in which students learn the basics of public speaking, mastery of a good speach, and oral performance practice in front of schoolmates. The article presents one of the modern approaches to teaching, as a significant part of practical work for students, which stimulates young people's critical thinking, improves their communication skills and boosts their self-confidence, tolerance and ability to understand each other.

Key words: argumentation, communication skills, critical thinking, public performance, rhetoric, speach structure

1. Uvod

Začetki poučevanja retorike, tj. veščine uspešnega argumentiranja in prepričevanja ter spretnega komuniciranja in javnega nastopanja, segajo že v čas grške antike. Demokracija, neposredna vladavina ljudstva, ki se je v najpopolnejši obliki razvila v Atenah, je predpostavljala aktivno udeležbo odraslih meščanov na posvetovalnih zborih, v primeru pravnih sporov pa tudi njihovo samostojno zagovarjanje na sodiščih (Kennedy, 2001). Iz teh potreb se je začela razvijati retorika, ki je pomenila sposobnost govornika, da z izbranimi oblikami, sredstvi in strategijami svoje stališče in ideje predstavi kar se da učinkovito, prepričljivo in uspešno. V teku zgodovine je zanimanje za retoriko in uspešno javno nastopanje zaradi različnih političnih, socialnih in ideoloških razlogov zamrlo, šele v 20. stoletju pa se – tudi zaradi tragične izkušnje dveh svetovnih vojn, ki sta opozorili na nujnost dialoškega reševanja družbenih nesoglasij – ponovno okrepi njeno proučevanje.

Nepregledna množica ustanov, zasebnih šol, društev ipd., ki danes po Sloveniji organizirajo tečaje retorike in javnega nastopanja, nam priča, da je potreba po tovrstnem znanju danes večja kot kadarkoli doslej. Živimo v demokratični družbi, ki poudarja individualnost in vlogo posameznika ter zagovarja idejno, nazorsko in politično pluralnost, strpnost in medkulturni dialog. V tako naravnani skupnosti bomo lahko uspešno delovali le, če bomo znali dobro komunicirati, zastopati in braniti svoja stališča, suvereno predstaviti pridobljeno znanje, hkrati pa sprejemati mnenje drugače mislečih in iskati konsenz, kot pogoj za sobivanje v različnosti. Vse to prinaša veščina retorike in spretnega argumentiranja.

2. Zakaj pouk retorike uvesti v srednjo šolo?

Slovenske osnovne šole so nujnost pouka retorike že prepoznale, saj v 9. razredu že od leta 2001 kot obvezni izbirni predmet učencem ponujajo tudi predmet retorika (in osnove argumentiranja), presenetljivo in celo zaskrbljujoče pa je, da je v srednjih šolah – s kakšno redko izjemo – to področje zelo zanemarjeno. Janja Žmavc (2011) s Pedagoškega inštituta tako ugotavlja, da se posamezni elementi retorike in argumentacije pojavljajo le v učnih načrtih določenih predmetov, npr. slovenščine, filozofije in sociologije, vendar brez ustreznih teoretskih podlag in zelo ohlapno pri navajanju učnih ciljev omenjenih predmetov. Če vsemu naštetemu dodamo še zavedanje o tem, da so mladi danes še posebej izpostavljeni najrazličnejšim oblikam manipulacij, ki jih prinaša razvoj spletnega komuniciranja, novih tehnologij, agresivne potrošniške miselnosti in digitalnega sveta, potem lahko ugotovimo, da je poučevanje kritičnega razmišljanja in ustrezne komunikacije z drugimi v razvoju mladostnika nujno potrebno.

Prav zato smo se na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani pred nekaj leti odločili, da za dijake 4. letnika organiziramo projekt »Retorika in osnove argumentacije«, s katerim bi dijaki v obliki predavanj in delavnic tako teoretično kot tudi (predvsem) praktično spoznali osnove tega predmetnega področja. Na gimnaziji je ideja o pouku retorike zorela že več let, saj smo v odzivih maturantov po končanem šolanju večkrat naleteli na spodbude, da bi morali rednemu gimnazijskemu programu po učnem načrtu dodati še vsebine, povezane s kritičnim mišljenjem dijakov, sposobnostjo nastopanja, pripravo ustreznega govora, zagovarjanjem svojih stališč itd. Tako smo l. 2013 pouk retorike prvič izvedli kot dvodnevni projekt, namenjen dijakom 4. letnika, do letošnjega leta pa smo izvedli že 5 zelo uspešnih ponovitev. V nadaljevanju prispevka bodo predstavljene njegove ključne značilnosti, uporabljene učne metode in sam potek projekta.

3. Predstavitev projekta »Retorika in osnove argumentacije«

Projekt je potekal v dveh dneh, skupaj 9 šolskih ur, kot kaže tabela 1:

Tabela 1: *Potek projekta »Retorika in osnove argumentacije«*

1. dan – petek (6 šolskih ur)	- Uvodna motivacija - Teoretične osnove retorike in argumentiranja (3 ure) - Praktični del – osnove javnega nastopanja in priprava govorov (3)
2. dan – ponedeljek (3 šolske ure)	- Samostojna izvedba govorov (2) - Predstavitev najboljši govorov v dvorani (1)

3.1 Uvodna motivacija za dijake

Z dijaki najprej spregovorimo o pomenu retorike in argumentiranja v vsakdanjem življenju. Argumentiramo praktično v vsaki komunikaciji. Ljudje izražamo trditve, mnenja, svetujemo, ocenjujemo, prosimo, zahtevamo ipd. ter pri tem svoje izjave utemeljujemo, podpiramo z novimi trditvami, dokazujemo, zagovarjamo. K tej dejavnosti nas lahko spodbudi tudi nerazumevanje ali nestrinjanje z našimi trditvami s strani naslovnika, bodisi posameznega sogovorca bodisi množičnega poslušalstva.

Skupaj z dijaki razmislimo, katere veščine pomagajo npr: vodji prodaje v podjetju, ki se trudi proizvod čim bolje prodati na trgu; direktorju podjetja, ki mora na kriznem sestanku motivirati zaposlene; trenerju, ki med polčasoma tekme dviguje moralo igralcem; staršem, ki morajo najstniku utemeljiti, zakaj mora biti doma pred polnočjo; politiku, ki se poteguje za glasove na volitvah; učitelju, ki mora učencu razložiti zahtevno učno snov; prodajalcu pohištva, ki bi rad prodal svoj izdelek stranki, itd.

Vsem naštetim osebam je skupno to, da morajo svoja stališča, mnenja drugim predstaviti čim bolj strukturirano, utemeljeno, samozavestno in učinkovito. Vse to so veščine retorike in argumentiranja.

3.2 Teoretične osnove retorike in argumentiranja

3.2.1 Prepričevalna sredstva po Aristotelu – etos, patos in logos

V prvem sklopu dijaki najprej spoznajo nekaj temeljnih lastnosti argumentiranja, pri čemer si pomagamo z dognanji nekaterih antičnih mislecev, npr. Aristotela, Cicerona, Kvintilijana in drugih.[15]

Aristotel je bil prvi teoretik, ki je sistematiziral delovanje našega mišljenja in vednosti, podrobno pa se je posvetil predvsem načinom argumentiranja. Aristotelovo teorijo argumentacije bi lahko razdelili na naslednja tri področja: logika (obravnava strogo logična sklepanja, ki so nujna in univerzalna), dialektika (obravnava sklepanja, ki niso univerzalna, ampak samo splošno sprejemljiva, navadno v pregovarjanju med dvema sogovornikoma, ter zato lahko tudi zmotna, logično napačna) in retorika (obravnava sklepanja, ki so le bolj ali manj prepričljiva, prilagojena okoliščinam in občinstvu). Za razumevanje retorike kot veščine govorjenja in prepričevanja v današnjem pomenu besede je ključno prav slednje področje, znotraj katerega Aristotel navede tri retorična sredstva ali *načine prepričevanja*, ki izvirajo iz

[15] Povzeto po Kennedy, 2001; Perelman, 1993; Uršič in Markič, 1997 in Žagar, 2000.

treh sestavnih delov govornega dejanja – govorca, poslušalstva in govora (Kennedy, 2001): etos, patos in logos.

Etos je vse tisto, kar v retorični proces prispeva sam *govorec*: od njegovega fizičnega izgleda, drže in obleke do njegove osebnosti in značaja, vrednostnega sistema, zaupljivosti, karizme ter ugleda, ki ga govorec uživa v skupnosti. Gre torej za vtis, ki ga na poslušalstvo naredi govorec. *Patos* je predvsem čustveni odnos, ki ga ima govorec do *poslušalstva*, je stik med govorcem in občinstvom. Pri patosu so pomembne strategije, kako kaj povemo, posredujemo, katere predstave bo govorec vzbudil pri poslušalstvu. Gre torej za vplivanje na čustva poslušalcev. *Logos* pa je racionalna sestavina argumentiranja in zadeva vsebino ter strukturo *govora*. Logos obsega vse elemente govora – njegovo jezikovno urejenost in povezanost, pomensko smiselnost in zaokroženost, povezanost argumentov in trditev, členitev na uvod, jedro in zaključek itd.

Dijakom povemo, da se bomo z vprašanjem etosa in patosa ukvarjali v drugem sklopu pouka retorike, ko bomo spoznavali praktični vidik javnega nastopanja, o logosu pa bo govor v nadaljevanju.

3.2.2 Osnove retorike in dobrega govora v rimski antiki

Retorično izročilo Aristotela so ponovno odkrili in dopolnili rimski retorični mojstri na čelu s Ciceronom in Kvintilijanom, prav javni govori pa so bili osrednja oblika javnega in političnega življenja v rimski republiki. Cicero nam predstavi petdelno zgradbo retorike, ki obsega: določitev snovi (*inventio*), razporeditev snovi (*dispositio*), slog (*elocutio*), memoriranje (*memoria*) in podajanje (*pronuntiatio*). Gre torej za nekakšen pedagoški pripomoček pri pripravi govora, znan tudi pod imenom »retorični kanon«.

Inventio pomeni tisti začetni korak v retoričnem procesu, ko izbiramo, iščemo material, ki bo predmet našega govora. Razmisliti moramo, o čem bomo sploh govorili, kaj je osrednji problem, ki ga želimo izpostaviti/zagovarjati/ovreči, in kateri argumenti nam bodo pri tem pomagali. *Dispositio* je razporeditev snovi, ki jo bomo vključili v govor. Razmisliti moramo o tem, v kakšnem vrstnem redu si morajo slediti posamezni deli govora, da bo ta najbolj učinkovit. Po Ciceru in nekaterih drugih rimskih avtorjih veda o retoriki navaja šest delov govora:

1. uvod (*exordium*), ki ga sestavimo na koncu,
2. prikaz primera (*narratio*), v katerem orišemo predmet govora,
3. členitev (*partitio*), v katerem razložimo zgradbo govora,
4. potrditev (*confirmatio*), v katerem poslušalstvu postrežemo z argumenti,
5. zavrnitev (*refutatio*), kjer ovržemo nasprotnikove argumente,
6. in sklep (*conclusio* ali *peroratio*), v katerem želimo predvsem pustiti dober vtis.

Elocutio je slogovna podoba, jezikovne izbire, s katerimi oblikujemo naš govor oz. misli. Nista dovolj samo vsebina in struktura govora, ampak tudi to, kako ga ubesedimo. Skozi zgodovino se je o slogu veliko pisalo, v šolski rabi pa (npr. pri pouku slovenščine) govorimo o *načelih praktične stilistike* (načelo jasnosti, živosti, jedrnatosti in jezikovne pravilnosti), o katerih bo govor v praktičnem delu pouka retorike. *Memoria* je naslednji korak v retoričnem postopku in pomeni pomnjenje ključnih delov govora. Prav spominsko obvladanje govora naredi govorca še bolj učinkovitega. *Pronuntiatio* (tudi *actio*) pa je zadnja, izvedbena faza govornega nastopa. Gre za sam nastop, artikulacijo, hitrost in poudarke v govoru, pravilno intonacijo, nadzorovanje kretenj, držo telesa (Kennedy, 2001).

3.2.3 Osnovna shema argumentacije

Osnova argumentacije je povezava med **trditvijo**, ki jo bomo zagovarjali, **utemeljitvijo** oz. argumentom za to trditev, in **podporo**, ki povezuje trditev in argument. Primeri:

Primer 1: Trditev: Microsoft in Apple bi morala vsakemu učencu zagotoviti brezplačno uporabo računalniškega operacijskega sistema. **Utemeljitev 1**: S tem bi se znižali stroški izobraževanja. **Podpora 1**: Če bi učenci dobili brezplačen OS, bi prihranili pri izobraževanju. **Utemeljitev 2**: Zagotovili bi enakost med učenci. **Podpora 2**: Če bi vsi učenci dobili brezplačen OS, bi bilo med njimi manj razlik.

Primer 2: Trditev: Kajenje na javnih krajih bi morali prepovedati. **Utemeljitev**: Kajenje škodljivo vpliva na zdravje in življenje ljudi. **Podpora**: Zaradi kajenja v Sloveniji vsako leto umre ok. 3.600 ljudi.

Primer 3: Trditev: Mateja je slovenska državljanka. **Utemeljitev**: Mateja se je rodila v Sloveniji. **Podpora:** Ljudje, ki se rodijo v Sloveniji, so slovenski državljani.

Primer 4: Trditev: Mobilne telefone bi v šolah morali prepovedati. **Utemeljitev**: Telefoni motijo koncentracijo učencev. **Podpora**: Nekatere aplikacije učenci preverjajo tudi med poukom.

V konkretnem govoru oz. besedilu argumentacijske sheme največkrat prepoznamo po posebnih jezikovnih izrazih (teoretiki jih imenujejo argumentacijski konektorji), ki vzpostavljajo vez med trditvijo in utemeljitvijo ali obratno (Plantin, 1996):

1. **TRDITEV** – *ker/saj/kajti/namreč/iz razloga, ker/zaradi tega ker/glede nato, da/kar izhaja iz dejstva, da …* – **UTEMELJITEV**

Primer: Mobilne telefone bi v šolah morali prepovedati, zaradi tega ker motijo koncentracijo učencev.

2. **UTEMELJITEV** – *torej/zato/iz česar izhaja, da/kar pomeni, da/iz česar sledi, da/iz česar sklepamo, da/kar kaže na to, da …* – **TRDITEV**

Primer: Telefoni motijo koncentracijo učencev, iz česar sledi, da bi jih v šolah morali prepovedati.

Dijake povabimo, da še sami poskusijo sestaviti shemo argumentacije za naslednje trditve: *1. Pouk retorike in argumentacije bi v SŠ moral biti obvezen. 2. Demokracija je najboljši politični sistem. 3. Slovenija bi morala sprejeti več beguncev.*

3.3 Praktični del – osnove javnega nastopanja in priprava govorov

V drugem delu dneva se posvetimo še javnemu nastopanju in pripravljanju govorov, s katerimi se bodo dijaki predstavili naslednji dan. Dijake motiviramo z vprašanjem, ali so kdaj že imeli kakšen govor. Ob kateri priložnosti – obletnici, proslavljanju, pred razredom, učiteljem? Kdo je bil poslušalec – starši, avtoritete, večje občinstvo? Kako so se na govor pripravili? So razmislili, kaj bodo povedali, napisali, so si govor zapomnili? So bili zadovoljni z izvedbo? Kako so se spopadli s kretnjami in drugimi prvinami neverbalne komunikacije?

Dijakom povemo, da se bomo v drugem delu posvetili etosu in patosu v retoriki – kako biti dober govornik, kako se pripraviti na nastop, kako pri občinstvu pridobiti naklonjenost in svoje stališče predstaviti čim bolj učinkovito.

VAJA 1

Kot del uvodne motivacije izvedemo prvo vajo. Dijake postavimo v trojice. Dijak 1 ima 30 sekund časa, da *se predstavi* dijaku 2, dijak 3 pa pogovor snema z mobilnim telefonom. Po predstavitvi si dijak 1 ogleda posnetek in komentira svoj nastop (barva glasu, glasnost, hitrost, kretnje, drža telesa, trema …). Potem se vloge zamenjajo, tako da se vsi dijaki izmenjajo v vseh treh vlogah.

3.3.1 Etos in patos

Kot je bilo že omenjeno, je *etos* v retoriki vse tisto, kar vanjo prinese govorec. Paziti moramo, da smo kot govorci verodostojni, da stojimo za tem, kar govorimo. Ne smemo posegati po samohvali, skušamo biti iskreni, vredni zaupanja. Etos je povezan tudi s pojmom karizme, ki je pogosto prirojena lastnost govorca, v veliki meri pa se je da tudi priučiti. Z dijaki na spletu poiščimo fotografije nekaterih znanih politikov med nastopanjem – npr. A. Merkel, D. Trumpa, V. Putina, J. F. Kennedyja idr. – in komentiramo njihov izgled, držo, karizmo.

Patos obsega naš odnos do poslušalstva, ki ga moramo čustveno »razgibati«. V govor vključimo prvine humorja, stopnjujemo napetost, posežemo po kakšni anekdoti, dogodku, pazimo pri izbiri besed. Ena od strategij je tudi vključevanje poslušalstva, npr. s stavki »kakor verjetno že veste …«, »vsem nam je znano, da …« itd. Patos je vedno povezan z etosom – če sami ne stojimo za povedanim, bomo težko razvneli poslušalstvo.

VAJA 2

V zvezi z etosom in patosom izvedemo drugo vajo v trojicah. Dijaki drug drugemu pripovedujejo o čem, v kar so prepričani (npr. zakaj trenirati kak šport, vaditi kak inštrument, obiskovati kak krožek …). Dijak 1 govori dijaku 2, dijak 3 pa pogovor snema. Nato si skupaj ogledajo posnetek in komentirajo prvine etosa in patosa v njem ter napredek glede na vajo 1. Na koncu si vloge zamenjajo, tako da vsak dijak nastopi v vseh treh vlogah.

3.3.2 Zgradba govora

3.3.2.1 Uvod govora

Uvod je ključnega pomena, saj z njim ustvarimo prvi stik z občinstvom, pomaga pa nam tudi pregnati tremo. V njem že na začetku zbudimo pozitivne predstave poslušalcev (»vesel sem, da smo se danes zbrali …«), poskušamo jih pridobiti na svojo stran (»predstavil vam bom nekaj, kar vam bo olajšalo življenje …«), lahko tudi posplošujemo (»gotovo ste se že kdaj vprašali …«). Posebej so priljubljeni in učinkoviti t. i. ameriški začetki, v katerih govor začnemo z zgodbico, anekdoto (»ko sem se danes vozil na tole naše srečanje …«), nato pa preidemo na poanto govora. V uvodu nato vpeljemo glavno temo oz. napovemo, o čem bomo govorili.

3.3.2.2 Jedro govora

V jedru so na vrsti dejstva in trditve, ki tvorijo temo našega govora. Paziti moramo, da dejstva ustrezno razložimo, pojasnimo, trditve in mnenja pa argumentiramo, kakor smo spoznali v prejšnjem poglavju. Poskušamo biti jasni, kratki, če je govor izrazito prepričevalen, pa vanj vključimo tudi (možne) protiargumente nasprotne strani. Pri oblikovanju govora upoštevamo tudi *načela praktične stilistike*, kot kaže tabela 2:

Tabela 2: *Načela praktične stilistike oz. dobrega jezikovnega sloga*

Načelo jasnosti	- izogibamo se zapletenim povedim; - pravilno uporabljajmo podobne pojme (*verjeti – verovati, deloven – delaven, narod – ljudstvo, razumen – razumljiv – razumevajoč*) - ne uporabljamo preveč tujk in preveč številk; - upoštevajmo naslovnika (*o recesiji bomo drugače govorili z gospodinjo kot bančnikom*); - bodimo pregledni, razlagajmo postopoma, bistvene misli ponovimo na različne načine;
Načelo jedrnatosti	- govorimo kratko in jedrnato, obširnost je lahko znak nepoznavanja teme; - obogatimo besedni zaklad, namesto (prekomernega) opisovanja stvari raje poimenujmo; - naslovnika ne dolgočasimo s tem, kar gotovo že ve; - izogibamo se mašilom in puhlicam (*recimo, kot sem že rekel, videli smo, kot rečeno, če nadaljujem, v bistvu, pravzaprav, pač, a ne, tako da ...);*
Načelo živosti	- v nobenem trenutku ne smemo biti dolgočasni; - z besedami »naslikamo« vsebino; - namesto širših uporabimo pomensko ožje izraze: *kača – belouška, knjiga – roman;* - izogibamo se pomensko presplošnim glagolom (*imeti, biti, nahajati se, delati ...*); - dodajamo anekdote, citate, retorična vprašanja, vendar ne pretiravamo;
Načelo jezikovne pravilnosti	- upoštevamo pravopis in pravorečje, pomagamo si lahko z lektorjem; - pazimo na ustrezno socialno zvrst jezika (narečje ali knjižni jezik?); - ne smemo biti vulgarni (*kreten*), slengovski (*flirtati*), preveč pogovorni (*rabiti, paše*); - namesto trpnega uporabljamo tvorni način (*predstavljen vam je bil – predstavil sem vam*);

3.3.2.3 Zaključek govora

V njem povzamemo, kar smo dokazali ali povedali, ponovimo glavne argumente za svoje trditve. Primerni zaključki so tudi pozivi k delovanju (*zaključil bi z željo, da ... zato predlagam, da že danes začnemo razmišljati ...)*, sklicevanje na avtoriteto (*končal bom z mislijo A. Einsteina ...)* ali posploševanja (*v prihodnje se bomo okoljske problematike torej še bolj zavedali ...)*. Izogibamo se negotovosti vase (*ne vem, če mi vas je uspelo prepričati ...).*

3.3.3 Oblikovanje nastopa

Ko smo govor pripravili, ga moramo še prepričljivo in samozavestno izvesti pred poslušalstvom, zato z dijaki razmislimo še o oblikovanju javnega nastopa.

3.3.3.1 Prvi stik in pogled

Prvi stik s sočlovekom je trenutek, v katerem oblikujemo prvi vtis, sodbo o njem. Je enkraten in zato izjemno pomemben dogodek. Prvi vtis oblikujemo predvsem na podlagi urejenosti in različnih neverbalnih znakov, s katerimi govorec razkrije svoj notranji svet. Ne pozabimo na pozdravni nagovor, ki mora biti iskren in naraven, s poslušalci ohranjamo očesni stik.

3.3.3.2 Prvine nejezikovnega sporazumevanja

Pred nastopom se moramo dobro zavedati tudi pomena prvin nebesednega sporočanja. Nejezikovni elementi v govoru so poudarki (pomembne dele izgovarjamo izraziteje), hitrost govora, intonacija, premori in jasna artikulacija besed. Izogibamo se nenadzorovani rabi mašil. Med nebesedne spremljevalce govora pa spadajo tudi kretnje – ki ne smejo biti nenaravne, ampak nevpadljivo spremljajo govor – mimika obraza, drža telesa in urejenost nasploh. Z dijaki se pogovorimo o različnih kretnjah in mimiki obraza, ki nam lahko veliko sporočijo o govorčevem počutju, značaju in odnosu do vsebine govora.

VAJA 3

Dijaki se postavijo v trojice. Dijak 1 izbere eno od vnaprej predlaganih trditev in v 5 min pripravi enominutni govor, v katerem bo dijaku 2 poskušal argumentirano predstaviti svoje stališče. Dijak 3 ju snema na mobilni telefon. Potem se vloge zamenjajo, tako da vsak dijak opravi vse tri vloge. Na koncu si dijaki ogledajo posnetke in poročajo, kaj so opazili. Pozorni so na to, kaj je opazil govorec in kaj opazovalec, kakšni sta bili vsebina in struktura govora, kako je govorec nadzoroval neverbalne prvine v govoru itd. O svojih ugotovitvah nato trojice poročajo razredu. Predlagane trditve so: a) *V Sloveniji bi morali uvesti obvezno služenje vojaškega roka. b) V javnem nastopanju je bolj kot vsebina pomemben nastop. c) Dobri učitelji so skoraj vedno tudi dobri govorci. č) Javno nastopanje bi moral biti obvezen predmet v šoli. d) Internet je za razširjanje informacij pomembnejši kot časopisi. e) Facebook ne bi smel prodajati osebnih podatkov industriji. f) Gledanje TV slabo vpliva na mlade.* Dijak lahko izbere tudi svojo trditev.

3.3.3.3 Premagovanje treme

Ena od težav pri javnih govorih je tudi strah pred nastopanjem. Z dijaki se pogovorimo tudi o tem. Opozorimo jih, da je po nekaterih podatkih ok. 80 % ljudi strah nastopati v javnosti. Edini način, da tremo premagamo, je, da se z njo soočimo in jo ozavestimo. Glavno orožje je dobra priprava in s tem zaupanje v to, kar govorimo. Izkušeni govorci priznavajo, da je nekaj treme nujno potrebne za dober nastop, saj se bolje osredotočimo nanj. Dijake spodbudimo, da svoj nastop vizualizirajo in predvidijo njegov potek. Skupaj izvedemo tudi nekaj dihalnih vaj, s katerimi se lahko umirimo.

3.3.4 Navodila za pripravo govorov

V sklepnem delu pouka retorike dijaki naredijo načrt, po katerem bodo doma pripravili 3-minutni govor. Izbrali si bodo eno trditev (lahko enako kot pri vaji 3 ali svojo) in jo v govoru argumentirali oz. zagovarjali pred poslušalci – svojim razredom. Dijake spomnimo, da mora imeti njihov govor osnovno strukturo TRDITEV – UTEMELJITEV – PODPORA. Za izbrano trditev naj uporabijo vsaj dve utemeljitvi ali več in za vsako utemeljitev po vsaj dve podpori. Pri tem jih usmerimo, da po spletu ali literaturi poiščejo strokovne ugotovitve, mnenja izvedencev, statistična dejstva idr., s čimer bodo še bolj prepričljivo podprli povezavo med argumentom in trditvijo. Ko bo govor strukturiran, naj oblikujejo še primeren uvod in zaključek ter razmislijo o načelih praktične stilistike oz. jezikovnega sloga. Na koncu se pripravijo na nastop in preko vaje (najbolje pred poslušalcem) izboljšajo še rabo kretenj in drugih nejezikovnih sredstev.

3.3.5 Izvedba govornih nastopov

Naslednji dan (predlagani dan je ponedeljek, da imajo dijaki več časa za izdelavo govorov) se razredi razdelijo v dve polovici, v vsaki od njih pa vsak dijak izvede svoj govorni nastop pred sošolci. Vsak od sošolcev poslušalcev dobi zadolžitev, da podrobno spremlja en govor sošolca in ga komentira (vsebina, struktura, izvedba – slika 1), enako pa za vse govore stori tudi učitelj oz. izvajalec pouka retorike. Predlagamo tudi, da se govori snemajo, saj se preko posnetkov dijaki lahko še bolje zavedo dobrih in slabih strani govora. Nato skupaj izberemo najboljši, zmagovalni govor skupine (slika 2), kar storijo tudi po drugih razredih. Sledi še zaključna prireditev v dvorani, kjer se s svojim govorom pred vsemi dijaki še enkrat predstavijo najboljši govorci posameznih skupin.



Slika 1: *Dijaki po nastopu govor komentirajo.*



Slika 2: *Izbiranje najboljšega govora v skupini.*

4. Zaključek

Družba in svet okoli nas se spreminjata in naši dijaki se bodo morali soočiti s tem, da znanje in poklicna usposobljenost ne bosta dovolj za uspešno integracijo v delovno in širše socialno okolje. To, kar znamo in za kar smo usposobljeni, bomo morali znati tudi pokazati in svoja močna področja samozavestno predstaviti na trgu dela. Naučiti se bomo morali uspešno pogovarjati, svoja prepričanja in stališča prepričljivo zagovarjati, mnenja pa argumentirati. Le s takim modelom komunikacije bomo lahko gradili strpno družbo, ki drugemu dopušča njegovo različno mnenje. Projekt »Retorika in osnove argumentacije« so na gimnaziji pohvalili tudi maturanti, saj se zavedajo, da je takih vsebin v rednih učnih načrtih premalo,

izzivi časa, ki je pred njimi, pa terjajo nove pristope k poučevanju s praktičnim udejstvovanjem dijakov. Med take pristope sodi tudi pouk retoričnih veščin in upamo, da bo to spoznanje doseglo tudi mnoge druge izobraževalne ustanove pri nas.

5. Literatura

Kennedy, A. G. (2001). *Klasična retorika ter njena krščanska in posvetna tradicija od antike do sodobnosti*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Perelman, C. (1993). *Kraljestvo retorike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Seuil.

Uršič, M. in Markič, O. (1997). Osnove logike. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.

Žagar Ž., I. (2000). Pragmatika in argumentacija. V J. Verschueren, *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: Založba /*cf.

Žmavc, J. (2011). *Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji – komunikacijska kompetenca kot nujna sestavina odgovornega državljanstva*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. David Puc, profesor slovenščine in filozofije, doktor jezikoslovnih znanosti, od leta 2007 na Škofijski klasični gimnaziji poučuje slovenščino. Je eden od nosilcev projekta »Retorika in osnove argumentacije«, ki ga izvajajo na šoli. Leta 2011 je doktoriral na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani z disertacijo »Diskurz in teorija argumentacije«. Je soavtor učbenikov in zbirke nalog za slovenščino *Z besedo do besede 3* in *Z besedo do besede 4* ter sodeluje pri pripravi interaktivnih učbenikov za slovenščino pri Založbi Mladinska knjiga.

Toponimi u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić

Toponyms in *Tales of long ago* by Ivana Brlić-Mažuranić

Jasminka Brala-Mudrovčić

Marina Pejić

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, Republika Hrvatska
jmudrovcic@unizd.hr

Sažetak

U radu se analiziraju toponimi u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić. Pronađeni ojkonimi, mikrotoponimi, oronimi i hidronimi te njihova semantička i strukturalna analiza ukazuju na vrlo zanimljivu toponimijsku građu.

Ključne riječi: Ivana Brlić-Mažuranić, *Priče iz davnine,* toponimi.

Abstract

The paper analyzes toponyms in *Tales of long ago* by Ivana Brlić-Mažuranić. Found ojkonyms, mikrotoponyms, oronyms and hidronyms and their semantic and structural analysis reveals very interesting toponymic material.

Key words: Ivana Brlić-Mažuranić, *Tales of long ago,* toponyms.

1. Uvod

Imenoslovlje ili onomastika može se definirati kao znanost „o imenima kao jezičnim, izvanjezičnim i nadasve kulturnim spomenicima." (Šimunović, 2009: 15) Proučavanje imena doprinosi boljem razumijevanju povijesnih i migracijskih zbivanja, a polazište za takva istraživanja mogu biti i književna djela koja nude obilje onomastičke građe. U radu se proučavaju toponimi, važan dio leksičkoga fonda hrvatskoga jezika, u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić, autorice koja uživa naziv „*hrvatskoga Andersena"* zahvaljujući svojim književnim osobitostima u nizu zapaženih poetskih i proznih djela. *Priče iz davnine* u prvom su izdanju sadržavale šest priča*: Kako je Potjeh tražio istinu, Ribar Palunko i njegova žena, Regoč, Šuma Striborova, Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica* te *Sunce djever i Neva Nevičica.* Trećem izdanju iz 1926. godine dodane su još dvije priče: *Lutonjica Toporko i devet župančića* i *Jagor*. *Priče iz davnine* su ahistorijske i mogu se razdvojiti na one s pretkršćanskim, starim slavenskim sadržajem i na one iz ranokršćanskoga feudalnog vremena. Posebna vrijednost *Priča iz davnine* je jezik kojim su napisane. Ova zbirka na najplemenitiji način uči životu potvrđujući funkciju i smisao skladno i slikovito sročene književne riječi u dječjoj literaturi (Hranjec, 2006). Autorica je u sve priče unijela svoj pogled na svijet, a u njegovu je izgrađivanju sudjelovala i legenda s dvije sastavnice: vjera u Boga u borbi sa zlom i spremnost na žrtvu koja će donijeti spas. Ivana je u *Priče* ugrađivala i slavenski i usmeni sloj da istakne narodnosne korijene (Hranjec, 2006). Autorica u pismu svome sinu govori da su

Priče iz davnine nastale iz slavenskih predaja, ali sasvim sigurno je da su i rezultat društvenih, povijesnih te umjetničkih okolnosti u vremenu kraja Austro-Ugarske Monarhije.[16] *Priče iz davnine* su, po svemu sudeći, priče koje kriju neizmjerno blago svake vrste i tako mogu biti predmetom raznovrsnih istraživanja, a što je još važnije one se ubrajaju u malobrojne knjige kojima se rado vraćamo cijeloga života.

U zbirci priča dominiraju mjesta radnji koja nisu imenovana. Može se izdvojiti 35 neimenovanih mjesta koji su bitni za sadržaj priča. Radi se o prostorima u prirodi, ali ima i onih nerealnih koja najviše bude „maštu i znatiželju" čitatelja. Neimenovana mjesta najčešće su slavenskog podrijetla. Može se zaključiti da to dolazi otuda što je Ivana bila inspirirana mitologijom starih Slavena. To potvrđuju i imena koja je upotrebljavala u svojim bajkama (Brala-Mudrovčić, Brozović, 2016). Dakle, stvarni toponimi su zapravo dva hidronima, jedan ojkonim, jedan oronim i dva mikrotponima.

2. Hrvatska toponimija

Prema Šimunoviću toponimija je skup naziva određenog područja, a znanost koja se njima bavi naziva se toponomastikom (Šimunović, 1972). „Toponim je zemljopisno ime, posebna onimijska kategorija koja se odnosi na zemljopisne objekte: hidronim, ojkonim, oronim, speleonim, horonim, urbonim itd." (Šimunović, 2009: 79) Mnoštvo toponima na različitim kartama, po različitim leksikonima, vodičima, na putokazima uz prometnice, uz rijeke i naselja najčitanija su knjiga za ljude, putnike, turiste koji ne poznaju jezik određene zemlje, ali spoznajom značajnih onomastičkih sadržaja imena u kojima se nalazi sve doživljeno u kraju posrednim putem upoznaju i sam kraj i ljude u njemu (Šimunović, 2005). Toponimi se razlikuju od antroponima zbog toga što su vezani uz zemljopisne objekte koji su nepomični. Ta činjenica daje toponimima značenje jezičnih podataka koji su svjedoci seljenja i naseljavanja pojedinog mjesta. Toponimija svjedoči o naseljavanju, duhovnoj i materijalnoj kulturi koja se nalazi u motivima i sadržajima određenih zemljopisnih imena (Šimunović, 2005).

S obzirom da se u djelu koje je predmet obrade nalaze ojkonimi, mikrotoponimi, oronimi i hidronimi potrebno je navesti i neke osnovne opaske o nastajanju, semantičkim i tvorbenim kategorijama ovih izdvojenih imenskih skupina.

2.1. Ojkonimi

Ojkonimi, tj. imena naselja, su ona imena o kojima „obični" ljudi ne razmišljaju mnogo, a koja mnogo toga govore. Zbog napuštanja pojedinih naselja mnogi ojkonimi padaju u zaborav. U imenima se odražava bogatstvo motiva prema kojima su nastali pojedini ojkonimi. Imena ističu jezične i dijalektalne značajke te raznovrsnost međujezičnih prodiranja, imenskih tipova koji su svjedoci starosti ojkonima, migracija i emigracija (Šimunović, 2009). Bavljenje ojkonimima traži da se otkrije ili barem pretpostavi njihovo nastajanje, da se iz povijesnih ili suvremenih dokaza rekonstruira prvi leksem ugrađen u njihovu osnovu (Frančić, 2012). Imena tih skupina nisu se u početku odnosila samo na lokalitet nego i na ljude koji su obitavali na imenovanom području (npr. *Doljane* „ljudi koji obitavaju u dolu"), zatim su

[16] Majhut i Lovrić-Kralj ističu da je grana kojoj su te priče namijenjene „hrvatska grana jugoslavenske nacije" (Majhut, Lovrić-Kralj, 2016: 579).

označavali ljude koji su iz dotičnoga kraja, ljude koji se bave nečime te ljude čije je osobno ime u osnovi imena mjesta ili su ti ljudi o njemu ovisni (Šimunović, 2005).

Imena naselja koja se nalaze u hrvatskoj ojkonimiji imaju antroponimnu ili apelativnu, tj. toponimnu osnovu. Razvrstavaju se u sljedeće skupine: „Ojkonimi s antroponimom u osnovi. To su rodovski ojkonimi: *Nebljusi, Čavoglave, Hrvatini,* patronimni ojkonimi odnosno ojkonimi koji izražavaju pripadnost kome: *Unešići, Mikanovci, Brckovljani, Knežovljane, Biškupići*... Ojkonimi s apelativnom (ili toponimnom) osnovom: *Lišane, Lažane, Slatinci* (: slatina), *Gatinci* (: *Gat*)... Oni imaju i etnički sadržaj: 'otkud su došli' (*Labinci*), 'gdje su naseljeni' (*Podrupljanje*). Ojkonimi s apelativom koji iskazuje čime se dotični ljudi bave. To su profesionalni ojkonimi: *Kovači, Tkalci, Kolesati*... S antroponimnom osnovom su i ojkonimi (katkad i druga, terenska imena) koji izražavaju posvojnost: *Ilača, Živogošće, Ivanec, Perunsko, Pantovčak, Jurandvor, Ivanja Reka*. Ti su ojkonimi uglavnom u singularnim likovima." (Šimunović, 2009: 214) Druga skupina ojkonima odnosi se na opis i namjenu zemljopisnoga reljefa na kojemu je naselje. Razvrstavaju se na one koji su motivirani položajem, izgledom, veličinom, sastavom tla, biljnim i životinjskim svijetom. Druga vrsta su oni koji su rezultat određene djelatnosti s obzirom na obradu tla, preobrazbu krajolika, gospodarske, kulturne, crkvene objekte i druge okolnosti. Ti se ojkonimi ističu karakterizacijom, deskripcijom, pripadnošću, lokalizacijom (Šimunović, 2009).

Mnogim ojkonimima čak i do danas nije moguće odrediti jezično podrijetlo, npr. *Korčula* / *Krkar* (<*Corcyra*), *Vis* (<*Issa*), *Cres* (<*Kerso*). Ista se imena nalaze i na područjima sredozemnoga prostora što svjedoči o starosti tih imena (Šimunović, 2009). Hrvatski je krajolik zanimljiv zbog razlika u reljefu: od ravnica, preko brda i krša sve do primorja i podmorja. U tim različitostima očituje se veza hrvatskoga sjevera i sjeverozapada sa srednjoeuropskim područjem i kulturom te hrvatskoga juga s mediteranskom kulturom (Šimunović, 2005).

U doba oko 1500. godine prije Krista na prostoru današnje Hrvatske boravili su ilirski narodi poput Panona, Histrija, Librunija, Japoda i Delmata. Na istoimenome području živjeli su Rimljani koji su izvršili sveopću romanizaciju. Hrvati, tijekom slavenske doseobe, dolaskom na ove prostore susreću romanizirane ojkonime (Šimunović, 2009). Međutim, već od 10. stoljeća uočava se prodor hrvatskih narodnih imena u romanske porodice te ulazak stranih imena u hrvatski narodni antoponimijski sustav. Na isti način teče i prodor hrvatskoga naroda iz zaleđa u gradove (Šimunović, 2005). Hrvati su se u novom zavičaju uklopili u sve jezične i gospodarske prilike. Čuli su i usvojili imena većih rijeka (poput *Save, Drave, Mure*) te su i neke ojkonime prilagodili svome jeziku (poput *Siscia – Sisak*). U gorskim krajevima naseljavali su se uz utvrde i na rubovima krša, organizirali su se teritorijalno i vojnički te počeli stvarati prve državice. U primorskim utvrđenim romanskim gradovima Hrvati se evangeliziraju, grade samostane i seoska gospodarstva na ruševinama crkvi. U brdskim dijelovima dinarskoga gorja živjeli su Vlasi koji nisu ostavili bitne tragove u hrvatskoj ojkonimiji. Istinsku vrijednost predstavljala je stoka koju su oduvijek zvali blago, što ona i jest bila (Šimunović, 2009).

Jedan od utemeljitelja suvremene hrvatske etnologije Antun Radić je rekao: „Ako je ikoju domovinu koji narod ikada doista osvojio, obuhvatio ju sa svojih pet osjetila, a to je Hrvat osvojio svoju Hrvatsku time, što su koljena i koljena naših predaka u tisućama i tisućama imena mjesta ostavila potomcima pečat svojih domova, svojih misli i svoga rada. U tim je imenima naša domovina tako opisana, njezina prošlosti tako ispričana kako bi ju opisali i njezinu prošlost ispričati jedva mogao ikoji zemljopisac ili povjesničar. To je domovina koja svojim sinovima zbori i priča, jer stoljetnim nazivima i imenima mjesta zbore i pričaju mrtvi, davno nestala pokoljenja." (Belaj, 2009: 173) Tu tvrdnju koja pripada ojkonimiji trebalo bi primijeniti na svu hrvatsku onimiju.

Važno je progovoriti i o semantičkim kategorijama ojkonima s antroponimijskom i apelativnom osnovom i njihovim podskupinama. Pod navedenim pojmom misli se na etiologiju imena koja se iščitava iz dijelova (osnova i formanata) koji sačinjavaju ojkonimijski lik i značenja koje ti dijelovi sadrže u imenu s obzirom na antroponimne ili toponimijske osnove kojima su tvorbeni formanti pridruženi (Šimunović, 2009). Postoje ojkonimi s atroponimijskom osnovom, koji su uvijek pridruženi određenome naselju. Određuju se prema skupini ljudi koji su u podređenome odnosu prema osobi čije se ime nalazi u ojkonimu. Također mogu biti i rodbinski ojkonimi, npr. pleme, bratstvo, rod, obitelj (Šimunović, 2009). U starim urbarima nalazi se podosta imena iz kojih su vidljivi tragovi rodovskoga uređenja (Šimunović, 1972). Ojkonimi s antroponimijskom osnovom mogu nastati prisvajanjem zemljišta, npr. *Barban, Ližnjan, Neviđane*. To su posvojni ojkonimi, koji mogu biti eliptični ojkonimi (*Ilača* (vas), *Županje* (selo)), dvodijelno ime (*Vučji Dol*), sraslice (*Knežpolje*) itd. (Šimunović, 2009) Neki ojkonimi s atroponimijskom osnovom u sebi sadrže prostornu, vremensku i narječnu starost i prepoznatljivost. Takvi se ojkonimi odnose na ljude koji se u pojedinom naselju bave nekim određenim poslom, npr. *Kovači*. Također se mogu odnositi na mala naselja koja se nalaze na prostoru prvoga stalnog i organiziranoga hrvatskog neseljavanja. (Šimunović, 2009) U najranijem vremenu najčešći su ojkonimi na *–ane/-ani* etničkoga porijekla (*Zagorane, Dračane, Dupčane*) (Šimunović, 1972). Bjelanović piše da bi se toponimi na *–ani/-ane* mogli podijeliti na tvorbeno prozirne i tvorbeno neprozirne toponime (Bjelanović, 2007). Postoje i ojkonimi apelativnoga podrijetla koji izražavaju karakterizaciju (*Brda, Draga*), deskripciju (*Dugo Selo, Biograd*), lokalizaciju (*Gornje Selo, Brod na Kupi*). Također mogu biti motivirani ljudskom djelatnošću (*Gradac, Malinska*). Mnogo je više ojkonima apelativnoga podrijetla negoli antroponimijskoga podrijetla (Šimunović, 2009).

S obzirom na tvorbene kategorije ojkonima, može se izdvojiti nekoliko strukturalnih tipova. Prvi tip su ojkonimi koji svojim imenovanjem najprije ističu ljude, a potom naselje: *Čeprljane, Vučići*… Drugi tip su ojkonimi koji ističu vlasnost ili neki drugi odnos pojedinoga naselja te su izraženi u dijelovima imenske strukture: *Petrovac, Supetar...* Potom slijede ojkonimi koji izravno imenuju naselje: *Požega, Dubrovnik...* Oni imaju i podskupine: neizvedeni ojkonimi - ojkonimi čiji su likovi nastali konverzijom ili elizijom identifikacijskoga dijela složenoga imena: *Kamensko* (selo), *Učka* (gora)… Postoje i izvedeni ojkonimi u čijem nastajanju sudjeluju i sufiksi od kojih su najčešći *-ac, -ica, -ak, -ik, -išće, -in, -ina, -šćak, -šćica* i *-šćina*. Sljedeća podskupina su prefiksalni ojkonimi koji nastaju po modelu d+O[17]. Zatim slijede prefiksalno-sufiksalni koji se tvore modelom d+O+d. Zadnja podskupina su višečlani ojkonimi koji mogu biti ojkonimne sraslice (*Gologorica, Jurandvor*) ili višečlane ojkonimne sintagme (*Blatna Vas, Donji Kosinj, Stari Pazin, Sveti Ivan Zelina*). Zadnji su ojkonimi koji posredno identificiraju naselje: *Stara Baška, Ičići*… (Šimunović, 2009)

2.2. Mikrotoponimi

Mikrotoponimi ili zemljišna imena najraširenija su skupina toponima. To su vlastita imena pridružena neživim, nepomičnim i neobitavanim zemljopisnim objektima. Još se nazivaju anojkonimi. Ta su imena motivirana fiziogeografskim oblicima na terenu i antropogeografskim okolnostima i određenim objektima koji su stvoreni ljudskom djelatnošću (Šimunović, 2009). Mikrotoponimi funkcioniraju samo u mikroregiji što znači da su poznati određenom krugu ljudi koji su na neki način vezani uz mikroobjekte ili žive u njihovoj blizini.

[17]d - dodatak, O - osnova

U mikrotoponimiji često je „uzimanje“ imena najbližega topoobjekta, npr. polje dobiva ime susjedne gore, šuma dobiva ime rijeke koja teče u blizini i slično (Frančić, 2003). Oni su zapravo na granici apelativa i toponima. U mikrotoponimiji može se pratiti pretvorba apelativa u toponime (Šimunović, 1972).

Svako zemljište, svaka skupina ljudi i svako vrijeme imaju svoju određenu mikrotoponimiju. Ona se razlikuje na otocima, u šumama, na rijekama, krškim poljima, u industrijskim i turističkim dijelovima. Razlikuje se ona u ravnicama od one u gorama i primorskoj Hrvatskoj. Svako zemljišno ime određeno je dijalektom posebnoga jezičnog područja (Šimunović, 2009).

Zemljišna imena uvjetovana u širem smislu morfologijom i sastavom tla razvrstavaju se u tri skupine: prva skupina je prema morfologiji tla[18]. Druga skupina su zemljišna imena motivirana vodom: vodne imenice, svojstva vode, relacijski hidronimi, ljudski udio u vodoopskrbi. Posljednja skupina je obalna toponimija, obalni termini (*Lūkẽ*, *Ratȁc*) te relacijska imena (*Blãtaški dolȁc* (: *Blaca*))... (Šimunović, 2009) Obalni se toponimi (uvale, tjesnaci, prolazi, pličine, grebeni, svjetionici) zbog izuzetne važnosti u pomorskoj, ribarskoj i turističkoj privredi odlikuju većim stupnjem sustavnosti (Šimunović, 2005).

Zemljišna imena uvjetovana ljudskom djelatnošću dijele se prema odrazu društvenih prilika, kulturi tla i njegovu iskorištavanju, gospodarskim i drugim objektima po kojima su imenovani predjeli. Postoji još podjela prema antroponimima u zemljišnim imenima: „*Vića* (: *Vit – ja*), *Stivonje* (: *sv. Ivan*).“ (Šimunović, 2009: 267)

Tvorbene kategorije anojkonima zapravo prikazuju oblikovanje zemljišnih imena prema najčešćim sufiksima, prefiksima te dvodijelnim toponimijskim sintagmama. Izbor pojedinih zemljišnih imena zadan je okolnostima, tj. reljefom određenoga kraja i dijalektom toga kraja. Oblikovanje imena dobiva se konverzijom, afiksima, prijedložnim i ajdektivnim dodatcima i sl. U mikrotoponimiji zastupljeno je dosta imena koja se ne razlikuju od polaznih riječi. Takva imena čine leksičko-semantički način tvorbe (Šimunović, 2009). „U hrvatskoj mikrotoponimiji najzastupljeniji su sufiksi: -ac, -ača, -ak, -ica, -ić, -ik, -ina, -išće. Vrlo su zastupljena i pridjevna imena koja se pojavljuju kao eliptični, krnji neizvedeni i izvedeni. Prefiksalna tvorba određuje prostorni odnos jednog objekta prema drugom (*Vrpolje*). Najčešći su ovi prefiksi: među/meju/meu-, na-, o/ob-, pod-, pri-, preko-, pri-, raz-, uz-, u-, vr(h)-, za-. U mikrotoponimiji vrlo su česte i sraslice koje mogu biti pridjevske i imperativne. Također su česte i dvodijelne toponimijske sintagme: pridjev + imenica, imenica + imenica, pridjev + pridjev, prilog + toponimijska sintagma.“ (Šimunović, 2009: 270)

Tvorba afiksima pripada morfološkom načinu tvorbe. Afiksalna zemljišna imena sastavljena su od leksičkih morfema kojima se identificira geografski objekt, prefiksom kojim se određuju položaj objekta, sufiksom kojim se razlučuje objekt od ostalih objekata. Potrebno je utvrditi osnovu na način da se odvoji leksički i afiksalni morfem (Šimunović, 2009). Ponekad je teško odrediti osnovu i sufiks ili prefiks stoga je potrebno tražiti slične imenske strukture te ih na više primjera odrediti (Šimunović, 2005).

Sufiksi se ne upotrebljavaju samostalno nego su u vezi s određenim leksičkim morfemom. Postoje bezafiksalna imena koja nastaju kada sufiks i osnova postanu jedinstven novi sadržaj. Sufiksi se formaliziraju, tj. dobivaju strukturalnu funkciju. Oni prvenstveno služe za razlučivanje objekata u prostoru. U toponimima se na njima mogu izvršiti izmjene i zamjene, a može postojati nekoliko sufiksa za isti objekt. Da bi se utvrdila proprijalnost sufiksa te

[18]„Zemljopisna nomenklatura u mikrotoponimiji s izravnim imenovanjem: *Dol, Brdo*, površinska svojstva tla, sastav i osobine tla, imena motivirana nazivima biljaka, imena motivirani nazivima životinja, imena tvorena odnosima prema drugim objektima, imena tvorena od drugih toponima.“ (Šimunović, 2009: 267)

njegova toponomastička funkcija, treba ispitati organiziranost imena pojedine jezične i zemljopisno definirane regije. U toponimiji postoji velik broj apelativa koji su nastali različitim sufiksima i koji čuvaju svoje leksičko značenje, npr. *Mirina* „razrušena kuća“, *Kamenica* „kameno korito“ (Šimunović, 2009). „Sufiks ima ulogu označiti i razlučiti zemljopisni objekt od drugih objekata. To se može postići na nekoliko načina: za nazive koji su položajno bliski: a) naziv s istim sufiksom biva par s nesufiksalnim nazivom s kojim ima zajednički leksički morfem: *Dolac* : *Dol, Lokvica* : *Lokva*; b) nazivi imaju iste leksičke morfeme i različite sufikse: *Gradac, Gradišće* za nazive koji su nastali: a) univerbizacijom: *Veljak, Volaršćik, Vlkovšćina, Zvirjak*; b) poimeničavanjem pridjeva: *Pražnica, Rasohatica, Rogosnica*; c) s pridjevima kao nazivima: *Zečevo, Branjevo*; d) kada sufiks s osnovom tvori naziv koji kao apelativ nije ovjeren na tome području ni oblikom ni značenjem, npr. *Smrčevik* (nije svaka smrikova šuma smrčevik), *Brusje* (nije svako kamenito tlo brusje).“ (Šimunović, 1972: 54)

Prefiksi se razlikuju od sufikasa zbog toga što je u njima značenje češće i oni se samo ponekad formaliziraju. Prefiksi dolaze na prvo mjesto i oni nisu samo tvorbeni morfemi nego su i nositelji sadržaja. Prefiksi u toponimiji određuju prostorni odnos jednoga objekta prema drugome, ali mogu postati i tvorbeni element koji je srastao uz apelativ i onda postaje neprepoznatljiv. Prefiksalna imena, prema Šimunoviću, svrstavaju se u dvije osnovne skupine. U prvoj su skupini leksički morfemi geografski termini. Takvih imena ima podosta zbog toga što su geografski termini najstarija zemljišna imena, a pomoću prefiksa moguće je točno odrediti položaj i odnos prema drugim objektima. U drugoj skupini su apelativi koji kao leksički morfemi čine toponomastičke metafore: *Zastup, Podbaba*. Posebna skupina su prefiksalna imena koji imaju osnovni morfem antroponim od svetačkoga imena: *Sutvarje, Stomorice* i sl. Najčešći je prefiks *pod- / pol- / po-* jer uvijek označuje rijetka mjesta koja su na nekom kršu bila pogodna za obradu zemlje (Šimunović, 2009).

„Tvorbene strukture koje nastaju srastanjem dvaju korijenskih morfema u jedinstvenu toponimijsku sintagmu zovemo toponomastičkim sraslicama.“ (Šimunović, 2009: 281) Takva toponimska sraslica označava mjesto, a spajanje članova se određuje prema jezičnim pravilima. Stoga imamo tvorbeni obrazac s pomoću konfiksa, obrazac koji nastaje spajanjem dviju imenica, obrazac od imenice u padežu i imenice te tvorbeni obrazac nastao slijevanjem pridjeva i imenice. Pri klasifikaciji sraslica potrebno je obratiti pozornost na strukturalnu analizu, tj. prvo je potrebno odrediti kojoj vrsti riječi pripadaju morfemi i kako se mogu transformirati (Šimunović, 2009). Kod složenih toponima uvijek je jedan član imenica, a drugi najčešće prijedlog, pridjev ili imenica (Vuković, 2007). Božidar Finka smatra kako se toponomastičkim sraslicama smatraju samo oni složeni toponimi koji imaju oblik nominativa iako imaju prijedlog koji zahtijeva neki drugi padež, npr. *Podgora, Zavala*. Pridjev vrlo često prati imenicu u sastavljanju složenoga toponima. Većinom su to posvojni i odnosni pridjevi. Pridjev i imenica ne mogu se stopiti u jednu jer pridjev inzistira na vlastitom akcentu pri deklinaciji. Rijedak je slučaj da se složeni toponimi sastoje od dvije imenice, već oba člana imaju svoj akcent i pišu se odvojeno (Vuković, 2007).

2.3. Oronimi

Hrvatska je bogata oronimima zbog raznovrsnoga reljefa. Oronimi pomažu pri orijentaciji u prostoru. Oni prate i odjeljuju granična područja, npr. državu od države, ili predstavljaju granice unutar jedne države, npr. dijele primorsku Hrvatsku od unutrašnje (Šimunović, 2009). Nekada su metafore bile česte u davanju imena gorama (tj. oronimima), npr. udol koji liči na badanj dobiva ime *Badanj*, izduženi rt poput ražnja dobiva ime *Ražanj* i sl. Ljudi su metafore stvarali usporedbama oko sebe i na sebi. Mnoge se odnose na ljudsko tijelo (*Glava, Čelo,*

Vrat, Lakat) ili na tkalačke termine (*Brdo, Zijev, Bočinica*). Takve metafore označavaju posredno i slikovito razvedenost tla (Šimunović, 2005).

Praslavenski oronimi pripadaju najstarijem sloju hrvatske toponimije i obuhvaćaju sve oronime koji su nastali prije dolaska Slavena na ovo područje (Ivšić, 2013). Hrvati su naslijedili neke oronime iz predrimskoga postojanja koji su ostavili trag u hrvatskoj oronimiji. Neki od njih su gudura, griža, lipa, lab, ripa, skrad. Mnogima od njih se ne zna značenje, a često ni jezično podrijetlo. Neki od njih su nastali romansko-hrvatskim jezičnim prožimanjem, npr. *Mutokit* (brdo na Hvaru), *Okić* (nekolicina šiljastih brda u unutrašnjosti Hrvatske), brda na otocima (*Brkata, Brkata glavica*), mnoga brda s utvrdama (npr. *Koštilo*) (Šimunović, 2009).

Oronimi su najmanje proučavani dijelovi toponimije. Antička su vrela najsigurniji kriterij za određivanje pripadnosti praslavenskom postojanju. U antičkim su vrelima oronimi zabilježeni na dva načina: kao imena gora i oronimi sadržani unutar drugih toponima (Ivšić, 2013).

2.4. Hidronimi

Najveće rijeke koje teku kroz Hrvatsku predstavljaju dio najstarijega leksičkog sloja hrvatskoga jezika. Tokovi rijeka su zapravo granice država, povijesnih pokrajina ili županija. Na ušćima rijeka obično je bio motiv za ime, a ne na njihovim izvorima. Na ušćima su se stvarali i razvijali gradovi. Tako je bilo i na ušćima rijeka *Drave, Vuke, Kupe* itd. Te rijeke nose predhrvatsko i predromansko ime koje je svjedok starosti civilizacije (Šimunović, 2009).

Starošću svojega podrijetla i tvorbe hidronimi, odnosno imena rijeka, izdvajaju se od ostalih imenskih kategorija i predstavljaju posebno važna svjedočanstva za proučavanje povijesti narodâ i njihovih jezika (Brozović-Rončević, 2015).

U praslavenskoj hidronimiji najstariji se imenski sloj tvori od riječi za vodu ponajprije za tekućice, a zatim za jezera, močvare, bare i lokve (Brozović-Rončević, 1995). Najstarije rijeke imaju jednočlana imena koja su motivirana strujanjem vode, slapovima, slijevanjem, ključanjem, blatištem uz korita i slično. Neka od njih su *Drava* (indoeuropski *dreu „hitati, teći“), *Lika* (ie. *leik „kriviti se, savijati“), *Una* (stari *Oeneus,* ie. *oun- „procijep“) (Šimunović, 2009).

Hrvati su iz praslavenske domovine donijeli i načine motiviranja hidronima te način njihove tvorbe. Postoji mnogo hidronimnih apelativa koji se odnose na vodu, svojstava vode, način toka, plavna područja, blatišta i sl. Jedan dio hidronimnoga naslijeđa od Praslavena je dunaj, gad, glina, hleb, jezero, ključ, lokva, mladine, šleso, poloj, resa, tonja i još mnogi drugi. Postoje i hidronimi koji su motivirani nazivima bilja: *Brezna, Lonje, Jasenica, Trnava*… Česti su i hidronimi motivirani životinjama: *Bakovac, Karašica, Struga*… Hidronimi motivirani nazivima ruda: *Ilova, Srebrnica, Gvozdanka*… Praslavensko naslijeđe se vidi i u hidronimima koji su tvoreni sufiksom –ava: *Berava, Krbava, Mrsava*… Najčešći je sufiks –ica: *Bistrica, Mokrica, Sušica*... Često dolazi i u prošircima: -anica, -avica, - ičica, -šćica (Šimunović, 2009).

Hidronimima se imenuju hidronimni sadržaji. Postoje dvije klasifikacije hidronima. Prva je s obzirom na etiologiju i sadržaj imenica: „vodne imenice koja se odnose na izvorišta, zbirališta vode, mokrine, poloje i blatišta; protočne vode; stajaće vode; različita svojstva vode: veličina, dužina toka, dubina korita, oblik, brzina toka, način toka, okus, miris, čistoća i sl.; izgleda i sastav tla; hidronimi koji su motivirani vegetacijom; hidronimi motivirani životinjama; relacijski hidronimi; izvedeni od vlastitih imena, od antoroponima ili toponima;

toponimi netipične motivacije.“ (Šimunović, 1972: 214-217) Druga skupina hidronima određena je po leksičkom sadržaju apelativa koji se odnose na svojstva vode, sastav tla, rude itd. (Šimunović, 2009) U hidronimiji postoje hidronimi koji su motivirani desnom ili lijevom stranom toka, a neki od njih su *Desnica, Desanka, Desnača, Levača, Levica*. Utvrđeno je da se rijeke tako motivirane nalaze najčešće u brdovitim dijelovima, a ne u ravnicama i primorju. Takva imena ne nastaju o obzirom na tok rijeke, nego po životnim uporištima koji su polazište orijentacije lijevoga i desnoga (Šimunović, 2005).

Hidronimi mogu imenovati hidronimne objekte na dva načina, a to su neposredno i posredno uz pomoć drugoga hidronimijskog sadržaja. Hidronimi neposrednoga imenovanja mogu biti jednoleksemni i višeleksemni. U jednoleksemne se ubrajaju univerbizirani hidronimi, oni sa prefiksalnom konstrukcijom i oni eliptične hidronimne tvorbe.

Jednoleksemni hidronimi mogu biti neizvedeni i izvedeni. Neizvedeni su najčešći, a to su vodne imenice i hidronimne metafore. Izvedeni hidronimi u osnovi imaju apelativ ili vlastito ime. Višeleksemni hidronimi su najčešće hidronimne sraslice i hidronimne sintagme (Šimunović, 2009).

3. Toponimi u *Pričama iz davnine*

Predmet analize su toponimi u *Pričama iz davnine.* Govori se općenito o prostoru u pričama, potom su izdvojena sva mjesta na kojima se odvijaju radnje pojedinih priča. Za svaku su priču zabilježena neimenovana mjesta radnje, a područja koja pripadaju kategoriji toponima su naznačena. Svi toponimi su analizirani tvorbeno i semantički, a navedeni su i izvori koje je Ivana Brlić-Mažuranić koristila i na čijim je temeljima gradila svoje priče i stvarala imena, a samim time i toponime.

3.1. Prostor u Pričama iz davnine

Prostor u *Pričama iz davnine* na početku je neodređen kao u bajci, no kada se opreznije uđe u tkivo teksta ipak se prepoznaju četiri tipična hrvatska pejzaža: mediteranski (*Ribar Palunko i njegova žena),* dinarski (*Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica, Jagor),* prigorski (*Lutonjica Toporko, Kako je Potjeh tražio istinu)* te panonski (*Sunce djever i Neva Nevičica)* (Hranjec, 2006). Pozornice gdje se odvijaju radnje uglavnom su vanjski ambijenti, šume, podzemni prostori, močvare, mora, nebeska prostranstva, začarane šume, snjegovi, livade i pašnjaci. Najveći dio njih nema točne zemljopisne ni povijesne lokacije. Iznimka su toponimi otok *Bujan, Legen grad* i *Kitež-planina*. Priroda koja je označena kao pašnjak, morsko dno, planina ili srebrno selo sudionik je glavnih događanja u sudbini likova. U njoj se kriju sva čuda koja se događaju u *Pričama iz davnine* (Mužić, 2005). Prostori su iskonstruirani, odnosno zamišljeni, kao pozornica na kojoj se odvija radnja, a njihov opis sadrži secesijske vizualne elemente. Primjerice u bajci *Ribar Palunko i njegova žena* čitava polja su od zlatnoga pijeska, u *Šumi Striborovoj* spominje se selo srebrnom ogradom ograđeno, a u bajci *Kako je Potjeh tražio istinu* spominje se stakleno brdo. U bajci *Regoč* radnja se odvija pod zemljom. Međutim, prostori u kojima se radnje odvijaju mogu se povezati sa secesijskom vizualnošću, npr. *Legen grad, Striborova začarana šuma, Kitež-planina,* bukova gora, županija djeda Neumijke i sl. Autorica predočuje prirodu svojim fantastičnim likovima (Zima, 2001).

3.1.1. Sunce djever i Neva Nevičica

Sudeći po svim pejzažima može se zaključiti da autorica u ovoj bajci opisuje slavonsku ravnicu u kojoj je provela veliki dio svoga života. Postoji nekoliko mjesta na kojima se odvijaju događaji. U uvodnom dijelu spominje se mlin u gaju na potoku. Gaj je mala *šumica, šumarak, mlada šuma, lug* (Anić, 2004). Potok također nema naziv. Opisujući Mokoš za koju se prema vjerovanju starih Slavena govorilo da je moćna sila koja vlada na zemlji, tj. u močvarama, uočavamo još jedno mjesto radnje, a to je glib pokraj močvare. Riječ *glib* (prasl. **glib <ie. gley, grč. glía, glina*) znači *ljepljivo blato, kal*, a u prenesenom značenju *društveno dno, polusvijet, pokvarenost* (Opačić, 2004). Nadalje se spominje šuma u koju mlinar i mlinarica odlaze usjeći badnjak, a potom se radnja prebacuje iz gaja na livadu pred carevim dvorima gdje je Mokoš odvela Nevu Nevičicu kako bi našla ključeve te na taj način postala dvorjanica. Livada također nema poseban naziv. S livade Oleh ban i djevojčica odlaze u pustu banovinu do hrastove gradine Oleha bana. Banovina označava područje kojim je u ime kralja upravljao ban i također nema ime pa ne pripada toponimima. Bajka i završava u pustoj banovini Oleha bana.

U ovoj bajci nema niti jednoga zabilježenog toponima. Radnja se odvija na nekoliko mjesta: najprije u gaju gdje se nalazi mlin, a potom u glibu gdje stanuje Mokoš. Šuma u koju mlinar i mlinarice odlaze značajna je zbog toga što upravo tada Neva Nevičica dobiva priliku baki samljeti žito. Livada ispred carevih dvora također nema ime, ali značajna je jer tamo radnja bajke doseže svoj vrhunac. Na kraju se radnja prebacuje u banovinu gdje se sve i završava.

3.1.2. Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica

U bajci *Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica* može se osjetiti povezanost pejzaža iz bajke s ogulinskim krajem, rodnim mjestom I. Brlić-Mažuranić. Posjet Ogulinu na Ivanu kao djevojčicu ostavio je veliki utisak, a to se najbolje može vidjeti u ovoj bajci.

Radnja započinje u „tvrdom gradu neke dobre i plemenite kneginje“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 27). „Tvrdi grad“ ne označava toponim, već je sintagma ovako složena jer se odnosi na utvrđeni grad opasan zidinama. Iz „tvrdoga grada“ kneginja bježi pod *Kitež-planinu*. *Kitež-planina* je toponim oko kojeg se sve „vrti“. Prema *Tumaču imena* I. Brlić-Mažuranić *Kitež* je prema ruskoj predaji tajnovita pusta šuma i jezero gdje su se zbivala svakojaka čuda i strahote (Brlić-Mažuranić, 2002: 27)[19].

Nadalje se spominje tiha dolinica gdje je Milojka stanovala i čuvala svoje stado. Tiha dolinica nije toponim, naziv je takav upravo da se naglasi Milojkina dobrota i skromnost. Nakon Milojkine smrti orao odnosi Rutvicu na *Kitež-planinu* na kojoj se nalazi stijena *Razdjeli*: „A bijahu se dogovorile vile i orlovi da će svaki svoj plijen donijeti na onu stijenu i tamo na stijeni održati sud: što će učiniti sa plijenom i kome će pripasti. Zato se ona stijena zvala Razdjeli.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 31) Posebno je zanimljiv opis vrha planine: „Navrh planine pak bijaše jezero, nasred jezera otok, a na otoku stara crkvica. Oko jezera bijaše livadica, a oko livadice brazda, davno izorana. Tu je oko jezera cvalo i mirisalo cvijeće, tu se zaklonile grlice i slavuji i sve umilno biće iz planine. Ne bijaše ni magle ni oblaka nad sveti oboranim jezerom, nego se uvijek sunašce sa mjesecom mijenjalo.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 32) Vrh planine je slikovito opisan, spominje se jezero i livade koji nemaju naziv, ali su bitni

[19] Autorica ovako opisuje *Kitež-planinu*: „Nigdje na svijetu nije u to doba više bilo ni zmajeva, ni vila, ni vještica, ni kakvih hudoba. Samo u *Kitež-planini* bijaše se još zaklonio posljednji Zmaj Ognjeni, a dvorilo ga sedam vila Zatočnica. Zato bijaše strašna *Kitež-planina*.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 27)

kao mjesta radnje jer nitko nije smio na sveto jezero gdje je Rutvica ispala orlu. Tu se uočava duh kršćanstva (crkvica, sveto jezero).

Radnja se ponovno vraća u tihu dolinicu, a potom opet na planinu kamo je Jaglenac otišao za Rutvicom. Vile Zatočnice su pokušale na sve načine uništiti malenoga Jaglenca, a kada nisu uspjele htjele su ga otrovati jagodama s otrovnoga polja koje je s jedne strane prekriveno crvenim jagodicama, a s druge crnim. Otrovne su i jedne i druge jagode, međutim dobro opet pobjeđuje pa Jaglenac pojede crne jagode, potom crvene koje mu je dala Zatočnica kako bi ga otrovala, a zapravo ga je spasila jer je crveni otrov poništio crni. Otrovno polje nije toponim, ali predstavlja zlo koje unatoč svemu ne može nadmašiti dobroga i neiskvarenoga Jaglenca.

Radnja se s *Kitež-planine* prebacuje u daleku zemlju u kojoj se živjela kneginja iz „tvrdoga grada" sa svojim sinom Reljom. Ni ovdje se ne saznaje ime zemlje u kojoj su živjeli. Bajka se završava u tihoj dolinici gdje je Relja postao knezom te oženio Rutvicu, novu kneginjicu.

U ovoj se bajci uočava sedam mjesta radnje od kojih dva spadaju u kategoriju toponima: *Kitež-planina* i stijena *Razdjeli*. Cijela priča je nastala na motivu *Kitež-planine* o čijem nastanku mnogi raspravljaju. Hranjec ističe i propalu kneževinu tvrdoga grada koju ponovno uspostavlja knežević Relja kao metaforu porobljene i sanjane slobodne domovine (Hranjec, 2009).

3.1.2.1. Kitež-planina

Kitež-planina je najvažniji motiv, tj. toponim oko kojega se događa cijela radnja u bajci *Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica*. Prema *Tumaču imena* I. Brlić-Mažuranić *Kitež* je tajnovita i pusta šuma i jezero gdje su se zbivala svakojaka čuda i strahote (Brlić-Mažuranić, 2002). Oko uporabe motiva *Kitež-planine* autorica se poziva na ruskoga pisca Merežkovskog izdvajajući dva lokaliteta: pustu šumu i jezero *Svetloraj*. Međutim, s druge strane motiv crkvice može se dovesti u vezu sa Tkanyjevom izgradnjom crkvice sv. Križa na brdu *Kotaucz* u *Moravskoj* (Kos-Lajtman, Horvat, 2011). Autorica pojam *Kitež* navodi kao poveznicu s Tkanyjem i zapisuje ga *Kotaucz* te je zanimljivo da ga objašnjava na njemačkom jeziku. Tkany motiv *Kiteža* detaljno opisuje, a unatoč tome što je I. Brlić-Mažuranić tumačenje skratila vidljiv je trag Tkanyjevog ulomka. U Tkanyjevom opisu *Kitež* poprima obilježja polisemantičkog toponima. Izvorno značenje nalazi se u slavenskom poganskom kultu (Kos-Lajtman, Horvat, 2011).

I. Brlić-Mažuranić *Kitež* opisuje kao strašnu planinu u kojoj se nalazi posljednji Zmaj Ognjeni kojega je dvorilo sedam vila Zatočnica. Ljudi su se bojali strašne planine jer tko u nju zaluta više se ne vraća. Posebno je slikovito opisan vrh planine gdje se nalazilo jezero, otok i na njemu stara crkvica.

Prema Zimi ime *Kitež* je poznato u ruskoj usmenoj predaji, međutim u njoj ne označava planinu nego grad koji je potonuo u jezero i nije zastrašujući kako ga opisuje I. Brlić-Mažuranić. Ivanin je postupak po svemu sudeći uzimanje imena koja imaju mitološko podrijetlo te preoblikovanje motiva kojem se to ime daje u skladu s narativnim potrebama (Zima, 2001).

3.1.2.2. Stijena Razdjeli

Stijena *Razdjeli* nalazi se upravo na *Kitež-planini*. Vile i orlovi su se dogovorili da će svaki plijen nositi na tu stijenu i tamo održati sud što će učiniti s plijenom te kome će pripasti. Upravo zato se ta stijena zvala *Razdjeli*. Ivana tako objašnjava nastanak ovoga toponima koji nosi simbolično ime. Stijena se spominje kada orao pandžama uhvati Rutvicu za njezin zlatni pojas i odnese je. Vile Zatočnice su se obradovale kada su vidjele da orao nosi djevojčicu.

Međutim, orao se nije držao dogovora da se svaki plijen donosi na *Razdjele*, već je Rutvicu odnio u svoje gnijezdo orlićima za igračku. Upravo je orao tim činom spasio Rutvicu jer od toga trenutka Zatočnice nisu mogle ništa loše učiniti Rutvici niti Jaglencu. Stijena *Razdjeli,* iako predstavlja loše jer se na njoj trebao dijeliti plijen tj. nevina dječica, ipak gubi svoju ulogu „lošega" mjesta jer unatoč svim dogovorima Zatočnica na toj stijeni Rutvica i Jaglenac bivaju spašeni.

3.1.3. Regoč

Čitajući bajku *Regoč* i obraćajući pažnju na pejzaže možemo vidjeti da se kao i u bajci *Sunce djever i Neva Nevičica* opisuju slavonske ravnice, šume i mala brdašca. Radnja u ovoj bajci započinje na nekoj neimenovanoj livadi gdje su konjari čuvali konje. Kada je Kosjenka zajahala konja koji ju je odveo u daleki svijet mogu se uočiti i zamisliti sve ljepote kroz koje su prolazili: „Trče oni kao vjetar ukraj polja, ukraj rijeka, ukraj livada i brda. Bože mili, koliko li stvari zemlja nosi, pomisli Kosjenka radosno, gledajući ove ljepote." (Brlić-Mažuranić, 2002: 80) U ovom nabrajanju prirodnih ljepota nema toponima.

Nadalje se spominje jedan kraj koji se Kosjenki posebno svidio „gdje bijaše gora a na njoj divna šuma, pod gorom dva zlatna polja kao dvije zlatne marame, na njima dva bijela sela kao dva bijela goluba, a malo podalje velika voda" (Brlić-Mažuranić, 2002: 80). Posebne su usporedbe kojima nas autorica „tjera" da sve što pročitamo i zamislimo. Radnja postaje najzanimljivija kada su Kosjenka i vranac došli u srce ravnice velikoga *Legen grada* u kojem je vladala velika zima. *Legen grad* pripada skupini toponoma. Iz *Legen grada* radnja se prebacuje u podzemni svijet gdje su glavni likovi putovali sve do „zlatnih polja". Zanimljiv je i slikovit opis podzemnoga svijeta[20] iz kojeg se radnja opet prebacuje u realni svijet nakon izlaska: „Nad njima zaista bijaše šuma, i to baš šumska uvala ne međi dvaju sela i dvaju kotara" (Brlić-Mažuranić, 2002: 91). Spominju se dva sela koja su se svađala radi gumna[21], pašnjaka, mlinova i drvosjeka. Sela ni ovdje nisu imenovana, samo se saznaje da su ljudi iz sela bili u svađi, da su se djeca iz obaju sela zajedno igrala te da je selom tekla voda *Zlovoda*. Ime vode pripada skupini hidronima. Imenovana je upravo tako jer je donijela zlo za oba sela: „Provalio se nasip, a tamna silna voda *Zlovoda* valjala se u dva rukava preko onih krasnih polja. Ide jedan rukav prema jednom selu, a drugi prema drugome" (Brlić-Mažuranić, 2002: 96). Valja spomenuti i brdašce koje je spasilo Kosjenku, Ljilju i ostale čobane i čobanice. Brdašce nije imenovano, ali je značajno kao mjesto radnje jer da nije bilo njega *Zlovoda* bi potopila i njih. Radnja se raspliće kada su djeca ugledala starca i staricu koji će im pomoći obrađivati polja te su na kraju načinili jedno selo i jedno gumno, jednu crkvicu i jedno groblje kako više ne bi bilo zlobe ni nesreće. Na kraju se Regoč ponovno istim putem kroz podzemlje vraća do svog *Legen grada*.[22]

U bajci *Regoč* može se uočiti šest mjesta radnje od kojih dva pripadaju skupini toponima.

[20] „Obradovala se Kosjenka svjetiljci jer joj se pokazuju čuda što od starine pod zemlju propadoše. Na jednom se mjestu vide dvori gospodski, sve vrata i prozori zlatom obloženi a crvenim mramorom ozidani." (Brlić-Mažuranić, 2002: 90)

[21] „Mjesto na kome se vrši ili mlati žito." (Anić, 2004: 389)

[22] „Tamo i sad sjedi, kamen broji i Bogu se moli da ga nikad više ne odvede od silnog i pustog *Legen grada* kuda bijaše najbolje pristao onako golem i neuputan." (Brlić-Mažuranić, 2002: 105)

3.1.3.1. Legen grad

Legen grad je u ovoj bajci značajan toponim jer se u njemu radnja i počinje događati. U *Tumaču imena* stoji objašnjenje da je *Legen* (*Leđan*) drevni čudesni grad prema hrvatskoj narodnoj pjesmi i predaji (Brlić-Mažuranić, 2002: 80). *Legen grad* je u ovoj bajci opisan „studen kao kost", čudesan i silan. U gradu *Legenu* živi golem čovjek zvan Regoč. Njegov posao je da broji kamenje grada. *Legen grad* predstavlja mitsko u ovoj bajci, dok selo predstavlja realnost. Zanimljivo je kako je Regoč brzo napustio svoj grad u želji da spozna do sada nepoznato i neviđeno. Na kraju se Regoč ipak vraća u svoj grad u kojem jedino može biti sretan, unatoč svim ljepotama koje su ga pomalo i zaplašile. *Legen grad* je kao mjesto susreta toponim prema kojemu Regoč i Kosjenka imaju ambivalentan odnos: za Kosjenku predstavlja mjesto susreta i odlaska, a Regoču predstavlja i mjesto povratka u kojem jedino može realizirati svoj identitet (Ivon, Vrcić-Mataija, 2017). M. Bošković-Stulli piše da *Legen grad* potječe iz epske pjesničke tradicije u kojem svoj vijek provodi div Regoč. No, u ovoj bajci umjesto epskoga grada dobiva irealnu dimenziju bajke u kojem postaje strahovito veliki grad *Legen* u kojem je vladala silna zima (Bošković-Stulli, 1975), a prema Marinoviću „povezan je sa Leđanom, okrutnim divom i vladarom mraznoga sjevera koji je poznat po nasilnosti i mračnjaštvu te bahatosti. Oženjen je Jagom, strogom, okrutnom i nesmiljenom božicom studeni. On stoluje u *Legen gradu* (*Leđanu*) sazdanom od leda, po čijim su odajama razastrti ledeni sagovi. Mrzi svjetlost i toplinu" (Marinović, 1999: 64).

3.1.3.2. Voda Zlovoda

Voda *Zlovoda* tekla je podalje od oba sela među kojima je vladala zloba. Autorica vodu opisuje kao silnu upravo zato jer je i ljudska zloba „silna" poput vode koja je zbog ljudske zlobe uništila oba sela. Iz simboličnoga naziva možemo iščitati da je voda donijela samo zlo zbog kojega su skoro stradali i nedužni ljudi. Može se zaključiti da voda predstavlja ljudsku pokvarenost, zlobu koja ipak ne može uništiti nedužne i koja se kad tad obije o glavu onima koji ju izazivaju. Seljani su se obradovali kada je voda provalila nasip. Međutim, stradali su upravo oni koji su nesreću izazvali, dok su se djeca, starac i starica uspjeli spasiti zahvaljujući Regoču.

3.1.4. Šuma Striborova

Radnja u *Šumi Striborovoj* započinje upravo u toj šumi. Odmah na početku opisuje se šuma: „A nije znao da je ono šuma začarana i da se u njoj svakojaka čuda zbivaju. Zbivala se u njoj čuda dobra, ali i naopaka - svakome po zasluzi" (Brlić-Mažuranić, 2002: 113). Šuma spada u skupinu toponima. Ime dobiva po Striboru koji je prema slavenskoj mitologiji bog vjetra i šume.

Radnja se počinje zaplitati kada je sin snahu guju doveo kući i kada je ona majku poslala po snijeg s litice. Litica ne spada u skupinu toponima, međutim značajna je kao mjesto radnje jer naglašavanje daljine i opasnosti litice navodi na iščitavanje zlih namjera snahe guje. Sljedeće mjesto radnje koje također ističe snahinu zlobu, ali i Božju pomoć i vjeru u Boga je zamrznuto jezero gdje snaha šalje baku po šarana za ručak. Nadalje se spominje strnište[23] gdje je baka ponovno potpalila vatru i gdje su se Domaći opet pojavili, a tu se po prvi puta spominje i Stribor, za kojega Domaći tvrde da je njihov starješina. Potom es radnja prebacuje ponovno u *Šumu Striborovu*. Slikovit opis šume dovodi i do „sela srebrnom ogradicom ograđenoga" (Brlić-Mažuranić, 2002: 124). Ime sela se ne spominje, stoga ne spada u

[23] Strnište dolazi od riječi strn koja je sveslav. i praslav. poljoprivredni termin. Na –ište strnište (bug. stърнище). (Skok, 1973)

kategoriju toponima. Međutim, saznaje se da je riječ o bakinom rodnom selu. Stribor nudi baki da se pomladi i vrati u svoje selo, no baka odbija i tada nestaje sve čarolije, Stribora i začarane šume „jer je baki draža njezina nevolja nego sva sreća ovoga svijeta, a da zaboravi svoga sina“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 126).

U *Šumi Striborovoj* uočavaju se četiri mjesta radnje od kojih jedno pripada skupini toponima. Radnja započinje u začaranoj šumi i završava u njoj koja na kraju prestaje biti čarobna. Važno je spomenuti i mjesta gdje snaha guja šalje baku, a to su litica i zamrznuto jezero. D. i S. Težak (1997) zaključuju da je s religioznoga stajališta naivno što se baka ne želi pomoliti Bogu kada ide na liticu jer bi Bog uvidio kakvog sina ima i ističu da se njemu ništa ne može zatajiti, ali baš to govori o njezinoj skrbi za sina.

3.1.5. Kako je Potjeh tražio istinu

„Pozornice ove potresne priče su šume, šumske krčevine, proplanci i čistine. U to su vrijeme Slaveni boravili u takvim pejzažima te bili usko povezani s prirodom“ (Težak, Težak, 1997: 134). Radnja započinje na jednoj krčevini u staroj bukovoj gori u kojoj je živio starac Vjest s tri unuka. *Krčevina* označava „krčenje zemlje, oslobađanje tla od kamena, makije, šikare itd. da bi se moglo obrađivati“ (Anić, 2004: 632).

Kao sljedeće važno mjesto radnje spominje se šuma u koju je Vjest poslao unuke da vide izlaze li pčele iz zimskoga sna. Šuma nema poseban naziv, ali je bitna isto kao i šumski dol gdje je bila velika rakita[24] u kojoj se nalaze bjesovi.[25] Nadalje se spominje kamenita ravan gdje je Potjeh otišao ne bi li saznao istinu. Međutim, u pronalaženju istine ga je ometao bijes. Važno je spomenuti i goru, tj. planinu, gdje su Ljutiša i Marun otišli kada su zapalili djedovu kolibu. Ime gore se ne saznaje i stoga ne pripada kategoriji toponima.

Može se reći da krčevina, djedova koliba i gora pripadaju realnom svijetu, ali se spominje i irealan: „Pred njima ni gore ni doline, ni brda ni ravnine ni ničega, nego se pružio bijeli oblak kao bijelo more. Na rumenom oblačku stakleno brdo, na staklenom brdu zlatan dvor, a do dvora široke stube vode.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 155) Ime brda također se ne saznaje, nego tek stoji napomena da je to zlatan dvor Svarožića koji se može usporediti s rajem jer su i Potjeh i Vjest zaslužili ući u raj.[26] Cijela bajka opet završava gdje je i počela na jednoj krčevini na staroj bukovoj gori. U ovoj bajci nema niti jednog toponima, ali se može uočiti šest mjesta radnje.

3.1.6. Ribar Palunko i njegova žena

Bajka *Ribar Palunko i njegova žena* započinje u pustome morskom kraju u kojem ribar Palunko hvata ribe. Ime kraja se ne saznaje. Spominje se i planina po kojoj žena bere lobodu[27]: „Palunko ribu hvata, a žena se obdan po planini za lobodom prebija, uvečer večeru vari, a za večerom dijete nuna i Palunku priče priča.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 167) Nadalje se kao mjesto radnje može izdvojiti put do Morskoga Kralja na koji se ribar Palunko uputio sa svojom ženom. Oni kreću od zemaljskih odredišta „morske pučine i kamenita žala“ te prelaze granice poznatoga svijeta da bi pronašli traženo (Brlenić-Vujić, 1994). Zatim se spominje otok *Bujan* gdje je Zora-djevojka uputila Palunka kako bi došao do dvora Morskoga Kralja.

[24] „Soj niske šibljaste grmolike vrbe crvenkaste kore (Salix purpurea).“ (Anić, 1998: 958)

[25] „Sitni, nakazni, guravi, mrljavi, razroki i svakojaki, igrali se oni po rakiti.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 134)

[26] „Odmah se vrata širom raskriliše, otvori se sva sjajnost dvora, a uzvanici i gosti plemeniti dočekaju na dvorima djeda Vjesta i unuka Potjeha.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 158)

[27] „Jednogodišnja razgranata biljka uspravne stabiljke koja naraste do 1. metar visine. Raste na plodnom zemljištu bogatom solima, uspijeva i uz putove, po selima i zapuštenim mjestima.“ (Grlić, 2005: 85)

Prema *Tumaču imena* taj otok je „obrastao bujnim raslinjem; na njemu su naši preci zamišljali raj“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 170). Otok *Bujan* nalazi se u uvodima mnogih ruskih bajki, ali može se pronaći i u Puškinovoj stihovanoj bajci o caru Saltanu.[28] Dalje se radnja odvija na otoku *Bujanu*: „Nanese ga do mora neznanog, do ostrva do *Bujana*.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 170) Zatim se opisuju dvori Morskoga Kralja gdje se Palunko našao na krasnome pijesku od suhoga zlata. Ribar Palunko mitski put doživljava plovidbom i sazrijevanjem tijekom kojega doznaje da nema povratka u Nevinost nakon putovanja Životom. Moglo bi se reći da autorica vodi dijalog s Dobrim i Zlom povezujući znakove hrvatske s europskom kulturom s motivom koji se odnosi na smisao egzistencije u slici koja je oblikovana u duhovnoj topografiji mitskoga i bajkovitoga promišljanja te kršćanskoga svjetonazora i legende (Brlenić-Vujić, 1994). Na kraju se radnja opet nastavlja gdje je i započela u pustome morskom kraju, ispred Palunkove kuće. U bajci *Ribar Palunko i njegova žen*a početna i završna slika je vezana uz povratak obiteljskom domu na morskom žalu koji otvara pogled i želju za nepoznatim daljinama (Brlenić-Vujić, 1994).

U bajci *Ribar Palunko i njegova žena* može se izdvojiti pet mjesta radnje od kojih jedno pripada skupini toponima.

3.1.6.1. Otok Bujan

Prema tumačenju u dodatku knjizi naši su preci na otoku *Bujanu* zamišljali raj, a kamen Alatir predstavljao je Sunce. No, prema M. Bošković-Stulli to nije točno. Ona piše da je i ta slika preuzeta iz Afanasjeva samo u novoj funkciji. Afanasjev u tumačenju tih naziva ima mnogo mašte (Bošković-Stulli, 1975). Čitajući Afanasjeva I. Brlić-Mažuranić mogla je doći do tumačenja otoka *Bujana*. Afanasjev tumači čudesni otok *Bujan* te ističe da ima važnu ulogu u ruskoj predaji te ga dovodi u vezu s ruskim narodnim zaklinjanjima (Kos-Lajtman, Horvat, 2010). Otok *Bujan* se spominje i u humorističnim uvodima u mnogim ruskim bajkama. Otok *Bujan* ušao je i u Puškinovu bajku u stihu o caru Sultanu. Taj otok je otok izobilja, bujan te prema tome odskače od podvelebitskih otoka čije su sjeverne strane bijele i gole. Otok je smješten daleko „u moru neznanome“ i sa sigurnošću ne pripada otocima podvelebitskoga krša (Peroš, Ivon, Bacalja, 2007).

3.1.7. Lutonjica Toporko i devet župančića

Odmah se na početku bajke *Lutonjica Toporko i devet župančića* saznaje gdje se odvija radnja, a to je prostrana županija na kojoj se nalazi rudina[29]. Na rudini se nalazilo devet javorića iz kojih će kasnije nastati devet župančića. Ime županije se ne saznaje, nego tek da je to prostrana županija župana Jurine. Radnja se većim dijelom odvija u županiji, ali se spominje i livada podno grada gdje su Toporko i devet župančića pobjegli od dvorskoga.[30] Županija kao mjesto radnje pripada realnom svijetu iako se i u njoj zbivaju nerealni događaji, a nebo s kojega djed Neumijka silazi pripada irealnom svijetu: „S visine stane se spuštati oblak, na njemu djed Neumijka, a oko njega devet oblačića, kano deve sivih galebova i još deseti mali pramak magle, kano repić u mišića.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 210)

Kao sljedeće mjesto radnje izdvaja se gora djeda Neumijke na koju odvodi Toporka i devet župančića. Ime gore se ne saznaje stoga ne spada u skupinu toponima. Iz gore su svakoga jutra djeca silazila do rudinice kako bi pomogla djedu koji se brine i zalijeva sve biljke u županiji. Kao mjesto radnje izdvaja se i planina koja je važna zbog toga što su se župan Jurina

[28] „Mimo ostrova *Bujana* v carstvo slavnogo Saltana.“ (Bošković-Stulli, 1975: 233)
[29] „Neobrađeno zemljište obraslo travom; utrina, tratina, rendzina.“ (Anić, 2004: 1352)
[30] „Na livadi podno grada devet župančića, ko devet jorgovanovih grančica, i deseti bosonogi Toporko. Livada mjesečinom obasjana, a sred livade starodrevna lipa.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 210)

i Toporko tamo prvi put sreli: „Jaše župan stazom niz planinu, kad al vidi: tamo na panju stoji stvorak, sitan kao cvrčak.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 218) Radnja se opet iz planine prebacuje u goru djeda Numijke u koju se Toporko vraća te završava u županiji gdje je i počela. Župani su odrasli te podijelili županiju na osam dijelova i izabrali kralja među sobom. „A Toporko i baka vrvjeli širom kraljevstva.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 233)

U ovoj bajci nema toponima. Radnja se na početku odvija u županiji župana Jurine, spominje se livada izvan grada te gora djeda Neumijke.

3.1.8. Jagor

Radnja u ovoj bajci započinje u staji za stoku, tj. „pojati“ gdje su se nalazili riđa kozica, kravica bušakinja i Bagan[31]. Kao mjesto radnje izdvaja se staza preko livada gdje je Jagor krenuo ocu nositi hranu i odakle ga je baba Poludnica odnijela u svoju jazbinu.[32] Potom se radnja prebacuje u podzemni svijet gdje je Poludnica odvela Jagora kroz mračne rovove sve dok nisu došli u „jedan prostor pod zemljom koji bijaše kano jedno gumno strašno veliko, a nad njime svod od pečene gline kano velika pokljuka“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 243). Iz podzemnoga svijeta izlaze na jedno kamenito polje koje je okruženo liticama i gvozdenim pločama tako da iz toga polja nema izlaza niti ulaza nego kroz rov babe Poludnice. To polje nema naziv, ali je značajno jer je Jagor na tom polju bio pastir ovcama babe Poludnice. Zatim se radnja opet vraća u jazbinu babe Poludnice kroz koju je Jagorov otac krenuo spasiti sina, ali je nažalost poginuo. Važno je spomenuti i prirodu kroz koju su se kravica i kozica uputile da spase Jagora, spominju se livade, guste šikare, potok, brdo u parlogu[33], krš koji postaje sve goliji i strmiji. Kravica ostaje čekati pod borovnicom, a kozica pronalazi krš u kojem Jagor čuva ovce.[34] Kada je kozica spasila Jagora, radnja se opet prebacuje u kolibu u kojoj je zla maćeha ostala sama.

Bajka se završava na selištu[35] koje je ostalo Jagoru. Pravdu nad zlom je izvršio „dobri duh staroga doma“, onaj što je kuću i pojatu podigao, djed Jagorov te cijela družba čuvara uspomena, predvođena Baganom, mitskim zaštitnikom stoke i ognjišta. Također, Baganu su pomogli različiti predmeti iz kuće poput preslice, klupe, tronošca, svjetla stare uljarice i čavla na zidovima (Pintarić, 2008: 184).

U ovoj bajci nema niti jednoga toponima. Kao mjesta radnje mogu se izdvojiti staza preko livada kojom je Jagor nosio ocu hranu, jazbina babe Poludnice, krš na kamenitom polju i selište u kojem se radnja i završava.

3.2. Semantičke i tvorbene kategorije toponima

U *Pričama iz davnine* postoji šest imenovanih mjesta radnje: *Kitež-planina*, stijena *Razdjeli*, *Legen grad*, voda *Zlovoda*, *Šuma Striborova* i otok *Bujan*. U osam bajki ukupno se spominje 35 neimenovih mjesta radnje koji su značajni za priče. Mjesta radnji uglavnom se ponavljaju tako da se šume, livade, planine i polja javljaju gotovo u svakoj bajci. Budući da

[31] Bagan je jedan od “domaćih“ koji prema ruskoj predaji čuva rogatu marvu. On ima mjesto u staji i svome gospodaru donosi blago i sreću. Nikad se ne pojavljuje bez razloga, njega je potrebno namamiti snopom upletene pšenice ili jaslicama s krmom. (Zalar, 2004)

[32] „A onda prebaci Jagora preko ramena, kano da je vreća, i odvuče ga u svoju jazbinu.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 242)

[33] „Zapuštena zemlja s tragovima sasušenog kultiviranog raslinja.“ (Anić, 2004: 1000)

[34] „Pod njom u kotlini spava dijete.“ (Brlić-Mažuranić, 2002: 250)

[35] „Zemljište, s kućom i kućištem, na kojem živi i koje obrađuje ratar, slobodan čovjek ili kmet.“ (Anić, 2004: 1388)

većina prostora nema točne zemljopisne ni povijesne odrednice, nastojat će se u daljnjem tekstu prikazati semantika i tvorba spomenutih toponima na temelju uspoređivanja sa sličnim toponimima:

- ***KITEŽ-PLANINA*** - Prema *Tumaču imena* koji je pridodan *Pričama iz davnine* autorica se poziva na ruskoga pisca Merežkovskog navodeći kod pojma *Kitež* dva lokaliteta: pustu šumu i jezero *Svetloraj* (Brlić-Mažuranić, 1972: 196) Prema D. Zima to nije planina nego grad koji je potonuo u jezero (Zima, 2001). M. Bošković-Stulli navodi da pripada ruskoj usmenoj predaji, no niti je planina niti je strašan. *Kitež* je grad koji se spasio pred tatarskom najezdom potonuvši u jezero *Svjetlojar*; grad i sada postoji, a život je u njemu pravedan i sretan (Bošković-Stulli, 1994: 237). Bez obzira od koga je I. Brlić-Mažuranić preuzela ime, u ovoj bajci se navodi da je planina pa prema tome pripada skupini oronima. Može se svrstati u složene oronime nastale spajanjem dviju imenica poput *Juras-potok, Kiš-brig, Kamen-prag, Stanac-dolac* (Šimunović, 2009).
- ***ZLOVODA*** - Voda *Zlovoda* je izmišljena, tj. ima simboličan naziv i predstavlja zlo koje su seljani sami sebi napravili. Nema točnu zemljopisnu lokaciju. Iako nije stvarni toponim na temelju usporedbe može se svrstati u kategoriju anojkonima, točnije onomastičkoj tvorbi koja nastaje slaganjem novih riječi uz toponomastičke osnove kao na primjer: *Dragovoda, Trolokve, Divoselo* i slično. „U zemljišnim imenima poput *Osibova, Rashum, Dragovoda* može se lako uočiti osnovni morfem koji upućuje na objekt i morfem koji ga odvaja od ostalih sa sličnom osnovom." (Šimunović, 2009: 273) Autorica je vodi dala simboličan naziv budući da je između dva sela vladala mržnja i zloba te ih je upravo *Zlovoda* koštala života u želji da jedni drugima naude.[36]
- ***ŠUMA STRIBOROVA*** - Stribor je muško, hrvatsko ime čija je najveća učestalost u Slavonskom Brodu (Vidiček, 2015). *Šuma Striborova*[37] također nije stvarni toponim jer nema točnu zemljopisnu lokaciju, tj. pripada mitološkom svijetu. Ime je dobila prema Striboru pa se može svrstati u kategoriju toponima s antroponimima u zemljišnim imenima kojima pripadaju i *Banja spila, Stivonje* (: *sv. Ivan*), *Ivanj dolac, Jurja ves, Tolanja palača* koji ističu pripadnost kome (Šimunović, 2005; 2009).
- **STIJENA *RAZDJELI*** - Pripada skupini mikrotoponima, a nastala je prefiksalnom tvorbom. Prefiksi određuju prostorni odnos jednoga objekta prema drugome, npr. *Vrpolje*. U mikrotoponimiji najčešći su prefiksi među-, na-, o-, pod-, pri-, raz-, uz-, u-, vrh-, za- (Šimunović, 2009). Stijena *Razdjeli* u bajci *Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica* nazvana je upravo tako jer su se na njoj vile i orlovi dogovarali kome će pripasti plijen te kako će ga razdijeliti. Pripada kategoriji toponima jer je određeno da se nalazi na *Kitež-planini* koja je stvarni toponim. Na temelju usporedbe može se svrstati u kategoriju miktrotoponima nastalih prefiksalnom tvorbom budući da se sastoji od prefiksa raz + dijeli koji je čest u mikrotoponimiji.
- **OTOK *BUJAN*** – „Taj otok je otok izobilja, bujan te prema tome odskače od podvelebitskih otoka čije su sjeverne strane bijele i gole. Otok je smješten daleko 'u moru neznanome' i sa sigurnošću ne pripada otocima podvelebitskog krša" (Peroš, Ivon, Bacalja, 2007). Otok je nazvan upravo tako jer se želi naglasiti da je pun

[36] I. Brlić-Mažuranić vodu *Zlovodu* opisuje ovako: „Tamna, silna voda *Zlovoda* valjala se u dva rukava preko krasnih polja. Ide jedan rukav prema jednom selu, a drugi prema drugome." (Brlić-Mažuranić, 1997: 87)

[37] Odmah na početku bajke opisuje se šuma: „A nije znao da je ono šuma začarana i da se u njoj svakojaka čuda zbivaju. Zbivala se u njoj čuda dobra, ali i naopaka - svakome po zasluzi." (Brlić-Mažuranić, 2002: 113)

izobilja, raskoši. Skok pridjev bujan opisuje kao *„žestok, buran, što raste u izobilju, divlji, okretan“* (Skok, 1971: 230). Anić navodi ime *Bujan* kao svojstvo onoga što je *bujno*, što znači na *bujan način, obilno, gusto* (Anić, 2004). Budući da Šimunović u hidronimnu građu ubraja i otoke, tako i otok *Bujan* pripada skupini hidronima.

- ***LEGEN GRAD*** - Prema *Tumaču imena Legen* (*Leđan*) je drevni čudesni grad prema hrvatskoj narodnoj pjesmi i predaji (Brlić-Mažuranić, 2002: 80). Uzevši u obzir sve izvore koji su proučeni za rad te imajući na umu opis grada *Legena* iz bajke, može se zaključiti da grad *Legen* (*Leđan)* potječe od riječi *led*. Budući da je i u bajci opisan „studen kao kost“, u gradu je vladala stalna zima, a div Regoč skidao je silno inje sa svojih ramena. Grad *Leđan* može se svrstati u skupinu ojkonima koja sadržava opis i namjenu zemljopisnoga reljefa na kojemu je naselje, točnije u ojkonime koji su motivirani izgledom i sastavom, npr. *Kamenjak, Bakarac, Lokvar, Rakovac*. Oni se sastoje od osnovne imenice kojom su motivirani te dodanoga sufiksa (Šimunović, 2009), u ovom slučaju od riječi led (+ j) + an = *Leđan.*

U osam bajki uočeno je 35 neimenovanih mjesta radnji, a to su gaj, glib, šuma, livada, banovina, litica, zamrznuto jezero, strnište, tvrdi grad, tiha dolinica, vrh planine, otrovno polje, daleka zemlja, krčevina, šuma, rakita, kamenita ravan, gora, stakleno brdo, pusti morski kraj, dvori Morskoga Kralja, planina, put do Morskog Kralja, dva sela, podzemlje, brdašce, županija, staza, jazbina, krš i selište. Neka se mjesta radnje ponavljaju poput šume koja se javlja u bajkama *Sunce djever i Neva Nevičica, Kako je Potjeh tražio istinu, Lutonjica Toporko i devet župančića.* Kao važna mjesta radnje ponavljaju se livade, gore, planine i podzemni svijet. Autorica je u svojim bajkama samo neka mjesta radnje imenovala dok ostali pripadaju prirodi koja nas okružuje. Česta su i irealna mjesta događanja poput staklenoga brda u bajci *Kako je Potjeh tražio istinu*, gore djeda Neumijke u bajci *Lutonjica Toporko i devet župančića*, jazbine babe Poludnice u bajci *Jagor* i podzemlja u bajci *Regoč.*

4. Izvori u *Pričama iz davnine*

O izvorima i nastanku *Priča iz davnine* mnogo se raspravljalo. Važno je rasvijetliti nastanak motiva, a samim time i toponima te neimenovanih mjesta radnje.

I. Brlić-Mažuranić u pismu kojeg je uputila svome sinu navodi kako su *Priče* sačinjene od imena i likova koje je preuzela iz slavenske mitologije i to je sva povezanost s narodnom mitološkom predajom. Niti jedan prizor, radnja, fabula nisu pronađeni gotovi u mitologiji (Bošković-Stulli, 1975). Istraživanje razne literature dovodi do zaključka da su te Ivanine riječi točne. Međutim, mnogi autori (D. Zima, Težak, A. Kos-Lajtman) pronalaze i druge poveznice koje su primljene iz narodne predaje i mitološke literature.

Prvi važniji izvor je Tkanyjev mitološki gotički leksikon *Mythologie der alten Teutschen u. Slaven* (1827), kojega je i autorica u rukopisnom dokumentu navela kao izvor pojedinih mitoloških pojmova. Jedan od pojmova je i *Kitež*. Drugi izvor je Afanasjev, iz čije je studije autorica uzela najviše mitoloških motiva, ali i iz njegove zbirke *Народныe русские сказки* – primjerice uzela je imena starih slavenskih božanstava, motiv kamena Alatira, Zore-djevojke, Kralja Morskoga, zmije orijaške, ptice orijaške i dr. Napominje i da su likovi i motivi uzeti iz mitoloških djela povezani s usmenom književnošću te se ne mogu razdvajati. M. Bošković-Stulli tvrdi kako nije točno objašnjenje za otok *Bujan* koje je u *Tumaču* objasnila sama autorica, nego je i to preuzela iz Afanasjeva (Bošković-Stulli, 1975).

I. Brlić-Mažuranić koristila se i usmenim pričama koje u svojoj knjizi 1858. godine sabrao Valjevac (Kos-Lajtman, Horvat, 2011). To su u prvom redu morske djevice koje autorica

opisuje u bajci *Ribar Palunko i njegova žena.* Tu su još i likovi vila koje zauzimaju veliki dio Valjevčeve zbirke. Kao izvor Ivana u svojim bilješkama spominje i *Arhiv* Ivana Kukuljevića Sakcinskog. Ističe se povezanost tema i motiva Kukuljevićeva teksta o vilama i Ivaninih djela, a čini se da joj je upravo motiv vilinske igre privukao posebnu pozornost jer ga je koristila u više bajki. Uz Kukuljevića spominje se i ime Šafarik jer je Ivana na zadnjoj stranici svojih bilježaka zapisala: "*Iz Šafarikove povj. literat*." Iz tih zabilješki može se zaključiti da je I. Brlić-Mažuranić vrlo vjerojatno čitala Šafarikovu *Povijest književnosti* koja ju je usmjerila na neke druge tekstove Mascha, Potockog i von Kayssarowa. Njima je zajedničko tematiziranje povijesti, ali isto tako i vjerovanja koja se odnose na stare Slavene, a koju su Ivanu jako zanimali (Kos-Lajtman, Horvat, 2011).

5. Zaključak

Proučavanje zemljopisnih imena pojedinoga književnog djela u prvom redu predstavlja istraživanje imena kao jezičnih podataka. No, iz proučavanih toponima u pojedinom djelu može se iščitati povijest i svjetonazor ljudi koji su takvo ime osmislili. U toponimima se također ogleda i imenovatelj, ali i same značajke imenovanoga objekta koje su se u tom određenom vremenu nametnule. Stoga se može zaključiti da je toponomastika uistinu važna grana onomastike.

Analizirajući toponime u *Pričama iz davnine* I. Brlić-Mažuranić vidljivo je da postoje samo četiri stvarna toponima koja se spominju i u drugim djelima ili u narodnim predajama, a to su: *Kitež-planina*, stijena *Razdjeli*, otok *Bujan* i *Legen grad* (*Leđan*). Postoje još dva imenovana mjesta radnje koji nisu stvarni toponimi već izmišljeni, a to su *Šuma Striborova* i voda *Zlovoda* koja dobiva simboličan naziv.

Većina mjesta radnje u ovim bajkama nisu imenovana, ali su značajna za razumijevanje bajki. Ukupno ima 35 neimenovanih mjesta radnje koji su bitni jer se upravo na tim mjestima odvijaju događanja koja su važna za pojedine bajke. Većinom su to vanjski prostori u prirodi, npr. gaj, šuma, livada, planina i sl. U nekim se bajkama javljaju nestvarna, irealna mjesta događanja poput staklenoga brda, gore djeda Neumijke i podzemlja. Sve to budi maštu i znatiželju kod čitatelja i zbog toga su izuzetno važni za ovu bajku. Većina naziva neimenovanih mjesta praslavenskoga je podrijetla (*glib, brdašce, strnište, krčevina, rakita, gora, selište*) upravo zbog toga jer je autorica bila inspirirana mitologijom starih Slavena, a tomu svjedoče i imena likova (Toporko, Regoč, Neumijka), ali i zemljopisna imena (*Šuma Striborova, Kitež-planina, Legen grad*).

Od šest toponima koji se pronalaze u bajkama radi se o dva hidronima, jednom ojkonimu, jednom oronimu te dva mikrotoponima. Toponimi imaju i metaforičke nazive pa tako *Zlovoda* predstavlja zlo koje seljani nameću sami sebi, stijena *Razdjeli* mjesto gdje vile Zatočnice dijele plijen, a otok *Bujan* je otok koji obiluje, „buja" izobiljem.

Što se tiče izvora koja je I. Brlić-Mažuranić koristila, može se zaključiti da je najvećim dijelom motive crpila iz Afanasjeva, ali velikim dijelom i Tkanyja. Od hrvatskih izvora spominju se Kukuljević i Valjevac.

Toponimi u *Pričama iz davnine* važni su orijentiri u prostoru jer se kroz samo ime puno toga može iščitati. Bez takvih imena lako se zabludi u prostoru, u vremenu i u vlastitoj povijesti. „Ime živi po jezičnim zakonitostima onoga kraja i onoga vremena kad je počelo funkcionirati kao ime. Nosi tako u sebi višeznačne obavijesti i poruke." (Šimunović, 2005: 33) I doista, Ivana Brlić-Mažuranić svojim je toponimima, koji žive i danas, obogatila hrvatsku toponimijsku stvarnost.

6. Literatura

Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskog jezika*, Zagreb: Novi Liber.

Anić, V. (2004). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika,* Zagreb: Novi Liber.

Belaj, V. (2009). Poganski bogovi i njihovi kršćanski supstituti. *Studia ethnologica Croatica*,vol. 21, str. 169-197.

Bjelanović, Ž. (2007). *Onomastičke teme*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Bošković-Stulli, M. (1975). *Usmena književnost kao umjetnost riječi.* Zagreb: Mladost.

Bošković-Stulli, M. (1994). Priče iz davnine i usmena književnost. U: Ivana Brlić-Mažuranić, *Izabrana djela II*, Naša djeca, Zagreb.

Brala-Mudrovčić, J., Brozović, S. (2016). Antroponimija u Pričama iz davnine Ivane Brlić Mažuranić. U: *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, ur. Mojca Orel, Ljubljana, str. 814-836

Brlenić-Vujić, B. (1994). *U potrazi za izgubljenim domom, Ribar Palunko i njegova žena. Ivana Brlić Mažuranić*. Slavonski Brod: Matica hrvatska Ogranak Slavonski Brod.

Brlić-Mažuranić, I. (1997). *Izabrana djela.* Zagreb: Matica hrvatska.

Brlić-Mažuranić, I. (2002). *Priče iz davnine*. Zagreb: Školska knjiga.

Brlić-Mažuranić, I. (1972). *Priče iz davnine*. Zagreb: Mladost.

Brozović-Rončević, D. (1995). Staroeuropska hidronimija. *Filologija*, br. 24, str. 81-86.

Brozović-Rončević, D., Virč, I. (2015). Jezični slojevi i struktura međimurske hidronimije. *Slavia Centralis,* br. 2, str. 5-19.

Crnković, M., Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1995. godine*. Zagreb: Znanje.

Frančić, A. (2003). Rečka mikrotoponimija. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje,* vol. 23, br. 1, str. 373 -389.

Frančić, A. (2012). Ojkonim Štrigova kroz stoljeća. *Folia onomastica Croatica,* br. 21, str. 37 – 58.

Grlić, Lj. (2005). *Enciklopedija samoniklog jestivog bilja.* Rijeka: Ex libris.

Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Hranjec, S. (2006). Šicel o Ivani Brlić-Mažuranić. *Radovi Zavoda za znanstveni rad HAZU,* Varaždin, br. 16-17, str. 83-89.

Hranjec, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.

Ivon, K., Vrcić-Mataija, S. (2017). Metafora putovanja u Pričama iz davnine. *Libri&Liberi*, vol. 5, br. 2, str. 341-356.

Ivšić, D. (2013). O oronimima u antičkim vrelima. *Folia onomastica Croatica*, br. 31, str. 97-119.

Kos-Lajtman, A., Horvat, J. (2010). *Utjecaj ruskih mitoloških i usmenoknjiževnih elemenata na diskurs Priča iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić.* Zbornik radova Petoga hrvatskog slavističkog kongresa, ur. Marija Turk i Ines Srdoč-Konestra, Rijeka: Filozofski fakultet, str. 207-214.

Kos-Lajtman, A., Horvat, J. (2011). Ivana Brlić-Mažuranić, Priče iz davnine: Nova konstrukcija izvora i metodologije. *Fluminensia,* god. 23, br. 1, str. 87-99.

Marinović, M (1999). *Junaci starohrvatskih mitova*. Varaždin: Varteks tiskara.

Majhut, B., Lovrić Kralj, S. (2016). Hrvatska dječja književnost iz vizure inozemnih autora. *Croatica et Slavica Iadertina*, XII/I, str. 577-604.

Milić, B. (1995). *Razvoj grada kroz stoljeća, II. Srednji vijek.* Zagreb: Školska knjiga.

Mužić, K. (2005). *Dodir svjetova stvarnosti i svjetova mašte u likovima Ivane Brlić-Mažuranić. Zlatni danci 6 - Život i djelo(vanje) Ivane Brlić-Mažuranić.* Osijek: Filozofski fakultet Osijek.

Opačić, N. (2004). Što znači, odakle dolazi. *Vijenac: Književni list Matice hrvatske za umjetnost, kulturu i znanost,* br. 270.

Peroš, Z., Ivon, K. i R. Bacalja (2007). More u pričama Ivane Brlić-Mažuranić. *Magistra Iadertina*, god. 2, sv. 1, str. 61–78.

Skok, P. (1971; 1972; 1973). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: JAZU.

Šimunović, P. (1972). *Toponimija otoka Brača*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Šimunović, P. (2005). *Toponimija hrvatskoga jadranskog prostora.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Šimunović, P. (2009). *Uvod u hrvatsko imenoslovlje.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Težak, D., Težak, S. (1997). *Interpretacija bajke.* Zagreb: Divič.

Vidiček B. (2015). O imenima u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić (Stribor, Regoč). U: *„Šegrt Hlapić" - od čudnovatog do čudesnog,* ur. Berislav Majhut i suradnici. Slavonski Brod: Ogranak Matice hrvatske, str. 671 – 681.

Vuković, S. (2007). Grafija višečlanih toponima. *Croatica et Slavica Iadertina, III, str. 107-118.*

Zalar, D. (2004). Predgovor. U: Ivana Brlić-Mažuranić, *Priče iz davnine*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Zima, D. (2001). *Monografija Ivane Brlić–Mažuranić Priče iz davnine.* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Zima, D. (2011). Bajke Ivane Brlić-Mažuranić izvan Priča iz davnine. *Kroatologija,* 2/1, str. 217-229.

Kratko predstavljanje autora

Doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, diplomirala je na Sveučilištu u Splitu hrvatski jezik i književnost, a magistrirala i doktorirala (znanstveno područje humanističkih znanosti, polje filologije) na Sveučilištu u Zagrebu. Kao docentica zaposlena je na Sveučilištu u Zadru. Autorica je znanstvene monografije Putevima hedonizma (Komediografski rad Milana Begovića) te niza poglavlja u raznorodnim knjigama, znanstvenih i stručnih radova. Aktivno sudjeluje na znanstveno-stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu. Bila je suradnica na nekoliko projekata. Članica je Katedre Čakavskoga sabora pokrajine Gacke, Hrvatskoga filološkog društva, Hrvatskoga mariološkog instituta, Matice hrvatske i zastupnica Ličko-senjske županije u Društvu profesora hrvatskoga jezika.

Marina Pejić, studentica Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga učiteljskog studija u Gospiću Sveučilišta u Zadru.

Young Learners' Perceptions on Effective Foreign Language Teacher Characteristics – A Qualitative Study from Croatia

Morana Drakulić

Faculty of Teacher Education in Rijeka
University of Rijeka, Croatia
morana.drakulic@uniri.hr

Abstract

This paper provides a researcher's account of the qualitative methods used in a research whose aim was to identify effective foreign language teacher characteristics as seen by elementary school learners. This study was part of a larger quantitative research which involved 596 children aged between 9 and 14 years from 3 urban schools in Croatia. Semi-structured interviews were conducted with 12 participants chosen from the representative sample by using a non-random method. The present paper and the findings of the research will hopefully contribute to growing debates about qualitative methodology for working with children as well as to the description of a competent foreign language teacher as the prerequisite for the overall quality of the foreign language teaching process.

Keywords: effective foreign language teacher, elementary school learners, learners' perceptions, semi-structured interview.

1. Introduction

The growing awareness of Children's Rights as outlined in the UN Declaration of the rights of the Child (United Nations, 1989) has given rise to the increasing recognition of children and youth as active and competent individuals whose genuine knowledge and experience of the world should be heard. Seeing children as active, meaning-making individuals and not as passive recipients of social norms brought about research that focuses and acknowledges children's views on issues that are of their immediate importance.

In the context of applied linguistics, namely foreign language acquisition, attempts have been made to employ qualitative research methodology in order to make research more reliable and academically vigorous (Gabrys-Barker & Woytaszek, 2014). Besides methodological reliability, the aforementioned attempts have also been induced by the fact that the huge body of quantitative research was unable to fully explain various factors which affect the process of foreign language learning as a whole.

The latest studies in the field of applied linguistics have turned their focus on the learner as the center of the teaching and learning process. In this regard, students' cognitive and affective variables have been recognized as important factors in the learning process, and the need for a deeper and more extensive understanding on how situational variables in formal educational settings may (re)shape these factors has become more prominent. Concerning this, insight into current and available literature reveals that foreign language teacher is an important and powerful factor which may strongly affect students' relative degree of success. A substantial number of studies have also shown that the students' subjective perceptions of their teachers' competences and personal characteristics is what affects their attitudes towards the learning situation and achievement, rather than the actual possession of competences

assessed by other ‘objective’ measures. The aforementioned correlation is even more accentuated among younger students who tend to form strong emotional relationships with their teacher.

Acknowledging that, despite rich data and information, quantitative surveys cannot by themselves provide sufficient information to fully capture the complexity of children’s experiences (Darbyshire, Schillera, & MacDougal, 2005), the present research applied methodological triangulation by using both quantitative and qualitative methods of data collection. The central point of interest was to get a deeper and more detailed description of the foreign language teacher competences and characteristics as perceived by elementary school students, i.e. children from age 9 to 16. This paper will focus on the qualitative study results gathered through the semi-structured interview as well as on the challenging issues that surround both research problem and the methodology employed.

2. The importance of investigating students’ perceptions in the context of foreign language learning

The importance of the foreign language teacher as the coordinator of the learning environment has given rise to research and definition of essential competences that would ensure the common ground for the quality teacher education as the prerequisite for the quality foreign language teaching. Vilke (1993) points out that "motivating children from an early age might have beneficial effects on their proficiency and on their attitudes towards foreign languages and foreign cultures in general" (p. 15). A substantial number of research (Vilke, 1993; Mihaljević Djigunović, 2009; Yuksel & Halici, 2010; Juriševič & Pižorn, 2013) suggest that the classroom setting variables and the carefully structured learning environment strongly depend on the teacher, i.e. his competence in setting up a positive learning environment.

The empirical data suggest various sources of variability in students’ success in the classroom context, ranging from learner-centered to classroom-related and skill-specific sources. However, what seems to emerge as the constant pattern is the fact that students who perceive language teacher and language course positively have higher levels of success. This is not surprising, since such positive attitudes towards the learning situation serve as an affective base for motivation to develop, which, in turn, leads to investment of more effort and ultimately to better performance.

The relationship between attitudes towards the learning situation, motivation and success has, perhaps, most comprehensively been elaborated by Gardner through his socio-educational model of second language acquisition (Gardner & MacIntyre, 1993). The model, as implied by its name, stresses two important features of foreign language learning – cultural context and educational context. The model, in other words, recognizes that the classroom context is important but it makes explicit hypotheses about the interplay of the classroom context and individual difference characteristics of the student (Gardner, 2010). Throughout the model, Gardner also accentuates the importance of students’ subjective language learning experience, stating that "strategies used by teachers to promote second language achievement will be effective only to the extent that they are perceived to be so by their students" (Gardner, 2010, p. 105). The model, in other words, implies that students’, on the basis of their perceptions of the teacher and the course, forms attitudes towards the learning situation which serve as the affective base for motivation to develop. This causal relationship is of extreme importance in the investigation of foreign language teacher competences since it calls for a shift in the research perspective.

Several authors investigated attitudes towards the teacher as one aspect of attitudes towards the learning situation. In that sense, Mihaljević Djigunović (1998) explored the attitudes towards the teacher among elementary, secondary and university students. The author employed a semantic differential scale designed to measure the following aspects of a foreign language teacher: teacher evaluation, the assessment of teacher's relationship to students, teacher's competence and teacher's inspiring quality. The effect of age, gender and grade has proven to be significant. More positive evaluation was offered by female students, participants with higher grades and university students. Students with good grades perceived their language teacher as more competent, and as having a good relationship towards students. The inspiring quality was best evaluated by elementary school participants and the worst by university population. Another study by Jakominić and Mihaljević Djigunović (2004) explored attitudes towards the teacher among sixth, seventh and eighth grade students of elementary school. Generally speaking, all students perceived language teacher positively. With respect to age, the least positive perceptions were found among eighth graders and the most favorable among sixth graders. The results also reported the effect of the final grade, where the most positive perceptions were given by the most successful students.

Following recent advances in motivational research, several researchers explored attitudes and motivation in foreign language learning in relation to temporal dimension (Nikolov, 2002; Mihaljević Djigunović, 2012). Based on the analysis of students' responses, the results revealed that the most important motivating factors for elementary school children were positive attitudes toward the learning situation and the teachers, intrinsically motivated activities and classroom practice.

Despite the rich quantitative data obtained both domestic and international research, the literature on young students' own voices and descriptions of what makes an effective foreign language teacher is practically non-existent. The reasons for such scarcity are numerous and range from the complexity of the methodological issues to be dealt with to the (still) prevalent perception of children as those who lack maturity, cognitive development or essential abilities to give valid, methodologically reliable answers (Freeman & Mathinson, 2009).

3. Interviewing young students in formal educational settings

Over the past few decades much of the current literature (Christensen & Allison, 2008; Freeman & Mathinson, 2009; Shaw et al., 2011) argues on the importance of including children as active participants in research, especially when the research questions are meaningful in their lives. Despite the growing awareness of children's' rights and the accentuation of the necessity that children's voices should be heard, insight into contemporary literature seems to suggest quite opposite. Namely, the empirical research with young children is still rather scarce, which suggests that researchers are reluctant to engage into qualitative methods which involve children as active participants.

Several authors have attempted to present the complexity of methodological issues that arise in contemporary research involving children among which we will address those that seem to be of particular importance when interviewing young students in formal educational settings.

The first issue that needs to be considered is the choosing of the most appropriate method of data collection which suits both research aims and the age of participants. In this connection, Freeman and Mathinson (2009) advocate methods which allow children to co-construct meaning with the researcher, i.e. methods which do not adopt a rigid framework such as standardized interviews and checklists. In their overview of data-collection methods,

the authors, thus, point to the appropriateness of less formal and less structured interviews whose flexibility allows children to talk more freely about the topic which, in turn, gives an opportunity to negotiate the meaning and to reveal issues that may not have been determined in advance. Moreover, individual interviews provide a more personal space to discuss private and sensitive topics and allow children to express themselves in their own language and voice.

The effectiveness of the interview is highly dependent on the quality of interactions between its participants. The researcher needs to carefully contemplate on not only the content of the interview, but also on the relationship in a way that it "facilitates but not contaminates the collection of the subjective data" (Parker, 1984, p.19). When conducting qualitative research such as interview in an institutional setting, both researcher and children have a little impact on the quality of the setting in which the contact will occur. Negotiating space within these settings becomes an important consideration (Freeman & Mathinson, 2009) since the context affects children's behavior and, consequently, determines the quality of the gathered data.

Any research involving young children surely implicates many complexities, but it seems that that the main concern expressed by many authors addresses the competencies of children as participants, referring primarily to their linguistic abilities and stage of cognitive development. This standing has recently been challenged by Borgers, Leeuw, & Hox (2000) who argue that a quality survey of children needs more that 'just' a well-designed instrument – it calls for a survey design that is tailored to the cognitive and social development of young respondents. This implies that designing and conducting qualitative research with young participants requires not only a knowledge of methodology but the knowledge of fundamental characteristics of child's cognitive development. Thus an insight into developmental psychology theories (such as the one of Piaget, 1929) should represent the indispensable literature for all researchers to be involved into qualitative research with children since it represents a general framework and guidelines which may help in the construction of survey questions. This is further supported by Borgers et al. (2000) who point out that a "question-answer process is central to a successful survey" and emphasize that "children's cognitive growth has a profound implications for the same" (p. 62). The authors, furthermore, state that in composing questions, one should be very careful with the wording. Young children (up until the age of 11) have difficulty with ambiguous speech which, consequently, affects the quality of the gathered data. Children of this age group are also characterized by shorter attention span (in comparison to adolescent or adult participants). This is especially important to consider when deciding on the number of questions in the interview. Finally, one should be aware of the fact that children tend to use satisficing techniques (using a simple heuristic to give an answer) as well as to provide socially desirable answers to questions which are either incomprehensible or refer to sensitive and private issues.

Finally, any debate on conducting research involving children inevitably involves considerations on ethical issues. Here, Graham and Fitzgerald (2010) pointed to the obvious paradox in which, on one side, we have an increase in recognizing children and their capacities to participate in research and, on the other, we are witnessing escalating regulations in relations to research ethics. Although this incongruity has raised many debates over the past few decades, our intention is not to go into any deeper discussion on this topic (for further discussion see James, 2007; Graham & Fitzgerald, 2010; Schelbe et al., 2015). Rather, our intention is to draw on the notion that ethical considerations in researching with children are paramount. In this relation, Kellett (2011) summarizes the most important issues that need to be anticipated and they are related to informed consent, researcher's openness and integrity, data confidentiality, and participants' anonymity.

The evidence presented in this section supports the notion that conducting an interview (or any other kind of qualitative research method) has many challenges facing researchers pursuing methodologies that facilitate such involvement. Furthermore, it challenges the conceptualization of children as unreliable, lacking maturity participants. Instead, it points to the notion that children are competent respondents but only from a valid research perspective in which reseachers hold the full responsibility for the construction of the quality, child-friendly and child-sensitive reseach.

4. Research

4.1 Research aim

The aim of the present research is to define and describe good and actual foreign language teacher competences as perceived by elementary school students.

Foreign language teacher competences will be defined and described from students' perspective since we are of the opinion that students' subjective perceptions of teacher have stronger influence on their achievement, than those defined by 'objective' measures.

Students' age, and level of achievement will also be taken into consideration since numerous studies have shown significant differences in perceptions in relation to aforementioned variables.

4.2 Sample, instrument and procedure

The participants in our research were 592 students attending higher grades of elementary school. In Croatian educational system, those are the children aged between 10 and 15 years, attending grades from 5th to 8th. From this representative sample by using a non-random (purposive-sampling) method 12 participants for the semi-structured interview were selected. The participants were chosen primarily on the basis of their level of achievement. In other words, our aim was to interview low graded and high graded students in order to achieve possible variety in their answers in relation to achievement variable.

After detailed examination of the existing methods of data collection appropriate to the purpose and participants of this research, we decided to employ a semi-structured interview. The purpose of the semi-structured interview in this research was to get a deeper and more detailed description of foreign language teacher competences and characteristics which students perceive as (un)important and (de)motivating. The relative degree of flexibility of this interview type allows the inclusion of a wider range of competences and characteristics that may not have been included in the questionnaires on good and actual foreign language teachers. The primary reason for choosing this type and not group (such as focus group) interview lies in the nature of the data to be gathered. Namely, we assume that children may feel worried about their responses being reported to the adult authorities or may feel uncomfortable to talk about a sensitive topic, such as undesirable foreign language teacher characteristics, in front other peers. This decision concurs with the opinion of Shaw, Brady, & Davey (2011) who argue that "collecting data at an individual level is more suitable if the researcher needs to collect detailed and sensitive information from children" (p. 21).

Prior to entering the schools, principals had received the electronic letter with the request for cooperation. After the cooperation was confirmed, a detailed information on the purpose, content and procedure was given to both principals and school associates. A separate meeting

was held with English language teachers whose students were about to participate in the research. Language teachers got an insight into the instruments and were given a detailed instructions on what the research is going to be used for.

The qualitative part of the survey was conducted in one of the classrooms and only the researcher and the interviewee were present during the conversation. The interviews lasted approximately 15 minutes and they were recorded. Each interview was preceded by the conversation with each of the participants in order to get him acquainted with the purpose of the interview as well as with the possibility of withdrawal at any stage of the research. It was also highlighted that their participation is voluntary and anonymous. In that way, we anticipated the guidelines outlined in Ethical Codex for Research with Children (2003).

5. Results and discussion

The first step of the analysis included word-for-word transcription of the interviews. Laugher and pauses were also indicated, since they may indicate participants' attitude towards the topic of the conversation.

The next step of the analysis included the reorganization and summarizing of data by using the content analysis method. This method enabled us to deal with the complexity and to reduce data to the main points of analysis following a methodologically controlled step-by-step procedure. This procedure included the following actions:

- Identifying the units of coding such as sentences, parts of speech and phrases
- Identifying first-level codes or key words
- Identifying second-level codes or dimensions which describe the meaning of the first-level codes on a more abstract level
- Identifying categories which includes the grouping of second-level codes on the basis of theoretical findings from the field in question
- Identifying themes which arise from the data

As can be seen, the interpretation of data was investigated within theory-guided analysis, according to which the qualitative data is analyzed on the basis of predefined categories. In the context of our research, categories and themes were identified within the framework of two documents:

1) Competences of Primary School Foreign Language Teachers in the Republic of Croatia (Vérin & Radišić 2007) which served as a framework within which we identified themes and categories related to desirable and undesirable language teacher competences, characteristics and skills

2) Curriculum for elementary schools (Vican & Milanović Litre, 2006) within which we tried to identify themes and categories related to desirable and undesirable activities in English language classroom.

5.1 Desirable activities in English language classroom

In order to find out which activities are found to be the most desirable, we asked our participants to describe the activities they particularly enjoy and find interesting. In this way, we also wanted to get a deeper insight into the quality of teacher's competences related to foreign language classroom instruction which may greatly contribute to the creation of a diverse and dynamic language classroom.

Qualitative study findings identified five themes and nine categories describing desirable activities in the English language classroom.

Table 1 Thematic area - Desirable activities in the English language classroom

THEMES	CATEGORIES	DIMENSIONS
WRITING	Written (objective) task types	Independent task solving Translation
READING	Working on a text	Reading out loud Quiet reading
SPEAKING PRODUCTION AND INTERACTION	Conversation	Answering questions orally Discussing the topic
COMPETENCES RELATED TO FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM INSTRUCTION	The use of appropriate methods and procedures	Clarity in teaching Knowledgeable teacher
	Knowledge of school docimology	The appropriate assessment approach Does not assess too frequently
	Error correction	The appropriate method of error correction Does not correct errors
THE USE OF OTHER TEACHING RESOURCES	Educational games	Teaching through quizzes Teaching through tombola
	The use of audiovisual resources	Song as a teaching resource Movie as a teaching resource
	Project oriented lessons	Cooperative learning Autonomous learning

As can be seen from Table 1, students perceive a variety of different activities as desirable and pleasurable. The first theme, writing, is characterized by primarily written task types which students do independently. This was primarily associated with solving workbook tasks with or without consulting the textbook. Another activity that several students found interesting was written translation of wither words or larger units of the text. It is interesting to note that these categories and dimensions were found only among older students, i.e. those attending 7th and 8th grade. It seems that these quiet activities give students the opportunity to self-check their knowledge and get a more objective picture on what areas they should work on.

Just as some students preferred written tasks, there were many of them who enjoyed a more 'interactive' activities described under the second theme reading. Here, a difference in preferences was evident in relation to students' level of achievement – high achievers voted for reading out loud and role play while low achievers preferred quiet reading activities.

These preferences stem from students' level of reading skills, i.e. to low achievers' discomfort related to pronunciation errors.

Closely related to the abovementioned are the activities unified under the third theme speaking production and interaction, where only students with high level of achievement perceived these activities as interesting. Conversation about the topic, expanding the topic with new examples as well as answering the comprehension questions orally were the most frequent examples under these theme.

The fourth theme – competences related to foreign language classroom instruction – is rather surprising since it objectively does not directly reflect the thematic area of desirable activities in English language classroom. However, several participants viewed the interestingness of lessons exclusively through the prism of teacher's instructional competences. In this connection, students enjoyed situations in which the content was explained in a comprehensible way and in situations where the teacher demonstrated expertise and knowledge of the topic. Regarding error correction as the second category within this theme, students emphasized they valued when their errors were corrected in a discreet manner or when they were not corrected at all.

The last theme that describes desirable activities in the language classroom is related to teacher's use of the other resources. Breaking of the everyday routine was seen as enjoyable when the teaching content was enriched with educational games, such as quizzes as well as with popular songs and movie titles. Several higher graded students expressed their preference for the project oriented lessons and the presentation of the material in front of the class while several lower graded students also enjoyed this activity but only in the role of the listener.

5.2 Undesirable activities in the English language classroom

In order to find out which activities are perceived as undesirable, students were asked to explain and describe what they did not like in their English language lessons.

The analysis of qualitative data yielded six themes and seven categories describing thematic domain of undesirable activities in the language classroom as perceived by students.

Table 2 Thematic area - Undesirable activities in the English language classroom

THEMES	CATEGORIES	DIMENSIONS
TESTING	Oral testing	Oral testing anxiety Fear of negative evaluation
	Written testing	Written testing anxiety Spelling difficulties
READING	Reading out loud	Discomfort related to pronunciation errors Fear of negative evaluation
WRITING	Written (objective) task types	Independent task solving Dictation
ASSESSMENT	Strict assessment criteria	Monitoring homework writing Homework assessment Oral testing assessment
COMPETENCES RELATED TO FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM INSTRUCTION	Suboptimal teaching and learning environment	Unclear rules of discipline The use of inappropriate methods and procedures
INTRAPERSONAL AND INTERPERSONAL CHARACTERISTICS AND SKILLS	Teacher-student relationship	Teacher's inappropriate communication Overt criticism

The first theme – testing – reflects the existence of test anxiety among the interview participants. As can be seen from Table 2, students found both oral and written examinations as stressful and thus undesirable activity in the language classroom. While the written test anxiety is closely related to poor spelling skills, oral examinations are considered as unpleasurable for the fear of negative evaluation from other peers.

The second theme – reading – is associated with reading out loud as an undesirable activity. As mentioned before, these perceptions are primarily related to students' discomfort related to their pronunciation errors and, consequently, fear of negative evaluation from their peers. It is, therefore, not surprising that this theme emerged from the interviews with low graded students.

Written task types, or writing as the third theme, were perceived as undesirable for two different reasons. The first one is related to the individual solving of the tasks from the workbook which some students found as boring and monotonous. The second reason is related to poor writing/spelling skills which caused difficulties and low grades in writing dictations.

The last three themes – assessment, competences related to foreign language classroom instruction and intrapersonal and interpersonal characteristics and skills – are contextually more related to description of the language teacher, and thus seem not to fit this thematic area. However, as previously mentioned, perception of the classroom activities is often closely intertwined with the perception on teacher's use of methods and his personal characteristics.

This is the primary reason why we decided to place the aforementioned themes into this thematic area.

In that sense, the theme – assessment - describes students' dissatisfaction with the strict assessment criteria which is the most frequently related to homework assignments. Students described they did not like when their homework was checked each and every lesson. They also disliked the manner in which the teacher was monitoring homework writing, i.e. they disliked getting insufficient grade for three unwritten homework. One student emphasized that the teacher was too strict in assessing oral performance as well.

Regarding teacher's competences related to foreign language classroom instruction, the most frequent descriptions were related to poor and unclear rules of discipline which affected the quality of the learning environment in general. One student stated that the discipline, i.e. the absence of the same, resulted in 'doing nothing' in classes, since the teacher's attention was constantly directed towards disobedient individuals.

Another dimension that describes suboptimal teaching and learning environment is the one related to the use of inappropriate methods and procedures. Here, students were dissatisfied with the pace in which the content was covered, which ultimately led to dissatisfaction with the many of the classroom activities.

The last theme – teacher's intrapersonal and interpersonal characteristics and skills – describes students' discontent with the quality of teacher-student relationship. In this connection, the two dimensions under this category refer to teacher's transparent pointing to students' flaws as well as to his overt criticism of low achievers.

5.3 Desirable English language teacher competences, characteristics and skills

The primary aim of the qualitative research was to gather an additional and deeper insight into students' perceptions of desirable English language teacher competences, characteristics and skills. For that purpose, we asked our participants to describe what they like and dislike the most about their actual language teacher.

The area of desirable English language teacher competences, characteristics and skills contains two themes and six categories.

Table 3 Thematic area - Desirable English language teacher competences, characteristics and skills

THEMES	CATEGORIES	DIMENSIONS
INTRAPERSONAL AND INTERPERSONAL CHARACTERISTICS AND SKILLS	The understanding of students' attitudes and behavior	Empathy Flexibility Interest for student in general
	Stimulation and maintenance of motivation	The enrichment of teaching process with humor Talking about personal experiences Creativity
	Promotion of positive values and behavior	Mutual trust Care for students' wellbeing Care for students' progress Politeness
	The control of impulsive reactions	Adequate reaction to discipline related problems Calm and rational
COMPETENCES RELATED TO FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM INSTRUCTION	Stimulating teaching and learning environment	Teacher as a source of support Teacher-helper
	The use of appropriate methods and procedures	Clarity in teaching Adequate assessment criteria Clear assessment criteria The enrichment of teaching process with game-like activities

As can be seen from Table 3, the more importance is ascribed to teacher's intrapersonal and interpersonal characteristics and skills, than to some other competences related to language teacher profession. Within the category 'The understanding of students' attitudes and behavior' the participants stressed the importance of teacher's empathy and flexibility towards their school commitments and difficulties they encounter during their education. They also expressed the need of talking to the teacher about various school-unrelated topics. In this connection, the expression of the interest towards the students in general has been recognized as a positive and desirable characteristic as well.

The second category – 'Stimulation and maintenance of motivation' describes teacher's personal characteristics and skills which enrich and positively affect learners' interest and motivation. In that sense, students value teachers who possess and display a sense of humor and the willingness to openly talk about their personal experiences. Students claim that these moments often serve as a sort of pleasant break within the lesson after which they assess their tasks with more interest and effort.

Finally, creativity as a personal characteristic was also found to be an important dimension. A creative teacher can indeed enrich the process of learning as a whole which is also visible in students' descriptions of desirable instructional competences.

Within the third category – promotion of positive values and behavior – our participants emphasized the importance of quality teacher-student relationship which is built upon mutual

trust and decent behavior. Other important dimensions within this category were teacher's care for students' wellbeing and progress in a sense of teacher's willingness to apply his motivation, skills and experience to the improvement of students' progress.

Closely related to the abovementioned is the category referring to teacher's ability of controlling his impulsive reactions. A calm and rational teacher who efficiently and adequately solves discipline related problems surely acts as a promotor of positive values and behavior discussed above.

The second theme – competences related to foreign language classroom instruction – contains two categories and six dimensions which describe the most desirable instructional competences as perceived by students. The first category – stimulating teaching and learning environment – is associated with teacher's ability and, more importantly, willingness to help students. In other words, students appreciated teachers who helped them in solving different tasks or in getting a better grade.

Lastly, the category 'The use of appropriate methods and procedures' reflects students' opinion on the importance of clarity in teaching and adequate and clear assessment criteria. Several students found desirable when teacher enriched the teaching process with game-like activities such as quizzes and tombola. This is directly connected to creativity which was also frequently mentioned as desirable personal characteristic.

5.4 Undesirable English language teacher competences, characteristic and skills

Thematic area - Undesirable English language teacher competences, characteristic and skills – contains two themes and four categories which describe those aspects of teacher's competence and behavior that students found as less desirable.

Table 4 Thematic area - Undesirable English language teacher competences, characteristics and skills

THEMES	CATEGORIES	DIMENSIONS
COMPETENCES RELATED TO FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM INSTRUCTION	Classroom discipline	Unclear rules of discipline Inability to solve peer conflicts Poor learning environment
	The use of inappropriate methods and procedures	Dictates the content too fast Talks too fast Talks too loud
INTRAPERSONAL AND INTERPERSONAL CHARACTERISTICS AND SKILLS	Teacher-student relationship	Teacher's inappropriate communication Overt criticism
	The lack of control of impulsive reactions	Inflexibility Inappropriate reaction to criticism

The first theme – competences related to foreign language classroom instruction – describes teacher's instructional competences, i.e. the lack of the same as perceived by students. In this connection, the first category clearly relates to the absence of classroom discipline, i.e. teacher's incompetence to set clear rules and to deal with peer conflicts. The

absence of this competence resulted in poor working conditions and in perception of a teacher as an incompetent in all areas related to his profession.

Our participants also emphasized several methods and procedures that they considered as undesirable and which were united under the second category of this thematic area. Several students, mostly those with low levels of achievement, complained about the pace in which the content was covered. One student also found undesirable when her teacher was talking too loud because that made her feel uncomfortable.

Regarding second theme - intrapersonal and interpersonal characteristics and skills – students were the most dissatisfied with the quality of their relationship with the teacher which was, in their opinion, affected by undesirable teacher's characteristics such as overt criticism, lack of flexibility and inappropriate reaction to criticism and suggestions for the improvement of certain aspects of the lessons.

In the end, it has to be mentioned that four students of various age, gender and level of achievement said they liked everything about their language teacher's personality and that they could not state any undesirable competences, characteristics and skills.

5.5 Suggestions for the improvement of teacher's work

The last thematic area of the qualitative part of this research contains five themes and eight categories which reflect areas that could be in students' opinion, improved or altered in teacher's future work. Since this thematic area, to the great extent, represents a sort of a summary of what have students already described as undesirable, we will only outline what seems to be the most important.

Table 5 Thematic area - Suggestions for the improvement of teacher's work

THEMES	CATEGORIES	DIMENSIONS
ASSESSMENT	Strict assessment criteria	Monitoring homework writing Homework assessment
TESTING	Oral testing	Inappropriate method of calling for an oral testing Inappropriate method of oral testing
WRITING	Written tasks	Spelling difficulties Written translation difficulties
COMPETENCES RELATED TO FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM INSTRUCTION	The use of inappropriate methods and procedures	Teaching content is covered too fast
	Unstimulating learning environment	The lack of game-like activities
	Classroom discipline	Unclear rules of discipline Inability to solve discipline-related problems

INTRAPERSONAL AND INTERPERSONAL CHARACTERISTICS AND SKILLS	Failure to maintain motivation	The lack of humour
	The lack of control of impulsive reactions	Inadequate reaction to critic

As can be seen, the first theme – assessment – refers to primarily strict assessment criteria. It is interesting to note that that the strictness in grading was only associated with the monitoring homework and not with, for example oral or written assessment. As previously elaborated, students were mostly dissatisfied with the fact that their homework is checked every lesson and that three unwritten homework results in an insufficient grade. They did not, however, provide any suggestions for the improvement, but only stated they are dissatisfied with the manner in which homework is checked and assessed now.

Second theme – testing – reflects students' view on the inappropriateness of oral testing methods. In this connection, students dislike when teachers call them out in a random order by opening the register. They would prefer if the oral testing would follow the alphabetical order, because that would be, as they say, less stressful. Likewise, oral examination that takes place in front of the whole class is another issue bothering students within this category. They would prefer if the conversation between them and the teacher was more private, in a sense they go and sit next to the teacher.

Third theme – writing – reflect dissatisfaction with written activities among students who experience spelling difficulties. In this connection, written tasks such as translation or dictation are the activities that those students would rather they did not exist.

Fourth theme – competences related to foreign language classroom instruction – summarizes the least desirable language teacher instructional competences that have been previously elaborated. In that sense, several students complained that the content was covered too fast which prevents them from quality participation and the understanding of the content. The same effect seems to have the lack of the discipline in the classroom since the teacher attention and energy was orientated towards disobedient students which prevented her to properly dedicate to the content that has to be covered. Lastly, some students were of the opinion that their teacher and the lessons in general were too 'serious' and that the occasional game-like activities in the classroom would certainly motivate students to participate more.

The last theme referring to teacher's intrapersonal and interpersonal characteristics and skills highlights those personal characteristics that students have already reported as undesirable. In that sense, a too sensitive reaction to criticism on the teacher's side demotivates certain students to offer their suggestions or share their ideas related to the improvement of methods, procedures and activities. One additional thing that emerged in this category is the lack of humor that certain teachers seems to possess. As mentioned before, humor is seen as a favorable characteristics which maintains students' motivation and interest for the topic. Therefore, it is logical that the lack of the same may act as a demotivator for certain students.

6. Discussion and conclusion

The current study found that the most important quality of an effective language teacher is the possession of certain personal characteristics as well as instructional competences. Students, in other words, are of the opinion that an effective language teacher should be fair, patient but not lenient, should enjoy teaching, have understanding for students and their problems, be humorous and should enjoy teaching. Regarding competences related to foreign language classroom instruction, students point to the importance of diverse activities ad methods as well as to teachers' ability to deliver the content in a clear and comprehensible manner.

The perception of teachers' quality characteristics and competences seems to be affected by students' age as well as by their achievement. In this connection, it seems like younger students tend to perceive personal qualities of the teacher as the most important as well as assess the overall quality of the foreign language lessons through the prism of the (un)desirable personal qualities of the teacher. This assumption seems to be consistent with other research (Mihaljević Djigunović, 1998; Nikolov, 2002; Enever, 2011) which also found that younger students report personal qualities more frequently and perceive it to be very, if not the most, important factor in foreign language learning.

The same pattern of perception may be observed in relation to students' level of achievement, where more positive perceptions were displayed by students with higher level of achievement. This may be due to the fact that low achievers, to a certain extent, 'blame' the teachers for their lower grades and see them as a partial cause of their low success. The more they fail academically, the more the relationship between them and their teacher begins to hold negative associations.

The quality teacher-student relationship built on a positive values and desirable behavior contributes greatly to the overall quality of the teaching and learning process. In the context of this affirmation, the present study has demonstrated the importance of investigating students' perceptions since perceptions of teacher work and behavior, i.e. attitudes towards the teacher often serve as an affective base for the development of motivation as the key factor affecting the quality of foreign language learning outcomes.

The results of the qualitative part of our study further widened our insights into effective language teachers qualities and proven that, despite the greatest efforts, adult researchers' objective measures cannot always capture the totality of factors that may account for the variations in foreign language learning outcomes. We certaily believe that this researach will not only contribute to the improvement of the foreign language learning process as a whole but also to the understanding of children as competent respondents whose genuine perceptions on their experiences should be treated as an inddispendable source of valuable data.

7. References

Ajduković, M. & Kolesarić, M. (Eds.). (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb

Borgers, N., Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quaility. *Bulletin de Méthodologie Sociologuique*, *66*, 60-75. Retrieved from http://bms.sagepub.com/content/66/1/60.short?rss=1&ssource=mfc

Christensen, P., & Allison, J. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices. Second Edition.* Routledge. Retrieved from http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134116102_sample_510592.pdf

Darbyshire, P., Schillera, W., & and MacDougal, C. (2005). Extending New Paradigm Childhood Research: Meeting the Challenges of Including Younger Children. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 467–472. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/260267448_Darbyshire_et_al_2005_811

Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London. The British Council.

Freeman, M., & Mathinson,S. (2009). *Researchiing Children's Experiences*. The Guilford Press. New York/London.

Gabrys-Barker, D., & Woytaszek, A. (Eds.) (2014). *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective*. Springer.

Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York. Peter Lang.

Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Children's Participation in Research: Some Possibilities and Constraints in the Current Australian Research Environment. *Journal of Sociology*, *46*(2), 133-147.

Jakominić, N., & Mihaljević Djigunović, J. (2004). Učenički stavovi prema nastavniku stranoga jezika. In D. Stolac, N. Ivanetić & B. Pritchard (Eds.), *Suvremena kretanja u nastavi stranoga jezika* (pp.187-194). Zagreb-Rijeka: HDPL.

James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices. Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, *109*(2), 261-272.

Jurišević, M., & Pižorn, K. (2013). Young Foreign Language Learners' Motivation – A Slovenian Experience. *Porta Linguarium*, *19*, 179-197. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/286290995_Young_foreign_language_learners%27_motivation_-_A_Slovenian_experience

Kellett, M., (2011). Researching With and for Children and Young People. Centre for Children and Young People: *Background Briefing Series, no. 5*. Retrieved from https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=ccyp_pubs

Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). A Student's Contribution to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching, 26*, 1-11.

Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, J. (2009). Individual Differences in Early Language Programmes. In M. Nikolov (Ed.). *The Age Factor and Early Language Learning* (pp.199-225). Berlin/New York. Monton de Gruyter.

Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, *4*(3), 55-74.

Nikolov, M. (2002). *Issues in English Language Education*. Bern. Peter Lang.

Parker, W. C. (1984). Interviewing Children: Problems and Promise. *The Journal of Negro Education, 53*(1), 18–28.

Schelbe, L., Chanmugam,A., Moses,T., Saltzburg, S., Rankin Williams, L., & Letendre, L. (2014). Youth participation in Qualitative Research: Challenges and possibilities. *Qualitative Social Work, 14*(4), 504-521.

Vérin, E., & Radišić, M. (2007). *Foreign Languages at Primary Level: Training of Teachers, Reports and Conclusions*. Faculty of Teacher Education in Osijek. Retrieved from wt.foozos.hr/download/tempus-kompetencije.pdf

Shaw, C. Brady, L.M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for Research with Children and Young People*. NCB Research Centre. London. Retrieved from https://www.nfer.ac.uk/schools/developing-young-researchers/NCBguidelines.pdf

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva. United Nations.

Vican, D., Milanović Litre, I. (Eds). (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta republike Hrvatske. Retrieved from public.mzos.hr/fgs.axd?id=20542

Vilke, M. (1993). Early Foreign Language Teaching in Croatian Primary Schools. In M.Vilke & Y. Vrhovac (Eds.), *Children and Foreign Languages I* (pp.10-27). Zagreb. Faculty of Philosophy.

Yuksel, H., & Halici, Y. (2010*). Motivating Young EFL Learners through Effective Classroom Management.* In *2nd International Symposium on Sustainable Developmen*t, June 8-9 2010, Sarajevo, 105-115. Retrieved from *eprints.ibu.edu.ba/411/1/ISSD2010Socialscience_p105-p115.pdf*

About the author

Morana Drakulić is a postdoctoral researcher currently employed at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka. She successfully defended a doctoral thesis under the title *The Effect of the Teacher on the Affective Component of the Process of Foreign Language Learning* in 2017 at the University of Ljubljana, Slovenia.

Her main area of interest are individual differences in foreign language learning and the relationship between students' perspectives of foreign language teacher and the affective variables within the elementary school context.

The Significance of Multilingual Textbooks in Education of the Burgenland Croatian Minority in Austria and Hungary

Tamara Kisovar-Ivanda

Department of Teacher and Preschool Teacher Education
University of Zadar, Croatia
tivanda@unizd.hr

Judit Sipos

Apáczai Csere János Fakultät
Széchenyi István Universität Győr, Hungary
sipos.judit@gmail.com

Summary

This article discusses the benefits of using bilingual and multilingual textbooks in schools with Croatian minority (Burgenland Croats) in Austria and Hungary. It begins with a brief discussion about the historical, cultural, educational and linguistic context in which Burgenland Croats live. The article emphasizes the intercultural and identity challenges in the education of autochthonous (or historical) minorities in the Austrian and Hungarian educational practice. Various ways of structuring bilingual and multilingual textbooks are presented illustrating ways of using those books to foster literacy development for bilingual learners. The advantages of bilingualism in the cognitive development of students are also discussed. It is emphasized in the intercultural context that the presence of bilingual and multilingual textbooks in the classroom or school library sends a clear message about the value of languages, cultures and intercultural relations in contemporary Central European area.

Keywords: bilingual and multilingual textbooks, Burgenland Croats in Austria and Hungary, intercultural relations.

1. Introduction

The history of Burgenland Croats can be traced back to the 16th century, when their relocation was initiated by wars with the Ottomans, who failed to win Vienna twice. According to Gieler and Kornfeind (2013) under the name Burgenland Croats we consider the descendants of those Croats who left Croatia during the 16th century and settled in western Hungary, eastern Austria, western Slovakia and eastern Moravia on the border crossing from Znojno-Breclav to Maribor, and along the river: Morava / March, Lajta / Leitha, Pinka and Lafnitz. The newer name of Burgenland Croats was born in 1922/23. (suggested by the poet Mate Meršić Miloradić) when most of the Croatian national groups joined Austria and incorporated into the newly formed Austrian province of Burgenland (Holzer, Münz, 1993, Adamiček, 1995, Kampuš, 1995, Pawischitz, 2009).

A significant contract that will determine the position of Burgenland Croats is a contract from St. Germain in 1921. According to it, Burgenland is for the most part incorporated in Austria, and a smaller part is included in Hungarian territory.

Burgenland has become part of Austria. Only the area around Sopron is included in the Hungarian national state (Ludwig, 2001, p. 109).

In the period after the Second World War, the rights of Burgenland Croats in Austria were regulated by interstate agreements. In the mid-70s of the 20th century, the self-awareness of Burgenland Croats began to grow. According to Baumgartner et al. (1988) in 1976, the Austrian government issued a law for minorities, which was the first visible step for the implementation of the state contract for the Burgenland Croats, and in 1987 the Croatian language was confirmed as an official language. This meant that it became possible to obtain official documents in the Croatian language.

2. The Croatian minority in Austria and Hungary today

According to data from the Institute for Statistics of the Austrian Province of Burgenland (Amt der Burgenländischen Landesregierung Landesamtsdirektion - Stabsstelle Präsidium Referat Statistik, 2001) in 2001, 19,412 people declared themselves as Croats and stated that their Burgenland Croatian language was their native or conversational language. At the same time, according to church books (Csenar, 2013, web source) in Burgenland live about 35.000 people who come to Holy Mass in the Burgenland Croatian language. According to the same source in Vienna live about 15.000 Burgenland Croats. In four countries (Austria, Hungary, Slovakia and the Czech Republic) it can be said that there are between 50,000 and 60,000 people with the knowledge of the Burgenland Croatian language.

In Hungary, lives a relatively small, but very vital and active Croatian community. For example, Langenthal (2013) points out that, according to 2011 census data in Hungary, 3102 persons in the County of Vas County (Vas megye) have pleaded as Croats, while in the County of Győr (Győr-Moson-Sopron megye) 3028 the person declares to Croats. The largest Croatian village in Hungary is Petrovo village (Petrovo Selo) and has more than one thousand inhabitants. In the county of Győr, 1834 persons stated that the Croatian language their mother tongue, 1954 people speak Croatian in their family or among friends, so there are 3329 people who speak Croatian (KSH, 2011).

3. The importance of bilingual and multilingual, multicultural textbooks for intercultural education and the preservation of national and Middle European identity

The issue of bilingual or multilingual schools, as well as bilingual and multilingual textbooks, leads us always to the question of multiculturalism, interculturality**.** What does multiculturalism, interculturality mean? In the definition of multiculturalism, there is a kind of ambiguity in the literature, so there are many imprecise definitions. According to perhaps the most accepted definition, multiculturalism is a cultural and political interface that allows different principles, ideas and guidelines to appear and are intended to promote the fair and equal representation of cultural groups, both public and private institutional environment. (Roach, 2005) The conceptual goal is to strike a balance between cultures or languages. (Laponce, 1960) The political framework for social equality and cultural differences is their acceptance as integral parts of the social order. It sets out strategic guiding principles to shape, redefine and resolve racial and ethnic differences. (Wilson, 1993)

In a multinational education is expected a certain increase in ethnic diversities. There are, of course, subjective feelings in the attitudes of individual participants, here pupils and teachers, but the whole process should be focused on the successful cooperation and harmonious teamwork. Interculturality means the convergence of cultures in the multicultural society, in our case in a multicultural school. (Sipos, 2016) Hall's view (according to Hidasi

2004:33, p.38.) includes the idea that the means of convergence and 'communication' can be culture. More specifically the author points out that "communication is culture and that culture is also communication". what means that "our culture determines the way we communicate".

How can multicultural and multilingual textbooks help, communicate and provide better understanding among the pupils with different national background? In the situation of teaching in a monocultures environment is easier to achieve the expected level of educational quality. It is easier to discern problem points and to manage them in different situations, because the fundamentals of those situations are generally understood by all involved, and do not require explanation or highlighting. In an intercultural setting, however, a lot needs to be discussed and agreed on; much needs to be highlighted or explained.

The multilingual textbooks help us to understand, that every language, therefore every culture is equally valuable, it helps to see and compare the differences and the similarities between the languages and ideas of each nation, represented in the multilingual textbook. The Croatian, Hungarian, and Austrian German languages are surely different, but using bilingual or multilingual books for story telling - will turn out, that we share the same, or very similar cultural field. The framework for such thinking can be found in the fact that people of different nationalities live for several hundred years together in Central Europe and share the same spiritual i cultural Judeo-Christian tradition. Multilingual textbooks can strength the tolerance for each other and sense of belonging to the common Central European identity of the pupils with different national background, learning in the same class or school. We take as a reference point common Central European identity because it is the geographical area in which, in community with other nations, Burgenland Croats, whose bilingualism in the focus of this article, are living.

4. The advantages of bilingualism in the cognitive development of students

Students of Croatian minority in Austria and Hungary can be considered bilingual and many of them can also be considered multilingual. This fact is important in the intercultural sense, but it also has its' advantages in the cognitive development of a primary school-age child. According to Kaushanskaya and Marian (2009) being bilingual can have tangible practical benefits. The improvements in cognitive and sensory processing driven by bilingual experience may help a bilingual person to better process information in the environment, leading to a clearer signal for learning. This kind of improved attention to detail may help explain why bilingual adults learn a third language better than monolingual adults learn a second language.

Research has shown that when a bilingual person uses one language, the other is active at the same time. When persons hear a word, they do not hear the entire word all at once: the sounds arrive in sequential order. Long before the word is finished, the brain's language system begins to guess what that word might be by activating lots of words that match the signal. If you hear "can," you will likely activate words like "candy" and "candle" as well, at least during the earlier stages of word recognition. For bilingual people, this activation is not limited to a single language; auditory input activates corresponding words regardless of the language to which they belong. (Marian and Spivey, 2003)

Mentioned abilities allow bilingual people to access newly learned words easily, leading to a larger advancement in vocabulary than those experienced by monolingual people.

5. Bilingual curricular dimensions in the primary schools with Croatian minority in Austria and Hungary

Students belonging to the Burgenland Croat community in Austria, who attend the first and second grade of elementary school, have five hours of German language a week in their curriculum. In the third and fourth grade curriculum they have six hours of German language a week. At the same time, this group of students, in the first and second grade of primary school, has three to four compulsory classes of Croatian language a week. In the curriculum of the third and fourth grade of elementary school, there is a special subject Reading in the Croatian language („Kroatisch lesen") without writing, also with three to four lessons per week. Schools have also the opportunity to offer the students the facultative subject Mother Tongue Course („Muttersprachlicher Unterricht") two to six lessons a week at each grade (according to RDB / Rechtsdatenbank Manz)

Members of the Croatian minority in Hungary have the opportunity to attend two subjects in the Croatian language, within the curriculum of first four grades of bilingual schools for the national (autochthon) minority: Croatian language and literature (five hours per week) and Croatian ethnography (two hours per week). Additionally, Croatian pupils can attend 37 lessons per year of the facility or skill subjects like gym, painting, technics, singing etc. (according to Kerettanterv - Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2018). We can conclude that the representation of the teaching of Croatian language and culture in the first four grades of elementary school in Austria and Hungary is approximately equally represented.

6. Bilingual and multilingual textbooks in Burgenland

Two groups of multilingual and bilingual textbooks were analyzed: in the context of education of younger school children (first to third grade of primary school) and older children (fourth to sixth grade). Most of the books were issued by the Croatian Cultural and Documentation Center in Eisenstadt (hrvatski kulturni i dokumentacijski centar u Željeznom), with the recommendation of state-level education authorities.

The books for younger school children are mostly multilingual and encourage dramatization (role playing) and social communication among children.



Picture 1: The enormous carrot

The books for school children from fourth to sixth grade emphasize the intercultural link with the cultural context in which children live in Austria and Hungary. For example, the bilingual book on Haydn highlights the cultural connection between the Burgenland Croats and the famous Austrian composer.





Pictures 2, 3: Haydn and Burgenland Croats

Textbooks also have a space devoted to teaching research and space for written student exercises. We can conclude that bilingual and multilingual textbooks for Burgenland Croats are written according to contemporary textbook criteria respecting the multicultural context in which they were created, while at the same time promoting their own historical and cultural identity.

7. Conclusion

It is almost generally accepted nowadays that the presence of bilingual and multilingual textbooks, in the classroom or school library, sends a clear message about the value of languages, cultures and intercultural relations in contemporary Central European area. The multilingual textbooks help us to understand that every language, therefore every culture, is equally valuable. They help us to notice and compare the differences and the similarities between the languages and ideas of each nation, represented in them.

Bilingual and multilingual textbooks should meet the criteria of promoting harmonious intercultural relations, as well as the high didactic criteria of text structuring. We can conclude that bilingual and multilingual textbooks for Burgenland Croats in Austria and Hungary are written according to the contemporary textbook criteria, respecting the multicultural context in which they were created, while at the same time promoting their own historical and cultural identity. Furthermore, we can conclude that the teaching of Croatian language and culture in the first six grades of elementary schools in Austria and Hungary is approximately equally represented and it provides us insight into successful examples of bilingual education of minorities.

8. Literature

Amt der Burgenländischen Landesregierung Landesamtsdirektion - Stabsstelle Präsidium Referat Statistik (2001.) *Informationsseiten der Statistik Burgenland*. Retrieved from http://www.burgenland.at/land-politik-verwaltung/land/statistik-burgenland/ (20.9. 2018.).

Adamiček, J. (1995). Iseljavanje Hrvata u austrijsko-ugarski granični prostor u 16. stoljeću. *Povijest i kultura gradišćanskih Hrvata*, p. 13.-30. Zagreb: Globus.

Csenar, G. (2013.) *Materijali za gimnazijsku nastavu*. Retrieved from www.hkd.at (20.9. 2018.).

Hidasi, J. (2004). *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó, p. 11–25., p. 33–38.

Holzer, W., Münz, R. (1993). *Trendwende? Sprache und Ethnizität im Burgenland.* Wien: Passagen Verlag.

Gieler, M., Kornfeind,J. (2013). *Povijest Gradišćanskih Hrvata do kraja 20. stoljeća.* Retrieved from http://www.zigh.at/platforma.sites.djangohosting.ch/media/files/gh_novo.pdf (10.9. 2018.).

Kampuš, I. (1995). *Povijest i kultura gradišćanskih Hrvata*. Zagreb: Globus.

Kaushanskaya, M., Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 16(4), 705–710.

Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (2009). *Haydn and Burgenland Croats.* Austria, Eisenstadt.

KSH (2011.*). Demograifai adatok , Népszámlálás* . Retrieved from http://www.ksh.hu/nepszamlalas/?lang=en (10.9.2018.).

Langenthal, P. (2013). *Hrvatski jezik u gradišćanskohrvatske mladeži*, graduate thesis. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

Laponce, A. (1960). *The Protection of Minorities*. Berkeley: University of California Press.

Ludwig,K. (2001). *Leksikon etničkih manjina u Europi.* Osijek-Zagreb-Split: Pan liber.

Marian, V., Spivey, M. (2003). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 173–193.

Official curriculum for autochton minorities in Burgenland: (RDB / Rechtsdatenbank Manz). Retrieved from https://rdb.manz.at/document/ris.n.NOR40027551 (28.8.2018.)

Pawischitz, S. (2009). Obiteljski nadimki u gradišćanskohrvatskom na primjeru sela Vulkaprodrštofa. *Hrvatski dijalektološki zbornik*, (15), p. 263-281.

Sipos, J. (2016). *A kulturális sokszínűség megélésének és kezelésének körülményei a hazai és külföldi tanítóképzésben*. Doktori értekezés. Doktori iskola: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.

Varga,N, Mühlgaszner,S., Gabriel,J. (2006) *The enormous carrot.* Eisenstadt: Volkshochschule der Burgenländischen Kroaten.

About the authors

Dr.sc. Tamara Kisovar-Ivanda performs her scientific and educational work at the University of Zadar (Croatia), at Department of Teacher and Preschool Education, since 2007. She is active in the following science fields: methodology of teaching nature and society, didactics (her PhD scientific field), heritage and museum education. She is the author of a large number of primary school textbooks. She is responsible for lecturing several courses on her Department : Methods of Teaching Nature and Society, Didactics, Heritage Education and Museum Education.

Dr.sc. Judit Sipos performs her scientific and educational work at the Széchenyi István University, Apáczai Csere János Fakulty, Department for International Studies and Communication in Győr, Hungary, since 2007.

She is active in the following science fields: intercultural education (her PhD scientific field), internationalization of higher education, methodology of teaching German as foreign language in the primary school, e-learning-virtual reality- improving of 3D classrooms. On her University she is responsible for the providing of training of the prospective German as foreign language primary school teachers.

Kako učitelj, dober retorik, gradi vez z učencem

How a Teacher, a Good Rhetorician, Builds a Bond with a Student

Lidija Skube

Osnovna šola Drska
lidija.skube@os-drska.si

Povzetek

Ali je retorika veda ali veščina? Beseda in govor sta orodji retorike ali komunikacijski veščini, ki ju učitelj vsakodnevno uporablja pri svojem delu. Komunikacija je vez med učiteljem - učencem, učiteljem – starši. Retorika in komunikacijske veščine se povezujejo, dopolnjujejo. Temeljna prepričevalna sredstva retorike so etos - govornikova osebnost in njegov ugled, patos - način, kako navezati stik poslušalci, logos - razumsko dokazovanje. V učiteljevem govoru se povezujeta besedna (zgradba govora) in nebesedna komunikacija (drža telesa, očesni stik). Ni pomembno le, kaj povedati, ampak tudi kako nekaj utemeljiti, povedati, sporočiti, predstaviti. Učinkoviti retorični metodi sta čarobna formula in prepričevalni govor, ki ju učitelj uporablja, ko želi prepričati učence ali starše. V članku sta predstavljena praktična primera, kako z retoričnimi spretnostmi uspešno vplivamo na učence in starše.

Ključne besede: beseda, govor, retorika, uspešnost učitelja, veščina.

Abstract

Is rhetoric science or a skill? The word and speech are tools of rhetoric or communication skills that the teacher uses in their field of work on a daily basis. Communication is the connection between the teacher – the pupil, the teacher – parents. Rhetoric and communication skills are connected, and they complement each other. The basic persuasive means of rhetoric are ethos – the speaker's personality and his reputation, pathos – the way in which to connect with the hearers, logos – making logical arguments. The teacher's speech is composed of verbal (speech structure) and non-verbal communication (body posture, eye contact). It is not only important what to say, but also how to justify, tell, communicate, present something. Effective rhetorical devices are a magic formula and persuasive speech, which the teacher uses when he wants to persuade pupils or parents. The article presents practical examples of how to successfully influence pupils and parents with rhetorics/ rhetorical methods.

Keywords: rhetoric, skill, speech, teacher performance, word.

1. Uvod

Beseda je obleka duše. (Seneka)

Govor mora biti vaja možganov, ne pa jezika. (Lord Avebury)

Beseda in govor sta orodji retorike ali komunikacijski veščini, ki ju učitelj vsakodnevno uporablja pri svojem delu. Komunikacija je vez med učiteljem - učencem, med učiteljem - učiteljem, med učiteljem - starši … pa tudi v obratnem vrstnem redu. Učiteljevo poslanstvo ni le učenje učenja do učencev, pač pa tudi osebnostno učenje učitelja. V univerzitetnem izobraževanju bodočega pedagoškega delavca – učitelja v osnovni šoli - področij retorika in učenja komunikacijskih veščin ni. Ko učitelj stopi v razred pred učence, ugotovi, da ima na tem področju premalo teh znanj. Da bi okrepil te veščine, se je na področju retorike nujno strokovno izobraževati.

Kaj je retorika? Je veda? Ali je veščina? V preteklosti je govorniška sposobnost, ki se najprej kaže v poeziji in kasneje v prozi. Zlasti v grški državi, je bila retorika prisotna v vsakdanjem življenju. V ospredju govorcev je bil boj za pozornost poslušalcev, boj za javno nastopanje in uspešno komuniciranje, boj za govorno nastopanje posameznikov pred skupino poslušalcev. Razvoj retorike traja od antike (kjer je bil pouk retorike vzgoja za javno nastopanje) do danes, in sicer: v antiki retorika doživi rojstvo in razcvet, v srednjem veku skoraj zamre, pojavi se v renesansi ter postopoma propada vse do 19. stoletja. Od 20. stoletja naprej spet lahko govorimo o razcvetu retorike, vendar z drugimi sredstvi.

Retorika je opredeljena kot spretnost, znanje govorjenja, zlasti v javnosti. Danes jo razlagamo kot veščino javnega govorjenja in nastopanja. Na začetku je bila povezana zlasti z znanostjo (matematiko, astronomijo …).

Temeljna prepričevalna sredstva v retoriki so: ETOS - govornikova osebnost in njegov ugled, PATOS - način, kako navezati stik poslušalci (izstopajo čustva, ko zagovarjamo svoja stališča), LOGOS - razumsko dokazovanje.

Retorika je hkrati tudi veščina, ki daje usmeritve, kako uporabljati prepričevalna sredstva, uči, kakšna je zgradba govora, kako naj uporabljamo ustrezen besedni zaklad, kako oblikujemo stavke, kako argumentiramo … Ni pomembno le kaj, ampak tudi kako nekaj utemeljiti, povedati, sporočiti, predstaviti. Danes usmerjamo pozornost tudi v govorico telesa npr. z mimiko obraza, z gibi, držo telesa – nebesedno sporočanje. Pozornost usmerimo tudi z glavnim orodjem govorca – glasom (višina, barva in jakost glasu, razločen izgovor …). Poslušalce pritegnemo tudi s čustvi (govorimo navdušeno, prepričljivo, zavzeto).

Za učinkovit govor je potrebno združiti vsebino in obliko povedanega - kaj in kako. V govoru uporabimo ustrezna jezikovna sredstva. Dober govor mora biti ustrezno strukturiran – primeren uvod, razumljivo jedro, podkrepljeno z ustreznimi in prepričljivi podatki, učinkovit zaključek. Govorec med govorom vzpostavlja stik s poslušalci, upoštevati mora njihovo odzivnost. V vsebino lahko vnaša življenjske izkušnje, humor. Kdor prepričljivo govori in dobro argumentira, izžareva samozaupanje.

Vse omenjene veščine, spretnosti znanja mora upoštevati pri delu z učenci tudi učitelj. Če je učiteljev govor retorično spreten, z učenci vzpostavlja dobro komunikacijo. Učence s tem motivira za delo, jih spodbuja k aktivnim oblikam sodelovanja. Besede prilagaja trenutnemu položaju, se zna ustrezno odzivati na vprašanja učencev ter vpliva na njihovo aktivnost. Pri tem si zastavlja vprašanja, katero socialno zvrst uporabiti. Pouk poteka v zbornem jeziku, v dialogih z učenci pa se uporablja tudi knjižno pogovorna različica. Kljub knjižni rabi jezika naj bo le ta v komunikaciji z učenci živ in sproščen. Govor je glavno in najpomembnejše orodje učitelja pri posredovanju učnih vsebin, pri komunikaciji z učenci, v zadnjem času pa predvsem pri komunikaciji s starši!

Vloge govorcev se v šoli menjajo: učitelj, učenec, starši. Učenec nastopa v vlogi govorca, ko predstavlja učno vsebino, samostojno podaja ali razlaga dele učnih vsebin, izvaja pripravljene govorne nastope v povezavi z učno snovjo, argumentira in utemeljuje dejstva, pojasnjuje. Zato je potrebno učenca učiti govorniških veščin, še prej pa se mora v teh veščinah izpopolniti učitelj. Retorika je edina vrsta umetnosti, ki se je da naučiti. Da bo uspešnost učitelja v razredu večja, bolj učinkovita, bolj strokovna, se je potrebno znova in znova učiti.

2. Predstavitev retoričnih metod kot primer dobre prakse v razredu

2.1. Kako veščine retorike in komunikacijske spretnosti lahko vplivajo na uspešnost dela učitelja z učenci ali starši?

Če učitelj veščine retorike in komunikacijske spretnosti ter znanja uporablja pri delu z učenci, je lahko njegovo delo z učenci in starši uspešnejše. Učitelj pri komunikaciji z učenci ali starši usmerja pozornost v vprašanja: Kdo so poslušalci? Kaj želi s pogovorom/govorom doseči? Kako pojasniti okoliščine nekega problema? Kako izpostaviti bistvo problema/težave /sporočila? Kje so vzroki za nastanek težav? Kakšna je naloga deležnikov: učitelja, učenca, staršev? Koliko časa je za rešitev?

Tehnike, s katerimi si lahko pomagamo, ko nastanejo pri komunikaciji težave ali ovire, so: ponovimo zadnjo trditev, izpostavimo pozitivne lastnosti učenca, preprosto začnemo nov stavek, postavimo vprašanje: »Ali bi želel(i) še kaj povedati, pojasniti?«. Na komunikacijo pozitivno vpliva, če učitelj doda kakšno anekdoto. Komunikacijo naj bo pozitivna.

Tako kot je pomembna besedni komunikacija je pomembna tudi nebesedna: drža telesa je pokončna, ramena so vzravnana, roke so »odprte«, v višini telesa, stojimo pri miru, ne kažemo hrbta, gibanje je naravno, usklajeno z vsebino (po)govora, udeleženca sta v približni enaki višini – oba sedita ali stojita. Pristen očesni stik je prvi korak za dobro komunikacijo med učiteljem in učencem ali starši. Med pogovorom z enim človekom ali manjšim številom ljudi, je pogled usmerjen med sogovornikove oči, med govorom pred več ljudmi pa je pogled usmerjen v višino od pasu do ramen.

In kaj naj učitelj, dober retorik, še upošteva, da bo dosegel boljšo uspešnost pri delu z učenci? Drža učitelja je odločna in pokončna, dihanje je globoko in sproščeno, težišče telesa je na obeh nogah, kretnje so umirjene, dlani odprte v višini pasu, očesni stik miren in odprt. Govor je primerno glasen, ustreznega tempa, jasen, razločen, ima ustrezne in premišljene premore, izraža naj zbranost in mirnost, usklajenost vsebine, govorice telesa in videza. Če učitelj upošteva te dejavnike, lahko že na začetku pogovora negativno usmerjene učence ali starše, postopoma spreminja v bolj pozitivno usmerjen pogovor.

2.2. *Primeri uporabe uspešnih retoričnih metod pri delu z učenci ali starši*

Ena izmed uspešnih retoričnih metod, ki jih učitelj uporabi pri delu z učenci, je čarobna formula. Metoda v začetku na slikovit način opisuje, prikazuje podrobnosti nekega konkretnega primera. To pojasnjevanje zavzema tri četrtine časa, ki ga namenjamo določeni vsebini. Sledi kratka razlaga, ki traja preostalo četrtino časa, in argumentacija, ki nagovori poslušalce oz. sogovorce. V zaključku z geslom, pregovorom, frazemom učinkovito vplivamo predvsem na čustva poslušalcev. Podobno kot čarobna formula delujejo reklame, ki nagovarjajo potrošnika. V nadaljevanju navajam primere uspešnega dela z učenci, če učitelj upošteva opisane veščine in metodo čarobna formula iz retorike.

Prepričevalni govor pa je druga učinkovita metoda, katere rezultat je prepričati nekoga iz NE argumentov v JA argumente. Kadar ima učitelj cilj, da zmaga v besedni argumentaciji z učenci ali starši, jo lahko učinkovito uporabi. Pri tem učitelj uporabi govor prepričevanja, govor, v katerem s svojim mnenjem in argumenti do določenega problema poskuša prepričati »drugo stran« - sogovorce. V začetku je treba zbuditi zanimanje za neko stvar in si zagotoviti podporo sogovorcev. Le-ti morajo iz vsebine govora čutiti iskrenost, resnost in zanos govorca. Sogovorci naj sodelujejo s pritrdilnimi odgovori. Pridobiti jih na »učiteljevo« stran.

2.2.1. Primer kako učitelj z zgodbo po vzoru čarobne formule vpliva na odzivnost učencev

Okoliščine: Da bi se učenci bolj aktivno vključevali v zbiranje šolskih zvezkov za vrstnike, so bili nagovorjeni s konkretno zgodbo.

PRIMER ZGODBE: Sedmošolec T. T. je popisal zvezek za slovenščino. Na začetku ure je prosil učiteljico, če mu posodi list, ker v zvezku nima več prostora za pisanje. Učenec je dobil list. To se je ponavljalo cel teden. Učenec je prihajal brez novega zvezka, učiteljica mu je dajala liste. Po enem tednu ga je opomnila, naj vendarle prinese nov zvezek. Skomignil je z glavo in tiho odšel v klop. Po končanem pouku e učiteljica vztrajala, naj razloži, zakaj ga nima. Učenec je še bolj sklonil glavo. Ko je učiteljica prelistala zvezek za slovenščino, je bila v njem snov različnih predmetov. Začudeno ga je vprašala, zakaj piše vse predmete v en zvezek. Nekaj minut je bil tiho, nato je skoraj neslišno povedal, da mu je mama lahko kupila samo en zvezek. Tedaj je umolknila učiteljica, opravičila se mu je ter mu dala več novih zvezkov. Akcija zbiranja šolskih potrebščin je namenjena prav učencem, ki se znajdejo v taki stiski, kot fant iz zgodbe. Učiteljica je učence nagovorila, naj prinesejo zvezek in s tem bodo nekomu polepšali dan. Ali si tega ne želimo vsi?

Posledica: Akcija zbiranja šolskih potrebščin je bila zelo odzivna.

2.2.2. Primer kako učence navdušiti za branje poezije s pomočjo čarobne formule

Okoliščine: Učenci ne berejo radi poezije. Za domače branje pripravim izbor slovenskih pesniških zbirk, nato povem zgodbo po metodi čarobna formula.

PRIMER ZGODBE: V 9. razredu je navihan učenec, ki je navdušen športnik. Ni navdušen bralec knjig. Sploh ni bralec. V šolskem letu prebere le tiste knjige, ki so za domače branje, pa še te ne v celoti. Kaj mislite, da je navdušen nad poezijo? Ne, sploh je ne mara. Učenec se je po pouku upiral, da pesmi pa res ne bo bral. Iz razredne knjižnice učiteljica vzame pesniško zbirko Borisa A. Novaka z naslovom BLABLA (med pripovedovanjem jo pokažem učencem). Ko je devetošolec prebral naslov, se je na ves glas zasmejal. Skupaj sva listala po zbirki in našla zanimive naslove in pesmi. Učencu sem postavila izziv, naj pesniško zbirko na drugačen način predstavi svojim sošolcem. Odločil se je, da bo odigral skeč in predstavil pesmi. Z zanimanjem sem pričakovala njegovo predstavitev. Čez en teden je pripravil skeč. Igral je vlogo nemirnega učenca, ki med uro slovenščine gleda skozi okno, njegove misli so drugje, ne pri pouku. Glasove učiteljice sliši le kot: BLA BLA, in pri tem sošolcem pokaže pesem naslovom BLABLA (Novak, *Blablabla,* 1996). Nato odigra, kako ga učiteljica pokliče, naj prebere pesem. Učenec prebere še eno sodobno pesem iz te zbirke: Berem pesem, berem pesem, berem pesem (Novak, *Blablabla,* 1996) … pesem je prebrana. Učenec je tako sošolcem predstavil sodobno pesniško zbirko. Vsi so ga navdušeno poslušali in v knjižnici iskali drugačne, nenavadne pesniške zbirke. Učiteljica naslovi učencem vprašanje: »Ali tudi vas zdaj zanima, kakšne pesmi se še skrivajo med knjižnimi policami?«

Posledica: Učenci so v knjižnici iskali različne pesniške zbirke sodobnih avtorjev.

2.2.3. Primer kako s prepričevalno metodo vplivati na bolj odgovoren odnos učencev in staršev do šolskega dela.

Okoliščine: Na skupnem roditeljskem sestanku s starši in učenci želi učiteljica doseči, da učenci izboljšajo svoj odnos do šolskega dela in s tem bolj odgovorno opravljajo šolske obveznosti.

Nagovor prisotnim staršem in učencem začnem z verzi pesnika Toneta Pavčka: Vsak človek zase je lep, čuden, svetal kot zvezda na nebu (Pavček, *Deček gre za soncem*, 1998). Nato so izpostavljene pozitivne lastnosti posameznih učencev, njihovi dosežki na različnih tekmovanjih, njihova močna področja, spretnosti, s katerimi dejavnostmi na šoli ali izven nje se ukvarjajo. Izpostavljene so dolžnosti in odgovornosti, npr.: da učenec redno izpolnjuje svoje učne in druge šolske obveznosti. V pogovor so vključeni učenci, ki samokritično argumentirajo, katera zapisana vzgojna pravila najpogosteje kršijo. Kot dodaten argument za aktivno sodelovanje staršev s šolo je prebrano pisno opravičilo mame, ki se sestanka ni mogla udeležiti: »Jutri se ne bom mogla udeležiti sestanka. S sinom smo se danes doma veliko pogovarjali in se zavedamo, da tako ne gre naprej. Še naprej se bomo pogovarjali, ne bomo obupali, ker si tako sin kot mi želimo boljših rezultatov v šoli.«

Na koncu sestanka so skupaj s starši in učenci oblikovana 2 sklepa za boljši odnos do šolskega dela in ogovorno opravljanje šolskih obveznosti, ki se ju bodo učenci med šolskim letom držali.

Posledica: Z metodo je doseženo, da so tako starši kot učenci prevzeli svoj del odgovornosti za pozitiven odnos do šolskega dela in opravljanje šolskih obveznosti. S tem se je opazno izboljšal tudi učni napredek učencev.

3. Zaključek

Kako učitelj z retoričnimi veščinami vpliva na svojo uspešnost pri delu z učenci je opaziti med samim govorom. Učitelj »čuti« odzivnost sogovorcev ali poslušalcev. V začetku je pozornost usmerjena v vsebino govora, kasneje pa vse bolj v način, kako nekaj povedati, razložiti. Zelo pomembna je izbira ustrezne vsebine, poznavanje sogovorc(ev)a – komu je govor namenjen, dolžina govora, tehnike in metode govorjenja. Med govorom se je potrebno zavedati, kakšen vpliv ima nebesedna komunikacija na sogovorca. Učiteljev govor naj bo umirjen, jasen, odločen, podkrepljen z dejstvi.

Kako lahko učitelj s svojimi retoričnimi veščinami vpliva na učenca? Učitelj, dober govorec, je učencu vzor, zgled. Učencu svetuje, kako naj pripravi govorni nastop, mu pomaga odpraviti strah pred govorjenjem. Učenca na začetku spodbuja k pripravi krajših govornih nastopov. Pozoren je na vsebino in govor. Z učencem analiza njegov govor, odpravlja napake, išče boljše rešitve. Učenca navaja na samoopazovanje, ga postavi v različne okoliščine, kjer mora argumentirati, pojasnjevati, opisovati, razlagati. Učenci posnamejo svoje govore. Jih analizirajo, s sošolci in z učiteljem komentirajo. Pri tem se učijo učenci od učitelja, pa tudi učitelj od učencev. Dobra komunikacija med učenci je most do skupnega cilja – napredka učenca, pa tudi učitelja. Zato je pomembno zavedanje, ne le KAJ povedati, pač pa predvsem KAKO povedati. Retorične veščine lahko uspešno vplivajo na učiteljevo delo v razredu, saj poskušajo NE trditve spreminjati v DA trditve. Poslušalce na vljuden, kulturen, prepričljiv

način vpliva v spremembo odločitev ali usmerja v skupen medsebojen dogovor. Učenje in izpopolnjevanje retoričnih veščin ostaja izziv v nadaljnjem delu z učenci.

4. Literatura

Ciceron, Mark T. (2002). *O govorniku.* Ljubljana:Mladinska knjiga

Carnegie, Dale (2004). *Kako se naučiš javno nastopati in govoriti.* Ljubljana:Mladinska knjiga

Čačinovič Vogrinčič, Gabi (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor.* Ljubljana:Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Marc D., Torkar Papež K. (2006). *Kultura govorjenja in zapisane besede ali retorika za današnjo rabo.* Ljubljana:DZS

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

Kratka predstavitev avtorice

Lidija Skube je predmetna učiteljica slovenščine, z nazivom svetovalka, na Osnovni šoli Drska, Novo mesto. V osnovni šoli že 33 let poučuje slovenščino od 5. do 9. razreda, izbirna predmeta retoriko in gledališki klub. Kultura, umetnost, literarno ustvarjanje, dramska igra – to so področja dela, ki jih z veseljem opravlja. Je koordinator kulturno – umetnostne vzgoje na šoli, kjer je več let vodila kulturne dejavnosti. S članki, ki predstavljajo praktične primere dela z učenci z različnimi učnimi metodami poučevanja, sodeluje v strokovnih publikacijah. V šolskih, lokalnih in mednarodnih projektih spoznava kulturno dediščino in izobraževalne programe evropskih šol. Vsa leta se strokovno izpopolnjuje na področjih retorike in komunikacije, učenja učenja, ekologije, ohranjanju kulturne in naravne dediščine, v gledaliških in literarnih delavnicah. Posebno pozornost posveča skrbi za osebno rast učitelja. Pri delu z učenci se zaveda, da se z učenjem in poučevanjem dotika prihodnosti.

Od obavezne lektire do ljubavi prema čitanju (Kroz nastavne programe od drugog svetskog rata do današnje reforme)

From Compulsory Lectures to Love towards Reading (Through the Curriculum from the World War II to Current Reform)

Valerija Janićijević

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet
valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs

Milena Mitrović

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet
milena.mitrovic@uf.bg.ac.rs

Bojan Marković

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet
bojan.markovic@uf.bg.ac.rs

Sažetak

Nemerljiv značaj čitanja u razvoju svakog mladog čoveka ukazuje na potrebu stalnog preispitivanja uloge književnosti u obrazovanju. Mladi čitalac, njegov književni senzibilitet, čitalačka interesovanja i kultura čitanja uopšte formiraju se već u početnoj nastavi književnosti. Zbog sve očiglednije krize čitanja, donose se u mnogim zemljama različite nacionalne strategije čiji je cilj podsticanje i popularisanje čitanja. Koliko je problem složen, govore i brojna naučna istraživanja u svetu i kod nas, koja ukazuju na promenu uloge knjige u životu učenika, izmenjen odnos prema nastavi knjizevnosti, kao i na sveprisutan problem čitanja i razumevanja pročitanog u osnovnoj školi, nezavisno od nastavnih predmeta. Mnogi činioci utiču na formiranje čitalačkih navika kod dece i mladih. Cilj ovog rada je da prikaže koncept lektire u nastavi mlađeškolskog uzrasta za predmet Srpski jezik, odnosno propisana obavezna dela za čitanje, kao jedan od svakako bitnih činilaca u izgrađivanju čitalačke kulture učenika i njihovog odnosa prema čitanju uopšte. Komparativnom analizom strukture i sadržaja nastavnih programa usvojenih u Republici Srbiji od Drugog svetskog rata do danas (ukupno 10 programa), predstavljena su kretanja i promene u lektiri. U radu se analiziraju i novi nastavni programi doneti 2017, odnosno 2018. godine, u okviru reforme osnovnoškolskog obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazuju da se odnos prema lektiri kroz vreme bitno menjao. Menjao se odnos prema obaveznosti propisanih dela, zatim, menjali su se sami naslovi i autori, odnosno teme i motivi, kao i broj dela i njihov obim. Sve su to razlozi koji su mogli uticati na (ne)negovanje čitalačke kulture učenika. U radu se takodje zaključuje da autori novih programa, što se lektire tiče, u središte stavljaju podsticanje čitalačke radoznalosti učenika, a posebno razvijanje istrajnosti i osećaja uspeha u čitanju.

Ključne reči: čitanje, kriza čitanja, lektira, nastava književnosti, nastavni program.

Abstract

Immeasurable importance of reading in the development of every young individual points to the need for continuous review of the entire literature in education. A young reader, his literary sensibility, reading interests and the culture of reading are formed during the initial stage of literature teaching. Due to increasingly obvious reading habit crises, numerous national strategies have been adopted in many countries, with the aim of encouraging and popularizing of reading. The level of complexity of the problem is visible through numerous scientific research in the world and in our country which indicate a change in the role of literature in the life of students, a changed attitude towards the teaching of literature, as well as the ubiquitous problem of reading and understanding of the read in the primary school, regardless of the subject. Many factors are of the influence to the formation of reading habits among children and young people. The aim of this paper is to present the concept of a reading list in teaching the Serbian language for junior grades of primary school, i.e. to present the envisaged compulsory literature for reading as one of the essential factors in forming and developing the students' reading culture and their attitude toward reading in general. A comparative analysis of the structure and content of curricula adopted in the Republic of Serbia since the World War II to date (a total of 10 curricula) has presented trends and changes in the lectures. The paper analyzes new curricula as well, adopted during 2017 and 2018, within the framework of the reform of primary education. The results of the research show that the attitude towards the reading list has changed considerably over time. The attitude towards the obligations of reading the envisaged books has changed, as well as the titles and authors themselves, respectively the themes and motives, but also the number of the books and their scope. These are all the reasons that could influence the (non)cultivation of students' reading habits. The paper also concludes that the authors of the new curricula, as far as the reading list are concerned, focus to the encouraging the students' readership curiosity, and in particular the development of perseverance and the sense of reading success.

Key words: curricula, reading, reading crisis, teaching of literature, the reading list.

1. Uvod

U radu smo pošli od aktuelne reforme osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji koja donosi nove nastavne programe u mlađim razredima i započela je u drugoj polovini 2017. godine. Za predmet Srpski jezik novine se ogledaju u usmerenju na ishode, na promenjenom statusu i sadržaju lektire i pojačanoj sistematizaciji književnoteorijskih pojmova. Mi smo se usmerili na mesto lektire u nastavi, odnosno programom propisana dela jer svakako da utiču na formiranje čitalačkih navika i izgrađivanje čitalačkog iskustva učenika.[38]

Svedoci smo i izmenjenog odnosa prema knjizi, sveprisutne krize čitanja, kao i problema čitanja i razumevanja u osnovnoj školi. Zbog toga položaj lektire u nastavnim programima danas posebno dobija na značaju. Ako, sa druge strane, pođemo od pretpostavke da su ranije učenici više i radije čitali, onda sasvim ima smisla saznati šta je nekada činilo obaveznu lektiru. Ako ih je i sam program više upućivao i obavezivao da čitaju, jasno je i logično da su više čitali. Sklonost ka čitanju i radost čitanja nisu urođena svojstva nego se stiču dugotrajnim podsticanjima i, zašto ne reći, nametanjem obaveza. Zbog toga smo u ovom istraživanju želeli da prikažemo kretanja i vrstu promena u osnovnoškolskoj lektiri od Drugog svetskog rata do danas, zajedno sa trenutnom reformom.

[38] Naravno da na čitanje utiče i status književnoteorijskih pojmova u nastavi, ali to je druga tema i njome se u ovom radu ne možemo baviti. O važnosti književne terminologije, mestu pojmova u školskim programima i u nastavi književnosti videti u: Janićijević, 2016.

2. Lektira i kriza čitanja

U Republici Srbiji u toku je reforma programa za osnovnu školu. Ona je započeta 2017. godine. Ove školske 2018/2019. godine prva generacija učenika prvog i petog razreda radi po novom nastavnom programu. Sredinom 2018. usvojeni su program za drugi i šesti razred, po kojima će se raditi od naredne školske 2019/2020. godine. U toku je rad stručne komisije na osmišljavanju programa za treći i sedmi razred osnovne škole. Novi programi stavljaju naglasak na ishode, odnosno na konkretizaciju i proverljivost znanja, kao i sposobnosti koje učenici treba da poseduju na određenom uzrastu. Ovim je važan rezultat koji učenici postižu, a sve sa ciljem „povećanja efikasnosti i osvajanje većeg kvaliteta u obrazovanju" (Mikanović, 2014: 84). Naravno, novi nastavni programi podrazumevaju i promenu u sadržaju školskih predmeta.

U programima za nastavu Srpskog jezika sadržaj književnosti čine lektira i književnoteorijski pojmovi. Lektira u širem smislu (franc. lecture – čitanje, štivo) podrazumeva tekstove različitog sadržaja koji se čitaju iz zabave ili radi učenja (prema: Hamović, 2014: 350); lektiru ili školsku lektiru čine književna dela za samostalno čitanje učenika uključena u nastavni program[39] (prema: Rosandić, 2005: 50). Lektira je u školi „odabrana prema uzrastu učenika, pomaže njihovom intelektualnom razvoju i razvijanju estetskih kriterijuma. Za uzrast osnovne škole biraju se književni i vanknjiževni tekstovi usklađeni s programom nastave maternjeg jezika i književnosti" (Hamović, 2014: 350). Iako se u iskustvo učenika uvodi postepeno, često se zaboravlja osnovna funkcija lektire, a to je da se njome „razvijaju čitalačke navike i sposobnosti, da se sa njom živi i uživa" (Nikolić, 2006: 295).

U našem istraživanju bavili smo se mestom i ulogom lektire u razrednoj nastavi književnosti. Ovaj nastavni period, odnosno mlađi školski uzrast u Republici Srbiji podrazumeva prva četiri razreda osnovne škole, odnosno uzrast učenika od 6,5/7 do 10/11 godina. Osnovni cilj nastave Srpkog jezika u prvom razredu jeste opismenjavanje učenika. I književni tekstovi na ovom uzrastu prvenstveno su u funkciji nastave početnog čitanja i pisanja (videti više: Janićijević, 2014: 483–485). Određeni sadržaji iz književnosti usvajaju se zaista na najelementarnijem nivou, takvo je i razumevanje, odnosno analiza teksta, te možemo reći da potpunija nastava književnosti kreće od drugog razreda. Tada učenici već znaju da čitaju i pišu, te ih književnim tekstovima treba ohrabriti u čitanju i uvesti u književnost. Važno je da dete ovog uzrasta uđe u svet književnih dela i zavoli boravak u njemu. Ukoliko se to ne učini polako u početnoj nastavi književnosti, već kasnije će biti sve teže. Zato je važno da obavezna lektira bude prilagođena čitalačkim mogućnostima učenika. To znači da su u pitanju tekstovi manjeg obima, bez previše nepoznatih reči i pojmova. Veoma je bitno da su mnogi od njih bliski duhu savremenog deteta.

Lektira se, najjednostavnije, može definisati kao izbor dela iz nacionalnog i svetskog književnog kanona, napravljen shodno uzrastu učenika.[40] Ali, ova u osnovi tačna definicija

[39] Radi preciznosti i tačnosti, pre možemo reći da navedeno određenje odgovara terminu domaća lektira jer samo ona podrazumeva samostalno čitanje kod kuće, dok lektira uopšte, podrazumeva i školsku koja se čita tokom nastavnog časa. Najpre čita učitelj, a zatim i učenik uz vođenje učitelja.

[40] „Osnovno pitanje jeste: na osnovu kojih kriterijuma biramo pisce za nastavne/školske programe. […] Ako zanemarimo vanknjiževne razloge, najlogičniji odgovor jeste da ih biramo na osnovu dva nerazlučivo prožeta aspekta: njihove umetničke vrednosti i uloge koja je književnosti namenjena u obrazovanju. Prvi nas voidi ka kanonu nacionalne književnosti, do spiska dela koja predstavljaju srž tradicije, do onoga što vredi da se sačuva i prenese na sledeću generaciju. […] Nema, ili ne bi trebalo da bude. Velikih sporova oko toga koja dela čine kanon nacionalne književnosti, pogotovo kada se bar malo odmaknemo od neposredne sadašnjosti. Jer nam kanon, koji se menjao u smenjivanjima i suprotstavljanjima književnih perioda/stilskih formacija i njihovih stvaralaca i u kojem se, zapravo, uvek vrše određena pomeranja, u savremenosti deluje relativno stabilno.

nije dovoljna i to iz dva razloga. Iako nam književni kanon izgleda kao stabilan, on je zapravo u neprestanom menjanju, jer ga svako novo delo ili novi pristup menjaju. I drugo, insistiranje samo na proverenim ili kanonskim delima bilo bi jednolično ili nemotivišuće za učenike. Aleksandar Jerkov, profesor Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i jedan od autora nekadašnjih nastavnih programa, dinamizovao je ovu načelno vrlo tačnu konstataciju. On navodi da obaveznu lektiru čine tri grupe tekstova: 1. dokazana dela nacionalne i svetske književnosti, ona čiju je nesumnjivu vrednost vreme potvrdilo; 2. dela savremene književnosti za decu takođe već prilično potvrđena u nauci o književnosti; 3. dela koja Jerkov naziva „tizeri", a to su tekstovi čija je književna vrednost možda za pojedince i diskutabilna, ali ih deca rado čitaju što je na ovom uzrastu, a i u sadašnjem društvenom trenutku veoma bitno.[41] Upravo je na mlađeškolskom uzrastu najvažnije *uvući* dete u svet književnosti, a kada se u taj svet jednom uđe, onda je sve mnogo lakše. Ovo bi trebalo da bude i osnovni cilj nastave književnosti u drugom razredu osnovne škole, a to jeste bila ideja vodilja autorima novog nastavnog programa za Srpski jezik, tačnije, to je bila ideja u osmišljavanju propisane lektire.[42]

Sva ova razmišljanja još više dobijaju na značaju ako se ima u vidu promenjena uloge knjige u životu učenika, izmenjen odnos prema nastavi književnosti, kao i na sveprisutan problem čitanja i razumevanja pročitanog u osnovnoj školi (Clark and Rumbold 2006, Cremin et all, 2009, Marković 2010, Pavlović Babić i Baucal 2010, Krnjaić i sar. 2011, Jerkin 2012). O tome i delimično o razlozima ovakvog stanja čitamo u sledećim redovima:

> U sudaru sa modernom kulturom, koju donosi nagli tehnološki napredak čovečanstva, a prvensteno mas-mediji i informatika, knjiga, a s njom zajedno i sve ostalo što čini tradicionalnu kulturu, gubi bitku i ima sve manji značaj u kulturnom životu ljudi. Opsenjeni oblicima moderne kulture, koji često ne traže njihov duhovni napor, ali ga ničim i ne oplemenjuje, već ga svojom ispraznošću osiromašuju, mnogi prema knjizi ispoljavaju prezir i nipodaštavanje.
>
> To se danas dešava i u školi. Tako se učenici odnose prema školskoj lektiri. To postaje, u velikoj meri, opšti društveni odnos prema knjizi i tradicionalnim kulturnim vrednostima u celini. Takav odnos prema knjizi i čitanju odavno se naziva ***kriza čitanja***." (Ilić, Gajić, Maljković, 2007: 5)

Posledice ovakvog stanja najbolje možemo videti kada sagledamo ulogu književnosti u životu svakog čoveka o čemu je mnogo pisano i u svetu i kod nas i što je već postalo opšte mesto. Za ovu priliku izdvojili smo reči čuvenog srpskog teoretičara i estetičara književnosti s početka XX veka Bogdana Popovića koji u svojim esejima govori da književnost „utiće na srce, daje plemenitija osećanja, budi blagorodnije žudnje, i ako ništa više […] bar usađuje klicu u čoveku, koja če u dobrom zemljištu i pod dobrim uslovima izbiti, uspevati, razviti se, i uroditi odličnim plodom" (Popović, 2001: 8). Ili koji književnost poredi sa *Biblijom* čovečanstva:

> Sve što su ti ljudi osećali, mislili, govorili, trpeli, pokušavali, tekli – njihove nade, radosti, pečali, mudrost, sve njihovo iskustvo, dakle ono što je za nas, koji smo ono što su i oni bili, najvažnije – sve se to nalazi kao svod u velikoj *Bibliji* čovečanstva u njegovoj Književnosti. Potporu, utehu, mudrost, zadovoljstvo nači čete u književnosti kad god budete hteli. To su najbolji među nama, najosetljiviji, najblagorodniji, uvek osećali i uvek blagorodno ponavljali. […] Korisnost i lepotu dobre knjige nije moguće proceniti (Popović, 2001: 6).

Panteon školskih pisaca polazi od kanona nacionalne književnosti, ali mu ne može biti istovetan." (Jovanović, 2015: 71).

[41] Videti link: https://www.youtube.com/watch?v=P5h-zjsLRm8&t=268s

[42] Jedan od autora ovog teksta bio je član tima za reformu programa za Srpski jezik za drugi razred, a i sada je u Komisiji za program za treći razred osnovne škole.

Slične stavove nalazimo i u tekstovima savremenih autora. Tako, na primer, Nil Gejmen govori da čitajući dobijamo priliku da osetimo stvari, posetimo mesta i svetove koje inače nikako ne bismo spoznali i kad se vratimo vlastitom svetu, uvek budemo pomalo izmenjeni (prema: Gejmen, 2013). Ako smo svesni ovakve uloge književnosti u životu pojedinca, a ako se očigledno čita sve manje, onda su posledice jasne. Sa druge strane, problem čitanja ne stvara samo posledice u nastavi maternjeg jezika, već i u savladavanju gradiva drugih školskih predmeta, jer većina podrazumeva čitanje određenog teksta, njegovo razumevanje i pamćenje važnih činjenica.

3. Lektira kroz nastavne programe u prošlosti

Nastavni programi koncepcijski i sadržajno bitno su se menjali od Drugog svetskog rata do danas u Srbiji i to u nekoliko navrata: 1952, 1963, 1976, 1984/1985, 1990/1991, 2004/2005/2006. i sada, počev od 2017. godine. Između su donošene pojedine izmene i dopune u tom trenutku važećeg programa, ali kako se te izmene nisu direktno ticale naše teme, nisu ni bile predmet ovog istraživanja. Mi smo se u radu ograničili na status lektire u programima za mlađi osnovnoškolski uzrast u prošlosti, odnosno broj propisanih dela, njihov obim i analizu pojedinačnih naslova i autora.

Prvi program nakon Drugog svetskog rata usvojen u 1952. godine u Federativnoj Narodnoj Republici Jugoslaviji pod nazivom „Nastavni plan i program za osnovne škole". Ovaj program vrlo je sveden, tek sa nekoliko napomena po razredima. Nakon tabele u kojoj je dat broj časova na nedeljnom nivou[43] sledi program sa podnaslovom „Srpski jezik", sa mogućom pretpostavkom da se sadržaj odnosio na sve jezike tadašnje države, jer se sve vreme dalje u tekstu koristi termin *maternji jezik*. U programu su data tri osnovna zadatka u nastavi maternjeg jezika. Prvi se odnosi na pravilno čitanje i pisanje uz razumevanje pročitanog i pravilnu upotrebu književnog jezika u usmenom i pismenom izražavanju. Drugi zadatak nastave maternjeg jezika usmeren je upravo na čitanje i glasi: „Da razvija kod učenika ljubav prema knjizi, prema našoj narodnoj i umetničkoj književnosti, i trajnu želju za sticanjem znanja." Treći zadatak usmeren je na razvijanje otadžbinske svesti kod učenika, čiji je nastavak „oduševljenja za rad na socijalističkoj izgradnji naše domovine FNRJ" i jasno je ideološki obojen. Vrlo je zanimljivo primetiti da ono što sledi nakon ova tri opšta zadatka (iz ugla današnjih programa, oni bi činili cilj nastave srpskog jezika), sledi program po razredima koji predstavlja navodjenje zadataka sa vrlo malim osvrtom na konkretne sadržaje.[44]

U nastavnom programu iz 1952. sadržaji su jasno usmereni na nastavu jezika i književnosti tek u trećem i četvrtom razredu. Međutim, formulisani su samo kao zadaci sa blagim usmerenjima ka konkretnim sadržajima, dok ni tu nema ni propisane lektire, niti propisanih

[43] Vrlo je interesantno primetiti da je nedeljni broj časova jezika bio znatno veći nego što je to situacija u Republici Srbiji. Danas je to pet časova nedeljno od prvog do osmog razreda osnovne škole. Taj broj časova se ne menja u prvom i drugom razredu čak i kada je naglasak na opismenjavanju, što često nije situacija u drugim zemljama Evrope. U planu iz 1952. godine nedeljni broj časova maternjeg jezika u prvom razredu bio je 9, u drugom 10, trećem 7, a u četvrtom 6.

[44] Posebno je to slučaj u prvom i drugom razredu, jer u ovim razredima nastava maternjeg jezika je predstavljala ono što bismo danas nazvali jednim popularnim terminom, to je integrativna nastava, jer je nastava jezika tada uključivala i znanja iz predmeta koji su planirani za treći i četvrti razred, a nema ih u prvom i drugom, a to su Istorija, Zemljopis i Poznavanje prirode.

Tako ćemo naići na sledeće sadržaje u nastavi Srpskog jezika:

– „ [...] vežbanje i navikavanje učenika u održavanju čistoće tela, odela i obuće;

– [...] upoznavanje sa biljakama i životinjama u svojoj okolini. Biljke na njivi, livadi, pašnjaku, u voćnjaku, vinogradu i šumi; domaće i divlje životinje. Sve u vezi sa promenama godišnjih doba.

– upoznavanje sa proizvodima poljoprivrede i industrije: hleb, meso, mleko, voće, povrće itd.; alati, mašine, posuđe i tkanine itd." (NP, 1952: 14).

književnoteorijskih pojmova, kao ni gramatičkih i pravopisnih kategorija. Znači da u prvom programu nakon Drugog svetskog rata nema propisanog nijednog dela, niti ima lektire kao posebnog segmenta programa od prvog do četvrtog razreda.[45]

Sledeći program usvojen je u julu 1959. godine i po svojoj strukturi bitno podseća na programe koji su i danas važeći ili su do pomenute reforme prošle i ove godine bili važeći. Sadržaji koje se odnose na nastavu književnosti dati su u delu „Vežbe u tečnom i logičkom čitanju" (drugi razred), odnosno „Vežbe u logičkom i izražajnom čitanju" (treći i četvrti razred), i odnose se na književnoteorijske pojmove. I dalje nema propisanih dela za čitanje, niti autora, kao ni bilo kakve napomene u vezi sa konkretnom lektirom. Jedina napomena stoji na samom kraju programa i odnosi se na sve razrede: „Prema snabdevenosti školske biblioteke ili drugim mogućnostima u samom mestu, nastavnik će odabrati dela koja će se obrađivati u toku nastave na časovima. Nastavnik [...] mora voditi računa o uzrastu učenika i umetničkoj vrednosti dela" (NP, 1959: 121). Jasno je da je i u ovom, i u prethodnom programu, što se tiče lektire od prvog do četvrtog razreda zastupljen isključivo princip izbornosti, a ne postoji princip obaveznosti, koji danas dominira u programima za nastavu jezika u Srbiji

Sledeći nastavni program usvojen je u avgusta 1963. godine i u njemu se prvi put donosi spisak obavezne lektire i za mlađe razrede osnovne škole. Ona u ovom programu nije data po razredima (kao što je to slučaj od petog do osmog razreda), već sveukupno, i odnosi se na ceo mlađi osnovnoškolski uzrast, očigledno sa tendencijom da nastavnici samostalno određuju raspored konkretnih dela po razredima. Spisak lektire nalazi se na samom kraju programa za Srpski jezik, odnosno, nakon zadataka i sadržaja po razredima i dela programa koji nosi naziv „Objašnjenje", a to su ustvari uputstva učiteljima za realizaciju datih sadržaja. I svojom pozicijom u programu, ali i sledećom napomenom vidimo da je mogući izbor jedan korpus predloga, koji nije obavezan: „Navodeći sledeći izbor dela za obradu na časovima i za domaću lektiru, napominje se da je nastavniku ostavljena sloboda užeg izbora bilo od drugih dela, pri čemu treba voditi računa kako o uzrastu učenika tako i o pedagoško-estetskoj vrednosti izabranih tekstova" (NP, 1963: 350). Lektira je ovde jasno zasnovana na dva osnovna principa. Prvi jeste uvid u dokazane književne vrednosti svetske baštine, te su kao autori dati Braća Grim, Hans Kristijan Andersen, Aleksandar Sergejevič Puškin, Anton Pavlovič Čehov, Radjard Kipling, Luis Kerol, Oskar Vajld, Feliks Salten, kao i narodne bajke različitih naroda sveta. Drugi je princip reciprociteta prema republikama, odnosno narodima i kulturama tadašnje Jugoslavije (Dragan Lukić, Dušan Radović, Desanka Maksimović, Branko Ćopić, Vladimir Nazor, Grigor Vitez, Ela Peroci, Voja Carić, Oton Župančič, Franc Bevk, Anton Ingolič, Slavko Janevski, Vančo Nikoleski). Izbor dela za čitanje na času ili za čitanje kod kuće sastojao se uglavnom od naslova manjeg obima, odnosno od priča i pesama koje pripadaju zbirkama proze ili poezije. Navedeno je više dela istog autora od kojih učitelj odabira naslov za čitanje po sopstvenom izboru. Od prvog do četvrtog razreda predviđeno je bilo i čitanje pet romana (*Tajno društvo PGC* – A. Ingolič, *Devojčica u plavoj haljini* – A. Popović, *Jan Babijan* – E. Pelin, *Pinokio* – K. Kolodi, *Bambi* – F. Salten) od ukupno 33 jedinice u spisku lektire.[46]

[45] U avgustu 1957. godine usvojena je dopuna programa iz 1952. u dokumentu „Uputstva za sažimanje nastavnog programa za osmogodišnje osnovne škole" (NP, 1957: 101–104). Konkretizacija sadržaja u ovom uputstvu odnosi se isključivo na nastavu gramatike i pravopisa, a nešto malo i na nastavu govorne kulture. Ne postoji nijedna napomena koja se tiče nastave književnosti. Zanimljivo je primetiti da je ovo prvi dokument u kojem se pominje termin *srpskohrvatski jezik*.

[46] Celokupni spisak tadašnje programske lektire od prvog do četvrtog razreda obuhvatao je sledeća dela: „Braća Grim – Bajke; Andersen – Bajke; Bajke (ruske, kineske, burmanske, induske i dr.); Puškin – Priča o ribaru i ribici; Čapek – Velika doktorska bajka; A. Čehov – Odabrane priče; I. Brlić-Mažuranić – Priče iz davnina; Zmaj – Izbor pesama za decu; D. Maksimović – Prolećni sastanak (izbor); A. Vučo – Podvizi družine Pet petlića, Putovanje i avanture hrabrog Koče (po izboru); B. Ćopić – Raspevani cvrčak; Baka, on, đak i slon; Izbor priča za

Godine 1976. donosi se novi nastavni program za osnovne škole u Srbiji. U tom programu prvi put nailazimo na propisana dela po razredima i na mlađem školskom uzrastu. U prvom i drugom razredu u pitanju je samo *domaća lektira* (prvi put se javlja ovaj pojam), a u trećem i četvrtom, pored nje, propisani su i tekstovi za rad na času (mi bismo danas rekli „školska lektira", ali se ovaj termin još ne upotrebljava). Jasno je da su učitelji za prvi i drugi razred samostalno birali tekstove za čitanje na času, kao i u prethodnim programima.

Sama struktura ovog programa sada još više liči na programe iz današnjih dana. Tako su, na primer, zadaci u nastavi književnosti i odredjene smernice učiteljima podeljeni na dva dela, sa podnaslovima „Čitanje" i „Razgovor o tekstu". U programima za prvi i drugi razred ipak nema nikakvih napomena koje bi vodile učitelje u biranju konkretnih sadržaja koji se tiču lektire.

Od navedenih dela manji broj je iz svetske književnosti, a veći iz srpske. Mogli bismo reći i da sada ovaj korpus tekstova nije kao ranijih godina sačinjavan po naglašenom principu reciprociteta, odnosno zastupljenosti stvaralaca iz različitih republika tadašnje Jugoslavije. Primećuje se da su u program ušli tekstovi dokazanih stvaralaca i dokazane vrednosti, ali i tekstovi sa određenim ideološkim predznakama npr. „Pesma Prvog maja", „Susret s Titom". Pažljivo biranje autora iz različitih tadašnjih republika postojalo je u okviru nekih dela iz domaće lektire kao što je izbor iz poezije, odnosno izbor iz proze, pa je to bila prilika da se na jednom mestu nađu različiti autori različitih kultura i književnosti tadašnje Jugoslavije: drugi razred, Knjiga poezije – narodne lirske pesme i izbor iz zbirki Branka Ćopića, Zvonimira Baloga, Slavka Janevskog, Branislava L. Lazarevića, Redžep Hodže, Mihala Babinke; Knjiga proze – narodne priče po izboru iz zbirki: Desanke Maksimović, Laze Lazića, Ele Peroci, Juraja Tušiaka, Nandora Majora, a u trećem: Knjiga poezije – izbor iz zbirki: Nikole Drenovca, Momčila Tešića, Dragana Kulidžana, Mire Alečković, Dobrice Erića, Vasila Kunoskog, Ferenca Fehera, Ištvana Lataka, Ranka Simovića; Knjiga proze – izbor iz zbirki: Branke Jurice, Šukrije Pandža, Stojanke Grozdanov, Zorana Stanojevića, Jovanke Jorgačević, Rahmana Dedaja, što potvrđuje prethodno rečeno.

Posebno je zanimljivo videti koja su se dela svetske i nacionalne književne baštine našla tada u nastavnom programu i zadržala se do danas, postajući tako deo čitalačke kulture. Takvi tekstovi su: „Slikarka zima" Desanke Maksimović (u drugom razredu); narodna epska pesma „Marko Kraljević i beg Kostadin", narodna bajka „Čardak ni na nebu ni na zemlji", „Ribarčeta san" Branka Radičevića, „Kakve je boje potok" Grigora Viteza i narodna pripovetka „Svjetu se ne može ugoditi", „Plavi zec" Dušana Radovića (u trećem razredu). Sa druge strane, u program od tada do danas dosta je istih autora, uz promenu konkretnih tekstova. To su na primer Branko Ćopić, Branko V. Radičević, Đani Rodari, Dositej Obradović, Jovan Jovanović Zmaj, Ezop, Dušan Radović, Grigor Vitez, Dragan Lukić, Gvido Tartalja. Slično je i sa četvrtim razredom. Neki od naslova koji su se tada našli u programu, ostali su i danas, uz eventualno menjanje njihovog rasporeda po razredima: „Stari Vujadin" narodna epska pesma, „Trnova Ružica" bajka Braće Grim, „Šta je najveće" Miroslava Antića,

---

decu; V. Nazor – Beli jelen; G. Vitez – Jednog jutra u gaju; E. Peroci – Zvončići zvone; F. Bevk – Priče partizanke; Šareni svijet; Mali buntovnik (po izboru); O. Župančič – Ciciban; A. Ingolič – Tajno društvo PGC; S. Janevski – Šećerna bajka; V. Nikoleski – Izbor pesama za decu; M. Alečković – Izbor pesama za decu; D. Lukić – Iz jednog džepa; Moj pra-pra-deda i ja (poema); Dečaci, devojčice i ljudi; Ovde stanuju pesme (po izboru); D. Kulidžan – Šuma i pahuljice; S. Lazić – Pun džep zlatih stihova (po izboru); D. Radović – Tužibaba i devet jednočinki; A. Petrović – Devojčica u plavoj haljini; V. Carić – Antologija savremene srpskohrvatske poezije za decu (po izboru); L. Kerol – Alisa u zemlju čuda; R. Kipling – Priče za decu; V. Čaplina – Moji vaspitanici; Salten – Bambi; Vajld – Srećni princ i druge bajke; Elin Pelin – Jan Babijan; Kolodi – Pinokio" (NP, 1963: 350–351).

„Bosnogi i nebo“ Branislava Crnčevića. U pomenutom program iz 1976. našao se roman „Tom Sojer“ Mark Tvena.[47]

U lektiri za drugi razred određen je za čitanje jedan roman kao najduže prozno delo (*Alisa u zemlji čuda* Luisa Kerola), dok je u trećem propisano devet dela, ali isključivo zbirke poezije, proze ili dramskih tekstova. U lektiru za četvrti razred nalazi se pet romana: *Patuljak iz zaboravljene šume* Ahmeta Hromadžića, *Tužni cirkusanti* Mirka Vujačića, *Mali princ*Antoana de Sent Egziperija[48], *Mali pirat* Ante Stančića i *Pirgo* Anđele Martić; jedna knjiga kratke proze: *Mazge* Tone Seliškar, kao i jedna knjiga sa dve duže novele: *Beli vuk* i *Šareni most* Voje Carića. Može se zapaziti da je tada bio zastupljen znatno veći broj dužih proznih dela nego u programima koji su važili do skora. Vremenom su se u programima bitno smanjili zahtevi koji se postavljaju pred učenike što se tiče broja dela i njihovog obima, te se s pravom možemo zapitati da li u tome leže razlozi za oslabljene čitalačkih navika današnjeg učenika.

Novina programa iz 1976. godine jeste i opširno „Didaktičko-metodičko uputstvo” koje sadrži napomene učiteljima za realizaciju programa nastave srpskog jezika, među kojima su i one koje se odnose na čitanje i obradu tekstova, odnosno na propisanu lektiru. Takođe, primećuje se da postoje i određena uputstva učiteljima za negovanje čitlačkih navika učenika:

> Učenike treba podsticati na čitanje i uključivanjem u biblioteku (školsku ili naseljsku) formiranjem odeljenske biblioteke, organizovanjem tematskih izložbi knjiga, reprodukovanjem umetnički pročitanih tekstova sa magnetofonske trake ili gramofonske ploče, organizovanjem susreta i razgovora sa piscima i organizovanjem literarnih igara, vođenjem dnevnika pročitanih knjiga (naslov, pisac, rečenica i odeljci koji su se najviše svideli, glavne ličnosti i sl.) (NP, 1976: 299).

Poseban odeljak u okviru uputstva odnosi se na domaću lektiru i nailazimo na sledeće:

> Uvođenjem domaće lektire u obavezne programske sadržaje, za svaki razred, paralelno i ravnomerno sa sadržajima ostalih područja, ističe njen puni doprinos u realizovanju cilja i zadataka, srpsko-hrvatskog jezika, odnosno u vaspitanju i obrazovanju učenika u osnovnoj školi. Specifična uloga domaće lektire u osnovnoj školi je u buđenju pravog, spontanog, emotivnog interesovanja učenika za knjigu, pa u organizovanom razvijanju tog interesovanja treba stvarati i naviku da se njome služe. Formiranje pouzdanog čitalačkog ukusa i sticanje sposobnosti za odabiranje knjiga kako za samo obrazovanje u okviru ove oblasti tako i u drugim oblastima u toku školovanja, jedan je od najvažnijih zadataka domaće lektire. […] U toku godine na časovima lektire svaki učenik treba da pokaže koliko druguje sa knjigom i šta mu je to druženje donelo, čime ga je obogatilo i kako ga je usmerilo. (NP, 1976: 301–302)

Važno je primetiti da su ovakve rečenice kojima se insistira na pravoj ulozi knjige i na jednoj čvrstoj vezi između deteta i knjige, u kojima postoji jasna svest da se mladi čitalac formira već na ovom uzrastu, date po prvi put u jednom nastavnom programu.

Naredni program za osnovne škole donet je u decembru 1984, odnosno u januara 1985. U njemu su prvi put uvedena dela za čitanje i rad na času po svim razredima mlađeškolskog uzrasta, umesto dosadašnjih propisanih dela samo u trećem i četvrtom razredu. Nastavila se tendencija iz prethodnog programa, ali sa konkretizovanim autorima i tekstovima i za prvi i drugi razred. Propisana dela od prvog do četvrtog razreda nalaze se u posebnom odeljku pod nazivom „Školska lektira”, a time se prvi put uvodi i ovaj termin. Broj dela u okviru školske

[47] „Tom Sojer“ Mark Tvena još uvek je u srpskim programima, samo je došlo do pomeranja iz razrednog u predmetni sistem obrazovanja. I danas je u reformisanom programu za peti razred ceo roman u okviru domaće lektire.

[48] Roman *Mali princ* je u programu od 1976. i dalje je ovaj roman deo obavezne lektire, ali se menjao razred u kojem se čita i obrađuje.

lektire menjao se naravno iz razreda u razred: od prvog do trećeg se jasno uvećavao (19 tekstova u prvom razredu, 28 u drugom; 30 u trećem), dok je za četvrti razred dato 25 naslova, ali je zato više proznih obimnijih tekstova, kao što su i obimnija dela za čitanje u okviru domaće lektire. I u programu iz 1984, odnosno 1985, primetićemo više književnih tekstova koji su još od tada do danas u srpskim nastavnim programima: „Ženidba vrapca Podunavca" – narodna lirska pesma, narodna basna „Bik i zec", „Lav i čovek" – arapska narodna priča, izbor iz Andersenovih bajki, Puškinova „Bajka o ribaru i ribici", izbor iz bajki Desanke Maksimović, „Mačak otišao u hajduke" Branka Ćopića, deskriptivni tekst „Pozno jesenje jutro" Isidore Sekulić, pesme „Kad počne kiša da pada" Stevana Raičkovića, „Lav" Dušan Radović i „Domovina se brani lepotom" Ljubivoja Ršumovića.[49] U prvom i drugom razredu domaću lektiru čine zbirke priča, bajki ili pesama. Roman, se prvi put uvodi u trećem razredu i to *Alisa u zemlji čuda*. Došlo je do pomeranja ovog romana iz drugog razreda u kojem se čitao po programu iz 1976. godine, na treći, dok su za četvrti propisana četiri romana: *Svemoćno oko* – Čedo Vuković, *Bela Griva* – Rene Gijo, *Vlak u snijegu* – Mato Lovrak i *Bioskop u kutiji šibica* – Vladimir Stojšin. Vidimo da je broj romana smanjen za jedan u odnosu na prethodni program, ali je i dalje to veliki broj dužih proznih dela za ovaj uzrast. Jasno je da je jedna od postavki autora i ovog, kao i programa iz 1976. godine, osnaživanje posvećenosti i istrajnosti kod mladih čitalaca.

Program iz 1990/1991. godine koncepcijski je gotovo identičan prethodnom. Dela koja čine domaću lektiru ostala su ista u prva tri razreda, a izmene su se desile u četvrtom razredu: izbačen je roman „Vlak u snegu" Mate Lovraka, dok je vraćen „Mali pirat" Ante Stančića, (koji je prvi put u program ušao 1976. godine). I u ovom programu, kao i u prethodnom, u domaćoj lektiri ostala su tako dva romana dok ostalih pet propisanih dela čine zbirke poezije i proze. Iako je već u „Didaktičko-metodičkim uputstvima" programa iz 1976. godine data mogućnost dopunjavanja lektire od strane učitelja prema „individualnim interesovanjima i sklonostima učenika", sada se prvi put o tome nešto više govori:

> I nastavniku i učeniku se omogućuje izbor novih dela za lektiru i izvan određenog spiska. Ta mogućnost obavezuje nastavnika da sistematski prati savremeno književno stvaralaštvo kako bi mogao da odabere i učenicima preporuči novu knjigu u pravom trenutku. Ta mogućnost upotpunjuje dati spisak domaće lektire i osavremenjuje ga. (NP, 1990/1991: 19)

Naredni nastavni programi doneti su u različitim vremenskim periodima, odnosno za prvi razred 2004. (važio je do školske 2018/2019. godine), za drugi razred 2004. (novi počinje da se primenjuje od školske 2019/2020), za treći 2005. i za četvrti razred 2006. Može se reći da je tadašnja dinamika izlaženja novih programa, donekle slična sa današnjom, jer je svake školske godine izlazio po jedan novi program za mlađe razrede. Novinu čini podela lektire na rodove: liriku, epiku i dramu. Prvi put se u korpus propisanih dela unose popularni i informativni tekstovi – izbor iz ilustrovanih enciklopedija i časopisa za decu za prvi i drugi razred, odnosno naučno-popularni i informativni tekstovi za treći i četvrti razred. Vrlo bitno za temu našeg rada, i promatranje mesta lektire u obrazovanju, jesu upravo ovi programi jer je u njima ukinuta podela na domaću i školsku lektiru. Preciznije rečeno, ono što je ranije bio deo domaće lektire (romani, zbirke poezije i proze, dakle dela koja traže duže čitanje), sada je dato uz školsku lektiru, tačnije, deo je lektire uopšte, u kojoj nema razvrstavanja ovog tipa.

Programi od prvog do četvrtog propisuju iste obavezne zadatke: „[…] razvijanje potrebe za knjigom, sposobnosti da se njome samostalno služe kao izvorom saznanja; navikavnje na

[49] Andersenova „Devojčica sa šibicama" i pesma „Prvak" Desanke Maksimović bili su deo lektire ovog programa, a u kasnijim se ne javljaju, sve do najnovijih u Republici Srbiji. Tako se pesma o polasku u prvi razred donosi i u programu za ovaj uzrast, dok se čuvena bajka o teškoj sudbini devojčice ponovo našla u programu za drugi razred osnovne škole.

samostalno korišćenje biblioteke (odeljenske, školske, mesne); postupno ovladavanje načinom vođenja dnevnika o pročitanim knjigama" (NP, 2004: 3). U lektiri za prvi, drugi i treći razred nema dužih dela. U prvom i drugom razredu preovladavaju domaći, već potvrđeni pisci sa nešto većim brojem propisanih tekstova iz lirike u odnosu na druge rodove. U trećem, odnosno četvrtom razredu program daje uputnicu u odeljku „Dopunski izbor": „Pored navedenih dela, nastavnik i učenci slobodno biraju najmanje dva, a najviše još četiri dela za obradu" (NP, 2005: 3), odnosno, „Pored navedenih dela, nastavnik i učenci slobodno biraju najmanje tri, a najviše još pet dela za obradu" (NP, 2006: 5). Kako program ne razrađuje u objašnjenjima detaljnije ovaj propis, niti nudi spisak dela iz čijeg korpusa se biraju naslovi koji se obrađuju, vrlo su različite mogućnosti za obradu dopunskog izbora književnih tekstova. Učitelji se mogu osloniti na izbor autora čitanke, ali mogu i samostalno odabrati lirsku pesmu, kraću priču, dužu pripovetku ili čak i roman po izboru. Možda je prvobitna namera autora programa i bila da dopunskim izborom učitelji dodatno grade interesovanje učenika za čitanje ili da, na neki način, nadomeste ukidanje prave domaće lektire, ali nedavno istraživanje je pokazalo da su učitelji naklonjeni dopunskom izboru koji daju autori udžbenika, po kojem se realizuje nastava književnosti (Janicijević, Marković i Mitrović, 2018).

U okviru „Načina ostvarivanja programa" o lektiri u trećem i četvrtom razredu dato je dodatno objašnjenje:

> Ukinuta je neprirodna podela na domaću i školsku *lektiru,* pa tako izvori za obradu tekstova iz lektire, pored čitanki, postaju knjige lektire za odeđeni uzrast i sva ostala pristupačna literatura. Data je *lektira* za određeni razred, razvrstan po književnim rodovima – *lirika, epika, drama,* da bi se kroz programe mogla pratiti odgovarajuća i razložna proporcija i imati uvid u to. Učitelj ima načelnu mogućnost da ponuđene tekstove prilagođava konkretnim nastavnim potrebama, ali je obavezan i na slobodan izbor iz naše narodne usmene književnosti i tzv. neknjiževnih tekstova – prema programskim zahtevima. [...] Učitelju je data mogućnost i dopunskog izbora tekstova u skladu sa nastavnim potrebama i interesovanjima konkretnog đačkog kolektiva sa kojim ostvaruje program (NP, 2005: 6 i 2006: 8).

Bez obzira na ovo dodatno objašnjenje iz programa koja učitelju ostavlja mogućnost dopunskog izbora tekstova prema interesovanjima svojih učenika, realna nastavna situacija gde učitej predaje šest osnovnih i uglavnom dva izborna predmeta, kao i mnogobrojni sadržaji i godišnji broj časova predmeta Srpski jezik, ne ostavlja dovoljno vremena za planiranje obrade i čitanje duže pripovetke ili možda nekog savremenog romana za decu. Rešenje ovog „nastavnog problema" jedino se moglo naći u promenama sadržaja lektire i uputstvima za realizaciju programa.

Zanimljivo je primetiti da u lektiru za četvrti razred ulaze dva romana, kao jedina duža prozna dela, *Alisa u zemlji čuda* i *Bela Griva*. Međutim, u četvrtom razredu propisani su i odlomci iz druga dva romana: *Mali princ* i *Beskrajna priča*, kao i odlomci iz dva naučno-popularna dela: *Kroz vasionu i vekove* Milutina Milankovića i *Od pašnjaka do naučenjaka* Mihajla Pupina. U programu se pored naziva ovih dela i autora stavlja jasna napomena da se čitaju i obrađuju odlomci. Uklanjanje temina *domaća lektira*, dodatnim programksim objašnjenjem da se radi o odlomcima iz navedenih dela i nedovoljno precizna upustva za ostvarivanje programa koja su namenjena učiteljima, a tiču se lektire i čitanja, dovela su do različitih tumačenja u nastavi. Tako su mnogi učitelji shvatili da se čitaju samo odlomci u četvrtom razredu, te da su odsustva napomena uz dva romana (*Bela Griva, Alisa u zemlji čuda*) samo tehnički propust autora programa. U praksi smo često bili suočeni sa činjenicom da deca nisu imala obavezu da čitaju ova dela u celini, odnosno nisu bili u obavezi da čitaju romane uopšte. Sve se svodilo na lični izbor učitelja ili njegovo tumačenje programa. Čak i da zanemarimo ovu činjenicu, ovako koncipovan program u kojem ni zbirki pripovedaka nema

dovoljno za obavezno čitanje u razrednoj nastavi književnosti, onda s pravom možemo zaključiti da program nije insistirao na izgrađivanje istrajnosti u čitanju. Upravo je ova osobina jedna od ključnih u formiranju mladih čitaoca. Čitanje traži vreme i posvećenost, i ukoliko se na časovima maternjeg jezika ne radi od samog početka, onda je pretpostavka da će kasnije doći do problema kada se učenici nađu pred obimnijim delima u predmetnoj nastavi.

4. Lektira danas

Od 2017. godine u Republici Srbiji krenulo se sa reformom nastavnog plana i programa za osnovnu školu. Nastavni program za prvi razred doent je te godine („Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja u vaspitanja i program nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja"), a za drugi razred 2018. („Program nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja") i oba donose nekoliko očiglednih promena. Najpre, koncept ovih programa je drugačiji. U tabelarnom obliku dati su: ishodi, oblast nastave Srpskog jezika (*početno čitanje i pisanje*, *književnost*, *jezik* i *jezička kultura*) i sadržaji sa pojmovima koje treba usvojiti u određenom uzrastu. Ovakvim redosledom kategorija u tabeli naglašavaju se znanja i veštine kojima učenici treba da ovladaju. Nekadašnji mnogobrojni zadaci nastave preoblikovani su u konkretne ishode kao orijentiri u organizaciji i realizaciji nastave. Pored ovih strukturalnih promena, za temu našeg rada značajnije su dve sadržinske izmene u oblasti *Književnost*. To je vraćena podela lektire na *školsku* i *domaću*. Takođe, književni tekstovi iz školske lektire sada su razvrstani na *poeziju, prozu* i *dramske tekstove* uz izbor *popularnih i informativnih tekstova*. Podela književnosti po rodovima na ovaj način bliža je učeniku mlađih razreda, od podele na epiku, liriku i dramu, koja se prethodno koristila.

Lako je primetiti da je manji broj naslova koji se čita u prvom razredu u odnosu na obavezna dela propisana progrmom iz 2004. Manji broj obaveznih tekstova u lektiri proizašao je iz potrebe da se smanje sadržaji kako bi se učenici duže zadržavali na jednom tekstu, brže savladavali čitanje, kao i da bi imali vremena za kvalitetniji rad na razumevanju pročitanog. U poeziji pronalaze mesto jedna narodna lirska pesma šaljivog tona, zatim već poznati školski pisci poput Jovana Jovanovića Zmaja, Vojislava Ilića, Desanke Maksimović, Gvida Tartalje, Dušana Radovića, Ljubivoja Ršumovića, Stevana Raičkovića, kao i dvojica „novih" školskih pisaca: Pero Zubac i Dragomir Đorđević. U prozne tekstove učenici se uvode kroz narodne i autorske priče. Obavezna „Bajka o labudu" Desanke Maksimović potpuno se izostavlja iz programa, ali, s druge strane, mesto u programu dobija više autora priče sa decu: Dragan Lukić, Igor Kolarov, Đuro Damjanović i Vesna Ćorović Butrić. Igrolikost književnog teksta i njegov šaljiv ton kroz rečenične mozgalice u prvom razredu učenici upoznaju na narodnim i autorskim zagonetkama Desanke Maksimović, Grigora Viteza i Brane Crnčevića. Što se dramskih tekstova tiče, u odnosu na prethodni nastavni program, na listi školske lektire našao se jedan novi tekst, jedan je izgubio „status" obaveznog za obradu u prvom razredu, dok je jedan tekst iz drugog razreda sada predviđen za čitanje u prvom (NP, 2017: 4).

Programska novina, koja bi trebalo postepeno da uvede učenike u čitanje dužeg teksta, odnosno, koja predstavlja prelaz između domaće i školske lektire jeste čitanje u nastavcima. O tome se detaljnije progovara u programu za prvi razred u okviru „Uputstva za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa":

> Prvi put se uvodi čitanje teksta u nastavcima, na primeru *Ježeve kućice* Branka Ćopića. To podrazumeva da učitelj prema planu koji sam osmisli i odgovarajućom dinamikom, čita deo po deo Ćopićevog teksta i razgovra sa učenicima o pročitanom na nekoliko planiranih časova motivišući ih da delo pročitaju i sami (NP, 2017: 9).

Ježeva kućica je prvi put uvedena u obaveznu lektiru i ovo je prava prilika da se u srpskim programima na najmlađem školskom uzratu čita delo koje je i piščev zaštitni znak (prema: Jovanović, 2015: 73). Očekujemo da će se izbor ove Ćopićeve poeme pokazati dobrim za prvi razred jer je delo lako podeliti na smislene celine za čitanje u nastavcima, ritmični stihovi i česta rima trebalo bi da održe pažnju, zanimljiva je priča sa zapletima koju grade likovi životinja, a o kojima deca rado čitaju u početnoj nastavi književnosti.

Jedan od koraka ka sticanju čitalačkih navika u novim programima predstavlja ponovno vraćanje domaće lektire na mlađeškolskom uzrastu. U prvom razredu čitaju se pesme Jovana Jovanovića Zmaja, basne i slikovnice po izboru učitelja. Svakako da je jedna od namera da se učenici navikavuju na čitanje i da se uspostavlja saradnja sa školskim bibliotekama. U ostalim razredima važno je održati tu ideju i dalje je podsticati uz dela iz celokupne lektire. Ako sagledamo celokupni spisak lektire u prvom rarzedu, uočavamo da se sadašnji spisak tekstova, odnosno njihov tematski i motivski sklop podudara sa uzrastom učenika prvog razreda. Autori su očigledno želeli da se smanjenjem broja tekstova, tj. rasterećenjem učenika od nastavnih sadržaja postepeno uvedu u svet književnosti, da čitaju sa što manje teškoća i da čitaju o temama koje i njih okupiraju. Vreme primene koje je pred nama pokazaće kakvi su rezultati u praksi ovakvog koncipovanog programa što se afirmacije čitanja tiče.

Novi nastavni program za drugi razred logično se nastavlja na program iz prvog razreda, uz uvođenje novih pisaca, tema i književnih vrsta. U školskoj lektiri čitaju se prozni i poetski tekstovi koji pripadaju nardnoj i autorskoj književnosti. Neki tekstovi su zamenjeni novim, negde je povećan broj dela jednog autora koji se obrađuje („Oglasi šumskih novina" i „Bolesnik na tri sprata" Branka Ćopića), neki tekstovi iz trećeg stavljeni su u novi program za drugi razred („Tajna" Miroslava Antića). Dramski tekstovi iz prethodnog programa osveženi su novim izborima, što je sasvim opravdano ako se ima u vidu da su brojne dramske situacije iz nekadašnjih propisanih tekstova sadržinski daleke sadašnjem učeniku. Puškinova „Bajka o ribaru i ribici", koja se ranije čitala samo u vidu odlomka, sada se čita u nastavcima, celovito. Dela domaće lektire čini izbor kratkih narodnih umotvorina, izbor iz Anderenovih bajki i bajki Desanke Maksimović, izbor iz poezije Ljubivoja Ršumovića i Dragomira Đorđevića i izbor iz kratkih priča za decu Branka Stevanovića, Vesne Vidojević Gajović i Dejana Aleksića (NP: 2018: 49).

Program u drugom razredu još više pojačava značaj čitanja što se naročito ogleda u „Uputstvima za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa": „U nastavi književnosti najvažnije je kod učenika razvijati ljubav prema čitanju, graditi osećaj za lepo u vredno, vaspitavati ukus. Čitanje traži vreme, istrajnost i posvećenost, a negovanje ovih karakteristika predstavlja osnov za dalja učenja" (NP, 2018: 51).

Stručni tim za reformu programa za drugi razred kao osnovni cilj postavio je približavanje lektire čitalačkim potrebama i književnom ukusu današnje dece, a to je ostvareno i kroz nekoliko „novih" programskih pisaca. Jedan od njih je srpski pesnik Dragomir Đorđević čije su pesme sada deo domaće lektire. Zbog raznovrsnih tema o kojima peva na neočekivan i iznenadjujući način, uz dozu ironije, bunta, humora ili šaljivog preokreta, zbog poigravanja sa tradicijom i izokretanjem bajkolike slike sveta, bio je prepoznat od strane kritike i autora udžbenika koji su i ranije njegove pesme svrstavali u dodatne sadržaje čitanki za mlađe razrede (videti više: Janićijević, 2010: 271–286). U sadašnjem programu za drugi razred nalazi se izbor od trinaest Đorđevićevih pesama, uz mogućnost dodatnog izbora. Odabrane su pesme širokog tematskog raspona u kojem današnje dete može da se prepozna (nestašluci, životinje, porodica, šala, tipična pitanja – šta će biti kad poraste). Izuzetno ritmične, sa čestom i neočekivanom promenom tona, pesme su netipične u odnosu na ono što se očekuje u školskom programu, i najvažnije reč je o kvalitetnim književnim tekstovima. Među pesmama se nalazi i „Sve su majke" koja odnose majka : dete prikazuje na jezički neobičan način:

Sve su majke

Sve su majke natmurene
Ne baš uvek ali često
Svaka majka zna gde su joj

Pegla
Metla
Igle
Testo

Naročito moja

Sve su majke premorene
Mese brišu žure avaj
Svaka majka malo-malo

RUKE
JEDI
ZUBE
SPAVAJ

Naročito moja

Sve su majke ozarene
Svom detetu svaka tepa
Svakoj majci njena deca
Naj-naj
Bistra
Dobra
Lepa

Naročito moja

Sve su majke jedinstvene
Spravljene na istoj bazi
Svaka majka svoje dete

Grli
Ljubi
Voli
Mazi

Naročito moja
(Đorđević, 2017: 21–22)

Humor izvire iz strukture pesme, odnosno, nastaje „smenjivanjem strofa različitih intenziteta od kojih se druge – parne strofe sastoje od jedne jedine, po pravilu dvosložne reči" (Janićijević, 2010: 284). Lirski subjekt u pesmi slika realnu situaciju u odnosu majka : dete. Nižu se tipični stihovi koje govore o majčinom neraspoloženju, premorenosti i radosti. Rečenice koje svaka majka izgovara svom detetu u ovoj pesmi date su kao reči i oslikavaju njenu stalnu brigu i poglede. Brzo smenjivanje tih reči, koje postaju i „šifre komunikacije" između majke i deteta, dočaravaju njenu želju da uvek sve stigne. Završni stihovi, kao i stih koji ima ulogu refrena („Naročtio moja"), suštinski govore ono što svakom detetu treba, a to

je da su one uvek tu i sugerišu izuzetnost svake majke. Ovakav ton u pesmi i način pevanja o odnosu majke i deteta vrlo je bliska učeniku i pokazuje da se u književnosti na različite načine i kroz različite forme može govoriti o svakodnevnim temama koje okupiraju učenike.

Za samu temu, zanimljivo je spomenuti još nekoliko primera iz lektire za drugi razred. Uočava se da su autori programa birajući tekstove sagledavali njihove funkcije u razrednoj nastavi, vodeći računa o raznovrsnosti tema, pripovedačkih postupaka i književnih formi. Čitajući Andersenovu „Devojčica sa šibicama" (Andersen, 2011: 265–269) iz domaće lektire kod učenika će se javiti duboke i jake emocije, ali takva vrsta osećajnosti važna je u njihovom odrastanju i sazrevanju. Priča o devojčici u novogodišnjoj noći, koje sama prolazi kroz izuzetno težak život, pokazaće im i da svet nije uvek ružičast, a detinjstvo bezbrižno, da književnost ne progovara samo o vedrim životnim temama. Sa druge stane, tekst Gradimira Stojkovića „Deda Miloje" (Stojković, 2018: 233–234) iz školske lektire takođe donosi snažne emocije, ali kroz jednu potpuno drugačiju atmosferu. Realistična, kraća priča iz života o dedi koji posećuje svog unuka u školi, puna topline, sa dozom humora i srećnim krajem, a uz to pitak i lak za čitanje ima za cilj da detetu ponudi tekst koji bi trebalo da ga, između ostalog, privoli čitanju. Tu je i tekst iz školske lektire „Kad dedica ne zna da priča priče" Đanija Rodarija (Rodari, 2008: 12–14), koji aktivira sećanje na njima dobro poznatu bajku o Crvenkapi. Cela priča obojena je humorom i pokazuje situaciju toliko blisku deci ovoga uzrasta, u kojoj deka priča izmenjenu verziju bajke, dok ga unuka sve vreme ispravlja.

Sva ova raznovrsnost tekstova, formi, motiva i sudbina likova iz celokupne lektire je vrlo bitna u razrednoj nastavi jer će učenik čitajući različite, umetnički vredne tekstove izgrađivati svoj književni ukus, zainteresovaće se za knjige koje progovaraju o sličnim temama koje su ga tokom školovanja nasmejale ili zaintrigirale.

5. Zaključak

Osnovni rezultat ovog rada jeste saznanje da je lektira imala različit status u periodu od Drugog svetskog rata do danas. Ako se uzme u obzir broj dela koji se čitao na mlađeškolskom uzrastu, obimnost propisane lektire i didaktičko-metodička uputstva, sa pravom se može zaključiti da je bilo perioda u obrazovanju kada se i mnogo i malo čitalo. Brojne promene, poput uvođenja novih književnih tekstova, pomeranja određenih tekstova u starije razrede ili potpuno brisanje određenog naslova iz spiska obavezne lektire bili su načini za pažljivo uskađivanje propisanih tekstova sa uzrastom učenika, odnosno, u krajnjoj liniji to su načini za negovanje uspeha u čitanju i izgrađivanje ljubavi prema čitanju, koja ih ne bi napuštala prestankom školskih obaveza.

Od obavezne lektire do ljubavi prema čitanju dug je put. Novi nastavni program u Republici Srbiji ponovo pokreće pitanje školske i domaće lektire i njenog mesta u obrazovanju i savremenom društvu. Biranjem tekstova koji su bliski interesovanjima današnjeg deteta, koji progovaraju, obično na duhovit način, o temama iz njihovog života čine veliki korak ka podsticanju čitalačke radoznalosti, razvijanju istrajnosti i osećaja uspeha u čitanju, te se nadamo da će vaspitavati i izgrađivati generacije koje će više čitati i voleti da čitaju. Izgrađivanju učeničke istrajnosti u čitanju i njihovog zadovoljstva pri čitanju mora da prethodi još duži put koji treba da prođu sastavljači programa, autori udžbenika i učitelji da bi bili sposobni da svoje učenike vaspitaju u strastvene putnike po književnim prostorima. Sa druge strane, učenici prepoznaju autentične vodiče na ovom putu koji su poziv pretvorili u misiju i predaju im se sa punim poverenjem. Prva tačka na tome putu su nastavni programi i položaj lektire u njima.

6. Literatura

Andersen, H. K. (2011). Devojčica sa šibicama. Petar Vujičić (prev.), *Ružno pače, najlepše bajke* (265–269). Novi Sad: Mono i Manjana.

Božić, J. (1999). *Atropologija knjige i čitanja*. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.

Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building Communities of Readers 2007-08 Executive Summary*. London: The United Kingdom Literacy Association.

Đorđević, D. (2017). *Ja i moja mašta*. Beograd: Tanesi.

Gaiman, N. (2013). Why our future depends on libraries, reading and daydreaming. *The Guardian*. London. dostupno na linku: https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming (pristupljeno: 9. 10. 2018.)

Hamović, V. (2014). Lektira. Petar Pijanović (ur.), *Leksikon obrazovnih termina* (350). Beograd: Učiteljski fakultet.

Ilić, P., Gajić, O. i Maljković, M. (2007). *Kriza čitanja – kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedruštveni problem*. Novi Sad: Gradska biblioteka Novi Sad.

Janićijević, V. (2010). Pohvala normalnosti ili Poezija Dragomira Đorđevića u razrednoj nastavi. Tiodor Rosić (ur.), *Savremena književnost za decu u nauci i nastavi* (271–286). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.

Janićijević, V. (2014). Nastava srpskog jezika i književnosti. Petar Pijanović (ur.), *Leksikon obrazovnih termina* (483–485). Beograd: Učiteljski fakultet.

Janićijević, V. (2016). *Teorija književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Janićijević, V., Marković, B. i Mitrović M. (2018). Reading: between compulsory reading and free choice – on the social and individual aspect of first literature classes. *Journal Plus Education*, XX, 2, 83–103.

Jerkin, C. (2012). Lektira našeg doba. *Život i škola*, 58, 27, 113–133.

Jovanović, A. (2015). Branko Ćopić, školski pisac. *Inovacije u nastavi*, XXVIII, 4, 70–75.

Krnjaić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babič, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. 43 (2), 266–282.

Marković, S. (2012). Nova istraživanja čitalačkih interesovanja i navika učenika razredne nastave. Violeta Jovanović i Tiodor Rosić (ur.), *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava* (249–263). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Mikanović, B. (2014). Ishodi učenja i standardi znanja u osnovnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, XXVII, 1, 84–93.

Nastavni plan i program za osnovne škole. *Prosvetni glasnik*, godina II, Beograd, 1952, broj 9.

Nastavni plan i program za osnovnu školu u Narodnoj Republici Srbiji. *Prosvetni glasnik*, godina IX, Beograd, 1959, broj 7–9.

Nastavni plan i program za osnovnu školu. *Prosvetni* glasnik, godina XIII, Beograd, br. 11–12, 1963.

Nikolić, M. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009. podataka. *Psihološka istraživanja*, XIII, 2, 241–260.

Popović, B. (2001). O književnosti. *Književna teorija i estetika,* knjiga IV. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i program nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik.* Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 10/2017.

Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja i Program obrazovanja i vasptanja za I i V razred osnovne škole. *Službeni glasnik Socijalističke Republike Srbije – Prosvetni glasnik*. Beograd, jun 1990.

Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja za II, III, IV, V, VI, VII i VIII razred osnovne škole. *Službeni glasnik Socijalističke Republike Srbije – Prosvetni glasnik*. Beograd, april 1991.

Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 2004, broj 10.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik*, Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 2005, broj 1.

Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 2006, broj 3.

Program nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 2018, broj 16.

Rodari, Đ. (2008). Kad dedica ne zna da priča priče. Radmila Žeželj Ralić *Reči čarobnice, čitanka za četvrti razred osnovne škole* (12–14). Beograd: Klett.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Stojković, G. (2018). Deda Miloje. Zorana Opačić (prir.), *Antologija književnosti za decu*, knjiga II (233–234). Novi Sad: Matica srpska.

Uputstvo za sažimanje nastavnog programa za osmogodišnje škole. *Prosvetni glasnik*, godina VIII, Beograd, 1957, broj 8.

Zajednički plan i program obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi. *Prosvetni glasnik*, godina XXVI, Beograd, 1976, broj, 6, 7, 8 i 9.

Zajednički plan i program obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi. *Prosvetni glasnik*, godina XXXIV, Beograd, novembar – decembar 1984. i januar 1985, broj 3, 4 i 5.

Kratka prezentacija autora

Dr Valerija Janićijević (1974), docent za uže naučnu oblast *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti* na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, na kojem je diplomirala (1999), magistrirala (2006) i doktorirala (2013). Za diplomski rad *Književna pedagogija Malog princa – jedinstvo estetskog i moralnog delovanja* dobila je prvu nagradu Univerziteta u Beogradu u oblasti društvenih nauka. Autor je monografija *Rodovi i vrste u nastavi književnosti – u mlađim razredima osnovne škole* i *Teorija književnosti u razrednoj nastavi*. Radove je objavljivala u naučnim zbornicima i časopisima, a među brojnima su i: „Metodički aspekti savremenog bukvara" (koautorski rad), *Bukvari i bukvarska nastava kod Srba*, Pedagoški muzej (2010), „Priroda književnosti i priroda standard postignuća za kraj prvog ciklusa", *Inovacije u nastavi*, Učiteljski fakultet, Beograd (2013), „Pesnik slavonskog detinjstva – život i delo Grigora Viteza", *Poezija kao zavičaj: poetika Grigora Viteza,* Učiteljski fakultet, Beograd (2015), „Ocenjivanje u nastavi književnosti – znanje, razumevanje, obrazovni standardi", *EDUvision*, Ljubljana (2015), „Nastava književnosti u esejima Bogdana Popovića", *Eseji, esejisti i esejizacija u srpskoj književnost; forme pripovedanja u srpskoj književnosti*, Međunarodni slavistički centar, Beograd (2017). Jedan je od autora čitanke za prvi razred osnovne škole i recenzent je više udžbeničkih kompleta za mlađe razrede osnovne škole. Bila je član tima za izradu reformisanog programa za drugi razred osnovne škole (2018) i trenutno je u komisiji za izradu programa za treći razred.

Milena Mitrović (1986), asistent za uže naučnu oblast Metodika nastave srpskog jezika i književnosti na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. Student je doktorskih studija na istom fakultetu. Učestvovala je na nekoliko naučnih skupova u organizaciji Učiteljskog fakulteta iz Beograda, Učiteljskog fakulteta iz Užica, Pegadoškog fakulteta iz Jagodine. Radove je objavljivala u zbornicima sa ovih skupova i časopisu *Inovacije u nastavi*. Recenzent je udžbeničkog kompleta za srpski jezik za prvi razred osnovne škole.

Bojan Marković (1985), za uže naučnu oblast Metodika nastave srpskog jezika i književnosti na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. Student je doktorskih studija na Filološkom fakultetu u Beogradu (modul Srpska književnost). Autor je pesničke knjige *Riba koja je progutala svet* (Gradska biblioteka „Vladislav Petković Dis", Čačak, 2013) koja je dobila nagradu „Mladi Dis". Učestvovao je na više naučnih skupova u zemlji i inostranstvu. Radove je objavljivao u zbornicima sa ovih skupova i časopisima *Inovacije u nastavi* i *Književnost i jezik.* Jedan je od autora čitanke za prvi razred osnovne škole.

Jesmo li siti PowerPointa?

Are We Tired of PowerPoint?

Marko Ljubešić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet
mljubesic@unipu.hr

Sažetak

PowerPoint je kao niti jedno drugo pomagalo obilježio zadnja dva desetljeća nastavnoga života. Nakon grafoskopa i grafoprozirnica, pojava PowerPointa dočekana je s velikim oduševljenjem kod nastavnika i učenika. Međutim, izostanak revizije metodologije primjene PowerPointa utjecao je na njegovo stereotipno korištenje koje se u konačnici i ne razlikuje od grafoskopa i grafoprozirnica. Ovim istraživanjem utvrdila su se dosadašnja iskustva ispitanika u primjeni PowerPointa te mišljenja i stavovi o budućoj opravdanosti primjene u nastavi materinskog jezika. Dobiveni rezultati jasno su pokazali kako primjena PowerPointa u nastavi materinskoga jezika, koja u prvi plan postavlja razvoj jezičnih (govorenih i pisanih) izražajnih vještina, iziskuje posebnu metodologiju primjene koja se mora ostvariti suvremenim metodičkim postupcima.

Ključne riječi: nastavno pomagalo, PowerPoint, suvremeno podučavanje

Abstract

PowerPoint has, as no other teaching aid, marked the last two decades of teaching process. After the era of overhead projector, the PowerPoint phenomenon was greeted with great enthusiasm for teachers and students. However, the lack of a revision of the methodology of using PowerPoint has affected its stereotypical use, which ultimately does not differ from the overhead projector. This research has identified the experience of the respondents in the application of PowerPoint and opinions and attitudes about the future justifiability of the application in the teaching of the mother tongue. The results obtained clearly showed that the application of PowerPoint in the teaching of the mother tongue, which primarily sets the development of linguistic (spoken and written) expressive skills, requires a special methodology of application that must be achieved by modern didactical procedures.

Key words: modern teaching, PowerPoint, teaching aids.

1. Uvod

Brzi razvoj informatičke znanosti globalno prisutan zadnjih dvadesetak godina, uvjetovao je i mnoge promjene u odgojno-obrazovnome procesu. Iako hrvatski nastavni programi svojom prilagodbom suvremenim postignućima znanosti i umjetnosti poprilično zaostaju (pogotovo onaj gimnazijski), učitelji i nastavnici često su primorani na samoobrazovanje, a potom i na primjenu novostečenih znanja i iskustva u nastavnome procesu. S druge strane, znanstveno-istraživačke, pojavom novih tehnologija, brojni su pedagozi, didaktičari i metodičari dali svoj doprinos implementaciji istih u odgojno-obrazovnome procesu, no izostala su, nakon određenog vremenskog odmaka, istraživanja s ciljem utvrđivanja kvantitativne i kvalitativne primjene suvremene tehnologije u nastavi. Odnosno, je li nakon

primarne faze inicijalne primjene, a potom i sekundarne faze (pre)učestale primjene, došlo do pretjeranog korištenja i negativnih posljedica u tercijarnoj fazi. Upravo je cilj ovoga istraživanja utvrditi kvantitativnu i kvalitativnu primjenu suvremene tehnologije, prvenstveno njezinog neizostavnog segmenta u odgojno-obrazovnom procesu – PowerPointa. U fokusu ovoga istraživanja nalazi se vertikala podučavanja materinskoga jezika (u ovome slučaju predmeta Hrvatski jezik) od početka razredne nastave (1. razred osnovne škole) do kraja sustavnog predmetnog podučavanja (4. razred srednje škole).

2. O PowerPointu u nastavi (didaktička i metodička iskustva)

Didaktička je znanost odavno utvrdila važnost ravnomjernog razvoja kognitivnoga, afektivnog i psihomotoričkog područja u nastavnom procesu (Bognar i Matijević, 2005: 348). Pojavom računala u nastavi, tradicionalna nastava dobila je novu potporu kojom je omogućena dvosmjerna komunikacija učenika sa strojem, a učitelj – predavač postaje koordinator nastavnog procesa, osoba koja će zatvoriti novo uspostavljeni nastavni trokut: učenik – računalo – učitelj (Benjak i Ljubešić, 2013). Naravno, uključivanje računala u nastavu nije u istoj mjeri obuhvatilo sve nastavne predmete pa je uz one u kojima je uspostavljena dvosmjerna komunikacija što je zasigurno jedan od preduvjeta razvoja triju područja ljudske osobnosti i aktivnosti (za što je prvenstveno potrebna programska podrška), u nekim je predmetima računalo (s naglaskom na program PowerPoint) u pravilu zamijenilo grafoskop i grafoprozirnice, a učitelj ostao u istoj ulozi predavača. PowerPoint kao prezentacijski program omogućava „polazište interaktivnog procesa učenja“ (Gallagher i Reder, 2004-2005) no to može biti samo mali dio ukupnog procesa učenja. U kolikoj mjeri prezentacija nastavnog gradiva pomoću PowerPointa utječe i na način razmišljanja o samoj nastavnoj pripremi utvrdio je Parker zaključivši kako učitelji koji često koriste PowerPoint počinju razmišljati u slajdovima vodoravnog oblika i proporcionalnog izgleda 4:3 što se kasnije odražava i na primatelje informacija – učenike (Parker, 2001). Osnovni je problem uključivanja suvremenih informatičkih dostignuća u nastavni proces izostanak edukacije prenositelja znanja. Tako je i u slučaju pojave PowerPoint prezentacija počela primjena istih u nastavnoj svrsi što je vrlo često rezultiralo nejasnim slajdovima ili slajdovima s previše teksta, animacijama koje privlače pozornost više no sam sadržaj prezentacije. Sami nastavnici nerijetko su pod pritiskom obavezne primjene suvremene tehnologije u nastavi, a izostankom obrazovanja o primjeni iste tehnološke novine, svedeni na nespretne čitatelje teksta sa slajdova prezentacija gdje u konačnici dolazi do izostanka komunikacije s učenicima, a samim time i do neizvršenja nijednog od triju područja ljudske osobnosti i aktivnosti, što je u osnovi svakoga odgojno-obrazovnoga sustava, a posebno u području podučavanja materinskoga jezika s osobitim osvrtom na jezično-izražajno područje samoga predmeta. U teorijskim raspravama u više se navrata pokušalo uspostaviti pravilnu konstrukciju PowerPointa koja će učiteljima i nastavnicima omogućiti kvalitetnu suvremenu nastavu. U osnovi su svakog slajda PowerPointa četiri ključna elementa: tekst, prikaz (grafički, audio, video), boja i animacija (Orey – Jones – Branch 2011) te se njihovim kombiniranjem i nijansiranjem uspijeva napraviti učenicima primjerena prezentacija koja ne smije biti zamjena za cjeloviti tekst s pripreme za nastavni sat, već niz smjernica koje će dovesti da učenici budu bolje usmjereni na praćenje nastavnih sadržaja. Nastavnik kod sastavljanja PowerPoint prezentacije mora posebnu pozornost pridodati i onim elementima koji će učiniti sat na kojem se primjenjuje PowerPoint kvalitetnim nastavnim satom kao što su boja glasa, odabir riječi, geste kao i evociranje ideja i prikaza (Adams, 2006). U istraživanjima provedenima na Southwest Missouri State University dokazano je kako se studenti koji su na predavanjima koristili PowerPoint prezentacije postigli bolje rezultate na ispitu od onih studenata koji su prisustvovali predavanjima bez primjene informatičke tehnologije (Mantei) što dokazuje kako

je moderna nastava kvalitetnija od tradicionalne. Naravno, pitanje modernog pretpostavlja sveukupnost metodičkog umijeća učitelja koji nastavu neće svesti na konvencionalne metode prilagođene PowerPointu, već će PowerPoint usmjeriti i prilagoditi potrebama učenika za modernim oblicima poučavanja.

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Problem istraživanja

Nadovezujući se na dosadašnja didaktička i metodička teorijska istraživanja primjene PowerPointa u nastavi, krenulo se u empirijsko istraživanje iskustava, mišljenja i stavova studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (budućih učitelja razredne nastave) te studenata Hrvatskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu istoga Sveučilišta (budućih učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika). Kod definiranja problema istraživanja naglasak je na cjelokupnoj strukturi hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava čime je obuhvaćena odgojno-obrazovna vertikala (od 1. razreda osnovne škole do 4. razreda srednje škole).

3.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Empirijsko istraživanje, utemeljeno na teorijskim koncepcijama didaktičke i metodičke znanosti, usmjereno je ka rješavanju sljedećih ciljeva i zadataka:

- utvrditi razinu informatičke pismenosti kod budućih učitelja i nastavnika, s osobitim osvrtom na poznavanje mogućnosti informatičkog programa PowerPoint;
- istražiti učestalost i kvalitetu izrade studentskih prezentacija u programu PowerPoint;
- ispitati kvantitetu primjene PowerPointa u osnovnim, srednjim i visokoškolskim institucijama s naglaskom na nastavu materinskoga jezika;
- istražiti mišljenja i stavove studenata o pozitivnim i negativnim karakteristikama primjene PowerPointa u nastavi;
- utvrditi mišljenja studenata o najvažnijim sastavnicama kvalitetne PowerPoint prezentacije;
- istražiti stav studenata o posljedicama (pre)učestale primjene PowerPointa u nastavi materinskog jezika;
- ispitati vlastita iskustva studenata i prijedloge kako (optimalno) primjenjivati PowerPoint u nastavi materinskog jezika.

3.3. Polazne hipoteze

U istraživanje se krenulo uzimajući u obzir rezultate suvremenih teorijskih proučavanja referentnih didaktičkih i metodičkih istraživanja, uz primjenu iskustvenih - praktičnih spoznaja, na temelju čega su definirane ove polazne hipoteze:

- studenti imaju visoku razinu informatičkih kompetencija, posebno dobro znaju mogućnosti koje nudi PowerPoint;
- primjena PowerPointa (izrada i prezentacija) vrlo je učestala kod studenata;

- prethodna i trenutna iskustva studenata s PowerPointom u nastavi materinskog jezika pretpostavljaju njegovu vrlo čestu primjenu na svim razinama odgojno-obrazovnog procesa;
- učenicima i studentima redovito su dostupne prezentacije koje im omogućuju usmjerenije praćenje i lakše učenje;
- studenti uočavaju negativne karakteristike (pre)učestale primjene PowerPointa u nastavi, ali i pozitivne kod optimalne primjene.

3.3. Ispitanici i instrument istraživanja

Istraživanje mišljenja i stavova studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti i Filozofskog fakulteta Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli obuhvatilo je ukupno 118 studenata. Od ukupnog broja ispitanika njih 88,1% je ženskog dok je 11,9% muškoga spola. Za potrebe ovog istraživanja pripremljen je posebni upitnik čiji je autor Marko Ljubešić. Primjena anketnog upitnika izvršena je anonimno, u zimskom semestru ak. god. 2017./2018. Anketni upitnik sastojao se od ukupno 10 pitanja otvorenog, zatvorenog i kombiniranog tipa. Na ukupno 5 pitanja ispitanici su odgovarali na ljestvici Liketrova tipa (1-5 i 1-4).

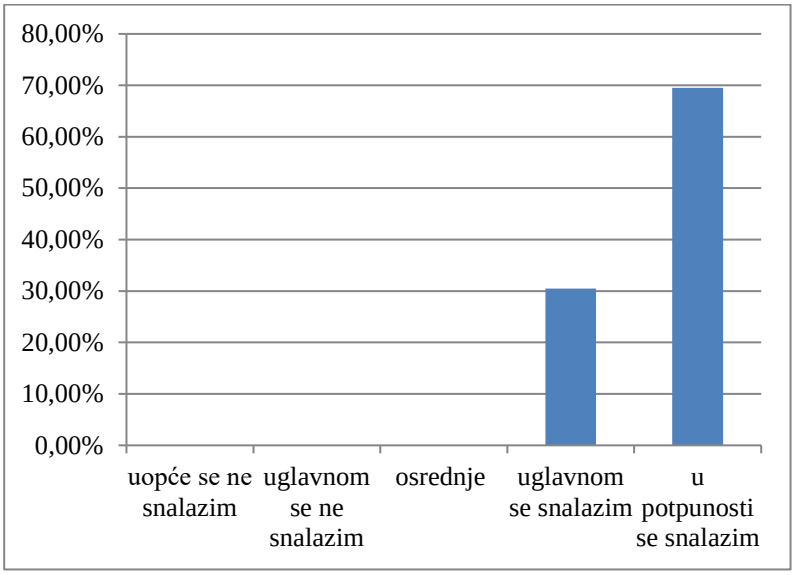
3.4. Rezultati i diskusija

Anketni upitnik počinje pitanjem o **poznavanju PowerPointa (njegovim mogućnostima, izradi prezentacija u njemu i dr.)**. Polaznim hipotezama pretpostavljena je vrlo visoka razina informatičkih kompetencija u pogledu poznavanja ovog programa i njegovih mogućnosti. Ukupno 62,7% ispitanika odgovorilo je kako vrlo mnogo poznaje PowerPoint, 33,9% mnogo, dok je preostali postotak od 3,4% ispitanika zaokružio osrednje poznavanje. Polazna hipoteza potvrđena je upravo činjenicom kako nitko od ispitanika nije zaokružio prve dvije mogućnosti nimalo i malo, što dovoljno govori kako su budući učitelji i nastavnici u vrlo visokoj mjeri (samostalno) usvojili mogućnosti ovog programa.

Drugim pitanjem utvrđivala se **učestalost izrade PowerPoint prezentacija**. Odgovori na ovom pitanju nadovezuju se na odgovore dobivene na prethodnom pitanju te pokazuju kako studenti (njih 93,2%) više od 5 puta godišnje izrađuju PowerPoint prezentacije dok svega 6,8% studenata prezentacije izrađuje do 5 puta godišnje. Odgovore jednom godišnje i nikada nije zaokružio nitko od ispitanika.

Na treće pitanje o **snalaženju u izlaganju kada se koristi PowerPoint** ispitanici su odgovorili s najvišim postotkom (69,5%) kako se u potpunosti snalaze te 30,5% kako se uglavnom snalaze. Preostale ponuđene odgovore nije zaokružio nitko od ispitanika što zajedno s odgovorima na prethodna dva pitanja potvrđuje visoke kompetencije studenata u radu s PowerPoint prezentacijama (v. grafikon 1).

Grafikon 1: *Snalaženje u izlaganju s PowerPoint prezentacijom*



Istraživanje **kvantitativne zastupljenosti primjene PowerPoint prezentacije** u osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj nastavi, nastavljeno je četvrtim pitanjem. Aritmetičke sredine dobivenih podataka pokazuju kako je primjena PowerPointa najzastupljenija na fakultetu, zatim u srednjoj školi dok je na posljednjem mjestu primjena u osnovnoj školi (v. tablica 1). Vrlo nisku primjenu PowerPointa u osnovnoj školi možemo argumentirati i činjenicom da su ispitanici u osnovnoj školi bili prije gotovo 10 godina kada primjena PowerPointa nije bila na razini današnje kvantitativne zastupljenosti. Jedino podatak o vrlo visokoj učestalosti primjene PowerPointa na visokoškolskoj razini potvrđuje postavljenu polaznu hipotezu o kvantitativno visokoj primjeni prezentacija u nastavi, dok je srednja vrijednost dobivena za srednjoškolsku razinu sasvim sigurno i posljedica (pre)natrpanih nastavnih programa koji nastavnicima ostavljaju malo mogućnosti za primjenu novih nastavnih tehnologija.

Tablica 1: *Kvantiteta primjene PowerPointa kod učitelja i nastavnika*

Primjena PowerPointa kod učitelja i nastavnika materinskog jezika u/na:	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
osnovnoj školi	1,20	0,48
srednjoj školi	2,20	0,82
fakultetu	4,15	1,08

Na petom pitanju utvrđivala se **kvalitativna primjena PowerPointa u nastavnom procesu**. Tako ispitanici smatraju kako primjena PowerPointa najviše pomaže lakšem pamćenju prezentiranoga gradiva (M=3,56), zatim motiviranosti za praćenjem nastave (M=3,20), logičkom povezivanju (M=3,13), a najmanje aktivnom sudjelovanju u nastavnom procesu (M=2,56) i držanju koncentracije na nastavi (M=2,46) (v. tablica 2). Upravo su posljednja dva podatka o držanju koncentracije na nastavi i aktivnom sudjelovanju u nastavnom procesu, koji ujedno čine i osnovu suvremenog nastavnog procesa na bilo kojoj razini, razlog zbog kojeg bi učitelji i nastavnici trebali razmisliti o optimalnoj primjeni PowerPointa kao i o koncepciji samih prezentacija koje neće učenicima dozvoliti zamor i neaktivno sudjelovanje.

Tablica 2: *Kvalitativna primjene PowerPointa u nastavi*

Primjena PowerPointa pomaže u:	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
motiviranosti za praćenjem nastave	3,20	0,94
držanju koncentracije na nastavi	2,49	0,98
aktivnom sudjelovanju u nastavnom procesu	2,56	0,86
lakšem pamćenju prezentiranoga gradiva	3,56	0,93
logičkom povezivanju gradiva	3,13	1,01

Šestim pitanjem istražilo se učestalost podjele prezentacija kao nastavnih materijala koji će kasnije pomoći učenicima i studentima kod lakšeg učenja, a ujedno će smanjiti potrebu za prepisivanjem tijekom prezentiranja. Očekivani pozitivni rezultati, pretpostavljeni polaznom hipotezom, na ovom su pitanju u određenim segmentima odgojno-obrazovnog procesa zabrinjavajući. Naime, ispitanici su u potpunosti isključili podjelu prezentacijskih materijala u osnovnoj školi (M=1), te je svega blagi otklon pozitivnijim rezultatima dobiven u srednjim školama (M=1,24), dok se na fakultetu dobio vrlo dobar rezultat, pretpostavljen hipotezom (M=3,91) (v. tablica 3). Ovakvi rezultati mogu se djelomično argumentirati niskom primjenom PowerPointa u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi, dok se na fakultetu, gdje je učestalost prezentacija veća, pretpostavlja i veću distribuciju materijala.

Tablica 3: *Zastupljenost podjele prezentacija*

Dobivanje PowerPoint prezentacija od učitelja/nastavnika u/na:	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
osnovnoj školi	1	0
srednjoj školi	1,24	0,67
fakultetu	3,91	0,67

Sedmim pitanjem, otvorenog tipa, nastojalo se utvrditi **mišljenja i stavove ispitanika o ključnim sastavnicama dobre PowerPoint prezentacije**. U nastavku su izdvojeni neki od odgovora:

- Svaki slajd treba sadržavati maksimalno pet natuknica (oko 5-8 riječi u svakoj, veličina slova 20-24, pozadina ne smije biti šarena, treba sadržavati pokoju sliku i grafikon da zadrži pažnju osoba koje prate.
- Što manje animacija, dobar kontrast slova i pozadine, dinamična prezentacija, a ne samo čitanje sa slajdova.
- Gradivo na prezentacijama treba biti smisleno organizirano u logičke cjeline. Naglasak treba biti na nastavnoj temi, a ne na animacijama.
- Pokoju sliku, grafikon i tablicu kada je to moguće uklopiti u prezentaciju, znatno lakše nego podijeliti tiskane materijale.
- Dobro osmišljena struktura prezentacije koja će imati uvod, središnji dio i zaključni dio. Nikako ne prezentacija *in medias res* i nikako ne predugačka.

Iz navedenih natuknica i na osnovama proučene teorijske literature mogu se utvrditi ključne odrednice dobre PowerPoint prezentacije:

- primjerena veličina i kontrast slova (ovisit će o dimenzijama učionice, veličini projekcijskog zaslona, svjetlosti u prostoriji)
- manje animacija
- dobra logička struktura slajdova
- duljina prezentacije primjerena sposobnostima učenika za praćenjem
- kod prezentiranja naglasak na konverzaciji i dinamičkoj prezentaciji, manje na čitanju same prezentacije.

Na osmom pitanju istražilo se **u kolikoj mjeri ispitanici smatraju metodički opravdanom primjenu PowerPointa u nastavi materinskog jezika** na pojedinoj razini odgojno-obrazovnog procesa. U osnovnoj školi najveći broj ispitanika (44,2%) smatra da je jednom mjesečno metodički opravdano primijeniti PowerPoint u nastavi, 30,5% ispitanika smatra kako je to jednom tjedno, dok svega 8,4% ispitanika smatra kako je to više od jednom tjedno. Postoci se razlikuju na razini srednje škole; tako 13,6% ispitanika smatra kako je metodički opravdana primjena jednom mjesečno, 55,9% jednom tjedno, 20,3% više od jednom tjedno. Na fakultetu se također postotak pomaknuo u smjeru većeg korištenja, tako svega 3,3% ispitanika smatra kako je metodički opravdana primjena jednom mjesečno, 27,1% jednom tjedno dok se najveći broj ispitanika (62,7%) odlučio kako je to više od jednom tjedno. Također, među neodlučenima najviše je bilo onih na razini osnovne škole, zatim srednje dok je najmanje neodlučenih bilo na razini fakulteta (v. tablica 4). Ovakvi rezultati pokazuju kako primjena PowerPointa na osnovnoškolskoj razini s metodičkog aspekta bi trebala biti najmanje zastupljena te ne bi trebala biti zastupljenija od jednom mjesečno. Na srednjoškolskoj razini primjena PowerPointa trebala bi biti ograničena na jednom tjedno dok je na visokoškolskoj razini moguće primjenjivati više od jednom tjedno. Upravo u tom kontekstu važno je istaknuti kako kvantitativna primjena PowerPointa ovisi o recepcijskim sposobnostima učenika, odnosno proporcionalna je njihovu uzrastu. Također, nastava materinskog jezika zasnovana je na živoj riječi što pretpostavlja visoku razinu dvosmjerne komunikacije između učenika i učitelja/nastavnika što u određenim slučajevima loše pripremljenih prezentacija zna biti postavljeno u drugi plan.

Tablica 4: *Metodička opravdanost primjene PowerPointa*

Metodička opravdanost primjene PowerPoint prezentacije u:	jednom mjesečno (%)	jednom tjedno (%)	više od jednom tjedno (%)	ne mogu se odlučiti (%)
osnovnoj školi	44,2	30,5	8,4	16,9
srednjoj školi	13,6	55,9	20,3	10,2
fakultetu	3,3	27,1	62,7	6,9

Pretposljednjim pitanjem istražilo se **mišljenja i stavove ispitanika o posljedicama (pre)učestale i nesustavne primjene PowerPointa** u nastavi materinskog jezika. Dobiveni rezultati potvrdili su polaznu hipotezu kako ispitanici jesu svjesni negativnih posljedica česte primjene PowerPointa u nastavi. Kako je (pre)učestalom i nesustavnom primjenom PowerPointa onemogućena dijaloška metoda potvrdilo se dobivenom aritmetičkom sredinom (M=4,46), smanjen razvoj vještina pisanja (M=4,17) te isključena sposobnost logičkog zaključivanja i apstrahiranja (M=4,56) (v. tablica 5). Ispitanici su na ovome pitanju mogli, u

otvorenome dijelu, nadopisati ostale posljedice (pre)učestale i nesustavne primjene PowerPointa.

U nastavku su neke od navedenih posljedica:

- razvijanje lijenosti učenika;
- nemogućnost istodobnog praćenja prezentacije, zapisivanja komentara i praćenja izlaganja;
- postavljanje učitelja/nastavnika u ulogu čitatelja onoga što piše na prezentaciji, a ne onoga tko prije svega treba razviti vještinu govora i komunikacije;
- monotonija nastave.

Također je i u ovim komentarima uočljivo razvijeno kritičko stajalište pojedinih ispitanika o negativnim posljedicama PowerPointa o kojima bi učitelji/nastavnici trebali voditi računa kod planiranja nastavnog sata.

Tablica 5: *Posljedice (pre)učestale primjene PowerPointa u nastavi materinskog jezika*

Posljedice (pre)učestale i nesustavne primjene PowrPointa u nastavi:	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
onemogućena dijaloška metoda	4,46	0,82
smanjen razvoj vještina pisanja	4,17	1,17
isključena sposobnost logičkog zaključivanja i apstrahiranja	4,56	0,95

Posljednjim pitanjem otvorenog tipa istražila su se iskustva u primjeni i mišljenja o mogućnostima primjene PowerPointa u nastavi materinskog jezika. U nastavku su prikazani neki od osvrta ispitanika:

- Osobno nemam neugodnih iskustava s prezentacijama u nastavi. Smatram kako one olakšavaju nastavni proces i održavaju usmjerenost na ono najbitnije u nastavi.
- Smatram kako je primjena u nastavi materinskog jezika pretjerana. Prije svega treba inzistirati na razvijanju vještina jezične (usmene i pisane) komunikacije što je znatno teže uz PowerPoint.
- S PowerPoint prezentacijama treba biti oprezan. Njihovo korištenje ima mnogo prednosti (zanimljive su, zabavne, čuvaju okoliš) no samo ako ih napravimo tako da učenicima budu zanimljive. Ukoliko one sadrže puno tekstova koje prezentator samo čita, onda su štetne i ne bi ih trebalo koristiti.
- Ponekad se osjećam dosta loše kada kroz cijelo predavanje neki od profesora čitaju s PowerPoint prezentacija i uopće ne vode računa o tome prati li ih tko ili ne. Većinom i ne pratimo - spavamo.
- Smatram da slajdovi ne smiju imati puno teksta, što neki profesori i studenti rade. Trebali bi biti i gramatički ispravni što vrlo često nisu. Sadržajno bi trebali obuhvatiti samo najbitnije natuknice koje će osobu koja izlaže usmjeravati u prezentiranju.

Iz navedenih je mišljenja i stavova uočljiv visoki stupanj kritičnosti ispitanika prema izgledu i sadržaju PowerPoint prezentacija koje bi trebale biti prvenstveno u svrsi pomoći i vođenju tijekom nastavnog procesa, a ne primarni izvor sadržaja.

4. Zaključak

Nastava materinskog jezika temelji se prvenstveno na razvijanju učeničkih jezičnih (usmenih i pismenih) vještina, stoga primjena nastavnih pomagala kao što je PowerPoint treba biti isključivo s tom namjenom. Bez PowerPointa danas je nezamisliv odgojno-obrazovni proces, no u kolikoj mjeri njegova primjena doista pomaže kvaliteti nastave nastojalo se utvrditi ovim empirijskim istraživanjem. U fokus istraživanja smjestilo se buduće poučavatelje materinskoga jezika, nastojeći pritom obuhvatiti odgojno-obrazovnu vertikalu od 1. razreda osnovne škole do 4. razreda srednje škole. Dobiveni rezultati potvrdili su postavljene polazne hipoteze o visokim kompetencijama ispitanika za rad s PowerPointom što proizlazi iz njegove redovite upotrebe na svim razinama školovanja. Uz pojednostavljenje praćenja nastave i jednostavnijeg učenja, ispitanici su također prepoznali i problematiku (pre)učestale primjene PowerPointa koja se prvenstveno odražava smanjenoj primjeni dijaloške metode, smanjenom razvoju vještina pisanja kao i sposobnosti logičkog zaključivanja i apstrahiranja. U otvorenom dijelu instrumenta istraživanja, ispitanici su iznosili vlastita mišljenja i stavove o kvalitetnoj PowerPoint prezentaciju pri čemu su naglasili neke osnovne karakteristike: primjerena veličina i boja slova, dobra logička struktura s ne previše animacija, tekst u natuknicama te kod prezentiranja naglasak na konverzaciji, ne na čitanju same prezentacije. Upravo su i dobiveni rezultati potvrdili teorijska razmatranja o prednostima i nedostacima PowerPoint prezentacija te zasigurno mogu poslužiti daljnjim istraživanjima usmjerenima ka jezičnim (usmenim i pismenim) vještinama koje se stječu na nastavi materinskoga jezika, ali i istraživanjima o primjeni suvremene nastavne tehnologije.

5. Literatura

Adams, C. (2011). PowerPoint and the Pedagogy of Digital Media Technologies. *Educational Media and Technology Yearbook vol. 36*, Orey, Michael – A. Jones, Stephanie – Maribe Branch, Robert (ur.), Springer.

Adams, C. (2006). PowerPoint, habits of mind, and classrom culture. *J. Curriculum Studies*. 1-23. Preuzeto s http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/Cathy-Adams-PowerPoint-JCS1.pdf

Benjak, M., Ljubešić, M. (2013). *Od Peruška do otvorenog sustava*. Zagreb. Školska knjiga.

Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb. Školska knjiga.

Gallagher, V. Eugene – Reder, M. (2004-2005). PowerPoint: Possibilities and Problems. *Essays on Teaching Excellence*, 16/3. Preuzeto s https://apps.carleton.edu/campus/ltc/assets/3PowerPointPossibilitiesAndProblems.htm

Mantei J. E. (2002). Using Internet Class Notes and PowerPoint in the Physical Geology Lecture. *Innovative Techniques for Large-Group Instruction*. Preuzeto s https://books.google.hr/books?id=ytrVKvJIZ3gC&pg=PA43&lpg=PA43&dq=mantei+using+internet+class&source=bl&ots=snCYT-OILK&sig=HthX4MAjQUUbnFx2BedmYy2jIVA&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwj21vCj2t_YAhUBBiwKHZQCAj8Q6AEIOjAC#v=onepage&q=mantei%20using%20internet%20class&f=false

Parker, I. (2001) Absolute PowerPoint: Can a software package edit our thoughts? *The New Yorker*, 77(13), 76-87.

Kratko predstavljanje autora

Dr. sc. Marko Ljubešić, docent je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli gdje se bavi istraživanjima i nastavom iz područja metodike nastave materinskoga jezika i književnosti, zavičajne književnosti i interkulturalizma. Uz brojne znanstvene i stručne studije u hrvatskim i inozemnim časopisima suautor je znanstvene monografije *Od Peruška do otvorenog sustava*.

Vzgojni stil učitelja in razvijanje bralne pismenosti

Teachers Parenting Styles and Developing Reading Literacy

Kaja Lenič

Osnovna šola Log-Dragomer
kaja.lenic@guest.arnes.si

Povzetek

Učitelji smo pomembne osebe v življenju učencev. Učenci se dostikrat po nas zgledujejo in smo jim vzor. Učitelj s svojim vzorom pokaže, kakšno disciplino ima v šoli, kako učence motivira, kako vpliva na učenčev razvoj, kako komunicira z učenci. Govorimo o vzgojnem stilu. V raziskavi nas je zanimalo, kakšen vzgojni stil imajo učitelji razrednega pouka in kakšne dejavnosti, metode in oblike dela učitelji pripravijo za boljšo bralno pismenost. Že nekaj let je izrednega pomena razvijanje bralne pismenosti, a zdi se, da dosti učiteljev ne naredi vsega, kar bi še izboljšalo rezultate učencev. Osredotočili smo se na učitelje prvega triletja in z njimi opravili intervjuje.

Ključne besede: bralna pismenost, intervju, prva triada, vzgojni stil učitelja.

Abstract

As teachers we play an important role in the lives of our pupils. Pupils look up to us, we are their role-models. With our example, we demonstrate what kind of discipline we have at school, how we motivate our pupils, how we communicate with them, how we influence their development. We are referring to the teaching style. The research enquired about the primary teachers' teaching style, the methods and strategies teachers use to enhance reading literacy. Enhancing reading literacy has been in the teachers' focus for some years now, but it seems quite a few teachers are not investing enough to improve pupils' results. Our focus lay on the teachers of the first three years and we made interviews with them.

Key words: first three years, interview, reading literacy, teacher parenting styles.

1. Uvod

Primarno vlogo pri vzgoji imajo starši. Sekundarno vlogo dobi šola, kot vzgojno-izobraževalna institucija. Učitelj, ki poučuje učence prva tri leta osnovne šole ima veliko vlogo pri razvoju posameznika v razredu. Zanimalo nas je, kako učitelj vzgaja v prvi triadi in kako razvija bralno pismenost od prvega do tretjega razreda. Učni načrt za slovenščino predlaga različne oblike dela za razvijanje bralne pismenosti.

V kvalitativni raziskavi smo opravili intervjuje z učitelji razredniki tretjih razredov, ki so isti oddelek poučevali v prvem in drugem razredu osnovne šole. Dobiti smo želeli boljši vpogled v njihov vzgojni stil in izpostaviti metode in oblike dela, ki jih uporabljajo pri začetnem opismenjevanju. Kvalitativna raziskava bo služila kot predraziskava za oblikovanje vprašalnika za glavni del kvantitativne raziskave doktorske disertacije.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Vzgojni stil učitelja

Vzgojni stil lahko enostavno opredelimo kot odnos vzgojitelja in vzgajanca. Namen tega odnosa je vzgojiti posameznika z določenimi lastnosti osebnostmi. O vzgojnem stilu se govori tudi kot o sistemu postopkov, metod in sredstev, preko katerih vzgajamo posameznika. Vzgojni stil postavlja v ospredje kot bistvo medčloveški odnos (odnos med vzgojiteljem in vzgajancem), vzgoja pa je določena s kvaliteto le-tega. Od kvalitete odnosa med vzgojiteljem in vzgajancem je odvisen razvoj osebnosti (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Namen vzgoje je oblikovati posameznika z določenimi lastnostmi, prepričanji, vrednotami. Levi-Strauss (1985) meni, da se je znanje včasih prenašalo iz roda v rod na avtoritaren način, a je kljub temu bil prostor za ustvarjalnost. V današnjem svetu, je šola postala za majhnega otroka prvi ali edini kraj, kjer se je treba potruditi, se podrediti disciplini, prenašati naloge, napredovati korak za korakom, delati »trdo« za dosego želenega cilja. Otroci to težko sprejmejo, ker tega enostavno ne razumejo.

Učiteljeva naloga je, da ustvari optimalne pogoje za akademski in socialni razvoj učencev. Na kakšen način učitelj vzgaja, je odvisno od njegovega vzgojnega stila. Poučevanje in vzgojni stil učitelja lahko ustvarita optimalne razvojne kontekste za akademski in družbeni uspeh (Wentzel, 2002).

Avtokratski vzgojni stil učitelja pomeni, da učitelj v celoti sam vodi delovanje, se postavlja nad učence in je nezmotljiv. Učitelj zapoveduje in zahteva poslušnost, znanje in ubogljivost. Vse, kar ni po njegovih pravilih, je sankcionirano. Prevladuje enosmerna komunikacija z velelnimi povedmi (Pšunder, 1994). Uveljavlja se stroga disciplina. Ni možnosti za razpravo ali argumentiranje. Učitelj pričakuje visoke dosežke, ki jih nagradi z dobro oceno, a pri tem ne uporablja spodbudnih besed in osebne pozornosti (Bernstein, 2013). Pri permisivnem (anarhičnem) vzgojnem stilu učitelja je pogosto nestrokovno poseganje v proces, komunikacija je neurejena, učitelja pogosto zanese iz snovi v pripovedovanje osebnih doživetij (Pšunder, 1994). Učitelj je predan poučevanju,a ga je strah, da bi učence spravil v stres, ogrožal osebnostno rast ali poškodoval njihovo samozavest. Učitelj vidi učence kot osebe, ki rabijo pomoč, da pridejo v razred, dobijo dobre ocene in opravijo obveznosti (Bernstein, 2013). Avtoritativen (demokratičen) vzgojni stil učitelja predstavlja partnerstvo, kjer učitelj vodi vzgojno izobraževalni proces, učenci pa se vključujejo glede na svoje sposobnosti in znanje. Učenci lahko sprašujejo, sodelujejo, povedo svoje mnenje in se ne strinjajo. Komunikacija je dvosmerna, učenec je v položaju subjekta. Učitelj učence spodbuja k sodelovanju, sprašuje in skupaj najdejo ustrezno pot do cilja. Tudi demokratičen učitelj lahko ima avtokratske zahteve, ko zahteva, da učenci ne prepisujejo in ne sodelujejo ter napove sankcije, vendar ga učenci ne dojemajo kot avtokrata (Pšunder, 1994). Značilna je poštena disciplina. Učitelj nagradi dosežek, ne napor pri delu. Vedno je pripravljen pomagati, a pazi, da ne pride do izkoriščanja ali odvisnosti. Zna nagraditi s pohvalo kot tudi dobrimi ocenami. Dobro razmisli o pravilih in standardih, ki jih napove, razloži zakaj so pomembni in jih dosledno uveljavlja (Bernstein, 2013).

Chao (2001) je v raziskavi ugotovil, da avtoritativen stil učiteljev, ki naj bi spodbujal akademske in socialne rezultate v šoli, ni izboljšal učnih rezultatov. Azijsko-ameriški učenci so dosegli višjo raven bralne samoučinkovitosti z avtoritarnim vzgojnim stilom učitelja, evropsko-ameriški učenci pa z avtoritativnim vzgojnim stilom učitelja. Avtor opozarja, da pedagoške prakse povezane z avtoritativnim vzgojnim stilom nimajo enakega učinka na vse etnične skupine, saj se bodo učenci pozitivno odzvali na vzgojni stil, ki so ga vajeni od doma. Alice Ra (2009) je v svoji raziskavi ugotavljala, ali vzgojni stil učitelja napove raven bralne motivacije z vidika samoučinkovitosti in samoregulacije v četrtem in petem razredu osnovne šole. Učenci z avtoritarnim učiteljem so dosegli višjo stopnjo bralne samoučinkovitosti, kot

vrstniki z avtoritativnim in permisivnim stilom. Med učenci z avtoritarnim, avtoritativnim in permisivnim vzgojnim stilom ter bralno samoregulacijo, ni ugotovila razlik. Necsoi, Porumbu in Beldianu (2013) so v raziskavi ugotovile, da je vzgojni stil močnejši napovednik boljše učne uspešnosti kot socialno-demografski dejavniki. Po njihovem mnenju bi bilo smiselno vključiti starše v različne programe.

2.2 Bralna pismenost

Bralna pismenost je za družbo znanja in individualni razvoj posameznika izredno pomembna. Različni dejavniki vplivajo na razvoj bralne pismenosti učencev. Raziskava Poučevanje branja v Evropi (2011) je pokazala, da so trije najpomembnejši dejavniki način poučevanja branja (in odpravljanje bralnih težav), učiteljevo znanje in spretnosti za poučevanje branja ter promocija branja zunaj šole.

V raziskave o bralni pismenosti so vključeni tudi podatki iz Slovenije. Bralna pismenost je v raziskavi PISA (Programme for International Student Assessment) za 15-letnike opredeljena kot učenčeva sposobnost razumevanja in uporabe pisnega besedila za doseganje določenih namenov, razvijanje posameznikovega znanja in zmožnosti ter sodelovanja v družbi (Štraus, Repež, Štigl, 2007).

Tudi raziskava PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), ki jo koordinira Mednarodno združenje za ocenjevanje uspeha v izobraževanju (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), raziskuje bralno pismenost. Ta raziskava se osredotoča na učence, stare od 9 do 11 let. Slovenija je sodelovala že leta 2001, 2006, 2011 in 2016. PIRLS definira bralno pismenost kot zmožnost razumeti in uporabiti pisne oblike jezika, ki jih zahteva družba oziroma so pomembne za posameznika. Mladi bralci iz različnih besedil prepoznajo njihov pomen. Berejo za učenje, sodelovanje v skupnostih bralcev v šoli, vsakdanjem življenju ter za razvedrilo (OECD, 2009). M. Doupona Horvat (2012) na podlagi izsledkov iz raziskave Mednarodna raziskava bralne pismenosti 2011 ugotavlja, da se bralna pismenost v Sloveniji izboljšuje, a žal smo po bralnem dosežku še vedno za večino evropskih držav. V šoli imamo učitelje, ki poznajo tehnike opismenjevanja, strategije branja, motiviranja. Imamo tudi šolsko svetovalno službo, ki pozna težave pri branju in pisanju in svetovalci vedo, kako jih premagati. A iz rezultatov mednarodnih raziskav lahko sklepamo, da je na področju opismenjevanja v Sloveniji mogoče še marsikaj izboljšati. V projektu Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRSL (Doupona Horvat, Vončina, Autor, 2008) so avtorice prepoznale vsaj eno ločnico med učinkovitimi (šole dosegajo višje rezultate, kot bi jih pričakovali glede na okoliščine) in neučinkovitimi šolami (dosegajo nižje rezultate od pričakovanih pri bralni pismenosti). Ta ločnica so visoka pričakovanja za vse učence. Presežek učinkovitih šol se kaže ravno v tem, da učitelji gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih otrok, do katerih jih sicer učitelji iz neučinkovitih šol ne bi gojili (prav tam).

2.3 Začetno opismenjevanje

Postopek opismenjevanja je eden izmed pomembnih procesov v izobraževanju. Cilj je funkcionalna pismenost posameznika, ki jo lahko delimo na opismenjevanje v ožjem pomenu besede in opismenjevanje v širšem pomenu besede. Raziskava je osredotočena na prve tri razrede osnovne šole, zato se bomo osredotočili na opismenjevanje v ožjem pomenu besede (Pečjak, 1999). Faza opismenjevanja v ožjem pomenu besede (v prvi triadi) vključuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, usvajanje tehnike branja in avtomatizacijo bralne tehnike (Pečjak, 1999). Uta Frith (1986) govori o treh fazah razvoja bralnih sposobnosti: logografski, alfabetski in ortografski fazi. Opismenjevanje je proces, v katerem se posameznik usposobi za branje in pisanje besedil, si z njimi v življenju pomaga in jih zna

uporabljati. Temeljna faza v tem procesu je začetno opismenjevanje. Obsega pripravo na branje in pisanje, sistematično obravnavo in utrjevanje črk ter razvijanje in urjenje tehnike branja in pisanja (Zrimšek, 2003). Opismenjevanje je v kulturnem okolju naraven jezikovni pojav, ki se začne v otrokovem sporazumevalnem razvoju neformalno že v zgodnji predšolski dobi, a ga z šolanjem načrtno in sistematično formalno razvijamo (Golli, Grginič, Kozinc, 1996). V posodobljenem Učnem načrtu 2011 je za slovenščino predvideno v 1. razredu 210 ur, v 2. razredu 245 ur in v 3. razredu 245 ur letno. Začetno opismenjevanje traja celo prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Vse štiri sporazumevalne dejavnosti se funkcionalno prepletajo, najprej je več govorjenja in poslušanja, pozneje začetnega branja in pisanja. Izbira didaktičnih metod in oblik je odvisna od obravnavanih vsebin, posebno priporočljivi so didaktična igra, različne oblike sodelovalnega učenja in projektnega dela. Priporočljiva je kombinacija frontalnega in skupinskega pouka (Učni načrt, 2011).

V Sloveniji se učenci učijo pisati in brati predvsem po analitično-sintetični metodi, saj ta ustreza strukturi slovenskega jezika (Žagar, 1996). Po slušni analizi besede in ugotovitvi želenega glasu iščejo učenci ta glas še v drugih besedah, v katerih je na začetku, v sredini ali na koncu besede. Nato učenci spoznajo črko za ta glas. Sledi proces sintetiziranja novega glasu z drugimi že znanimi v smiselne besede in stavčne celote. Pri globalni (celostni) metodi otrok razpoznava celotne besede iz prve črke, iz dolžine ali obrisa besede, ne da bi znal prebrati vsako črko posebej. Uveljavljena je predvsem v ZDA. Učenec se uči branja in pisanja celih, nerazčlenjenih besed. S številnimi ponovitvami se mu pogosto rabljene besede vtisnejo v spomin.

Branje je razumevanje pisnega besedila, zato hočemo od začetka opismenjevanja doseči razumevanje prebranega. Pri vajah glasnega branja otroka ne prekinjamo po napaki, ampak ob koncu povedi ali odstavka zahtevamo, da ponovno prebere (Golli idr., 1996). Za razvijanje bralne motivacije so odločilni prvi razredi. Otroci se ob vstopu v šolo vidijo kot uspešne bralce, dokler ne dobijo nasprotnih povratnih informacij. Otrok mora verjeti, da lahko določen cilj doseže, pri čemer ima pomembno vlogo učitelj (Pečjak in Gradišar, 2012). M. Grginič (2005) poudarja, kako pomembna je vloga učitelja, saj mora poskrbeti, da je opismenjevanje za otroke že od vsega začetka vznemirljiva in smiselna izkušnja. Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni (1996) so opravile raziskavo, v kateri so ugotovile, da je za učence najpomembnejši motivacijski vpliv za branje učitelj kot dober bralni model, razredna knjižnica z raznovrstno literaturo, možnost izbire knjig, pogovori in druženja povezana s knjigami, dobre izkušnje s knjigami in branjem ter bralne spodbude v okolju. Grom (2015) je izvedla raziskavo, kjer je ugotovila, da otroci v šolo ne vstopajo s popolnim neznanjem z jezikovnega in literarno-književnega področja, temveč že izkazujejo različno razvite zmožnosti na področju opismenjevanja ter bralnega razumevanja.

3. Metoda dela

3.1 Vzorec

Vzorec je sestavljalo pet učiteljic razrednega pouka iz različnih delov Slovenije. Ena učiteljica je prihajala iz Velenja, druga iz Rovt, tretja iz Vuzenice, četrta in peta učiteljica pa iz Celja.

3.2 Instrumenti

Za intervju smo sestavili vprašanja iz področja vzgojnih stilov in bralne pismenosti. Interpretacija podatkov zbranih z delno strukturiranimi intervjuji učiteljev, ki poučujejo v prvi triadi osnovnošolskega izobraževanja, je bila izvedena po večfaznem postopku kvalitativne vsebinske analize (Mesec, 1998).

3.3 Potek raziskave

Raziskava je potekala od junija 2018 do avgusta 2018. Zelo težko je bilo dobiti učitelje, ki bi poučevali učence celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, se pravi od prvega do tretjega razreda.

V prvi fazi analize zbranih empiričnih podatkov smo zvočne posnetke intervjujev preoblikovali v tekstovno gradivo. Pri prepisovanju zvočnih posnetkov oziroma pri transkripciji smo bili pozorni, da nismo posegali v vsebinsko bistvo zvočnega zapisa ali izraženega mnenja intervjuvancev. Zapis intervjuvancev nismo zapisali v pogovornem, temveč knjižnem jeziku.

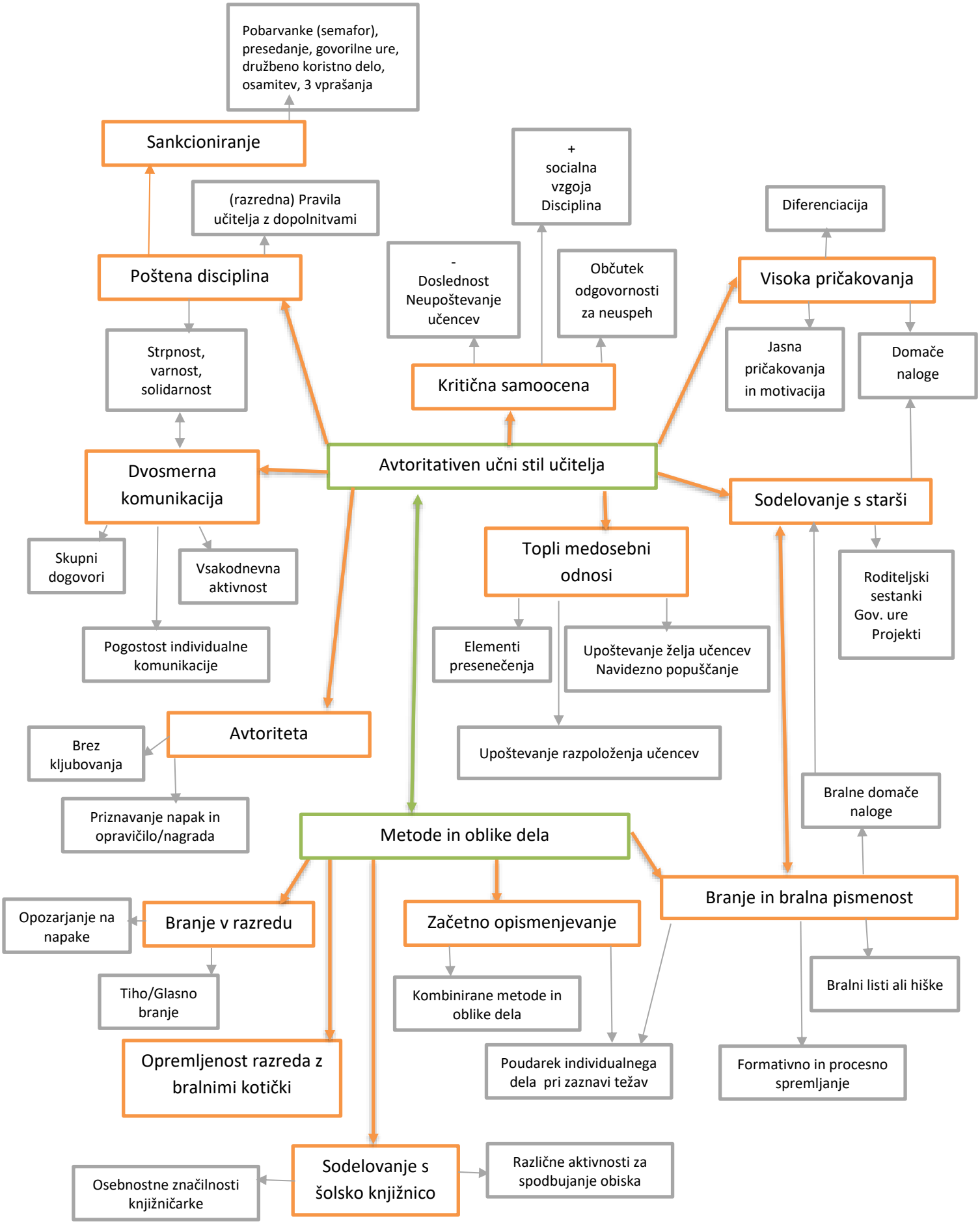
V drugi fazi analize podatkov smo transkripte vseh intervjujev vnesli v kodirno tabelo. V kodirno tabelo smo sprva vnesli vprašanje in nato odgovore vseh intervjuvancev na zapisano vprašanje. Ta postopek smo ponavljali dokler nismo vnesli vseh vprašanj iz protokola intervjuja kot tudi vseh odgovorov intervjuvancev. Pri tem so odgovori intervjuvanca razdeljeni glede na dva ključna vsebinska sklopa, prvi se je nanašal na identifikacijo prevladujočega vzgojnega stila učitelja/intervjuvanca, drugi vsebinski sklopa pa se je dotikal bralne pismenosti učencev, ki jih je intervjuvani učitelj poučeval v prvi triadi OŠ izobraževanja.

V tretji fazi kvalitativne vsebinske analize smo zbrane podatke odprto kodirali. Odgovorom intervjuvancev smo sprva pripisovali pojme (drugi ali sredinski stolpec v kodirni tabeli) z metodo nevihte možganov. Pojmom pa smo v drugem delu odprtega kodiranja določali kategorije (skrajno desni stolpec v kodirni tabeli). Gre za postopek, ko se skupini/vsebinsko sorodnim pojmom določi nadpomenka ali »skupni imenovalec« - kategorija (Mesec, 1998). V določenih delih pa smo interpretacijo podatkov podkrepili tudi s citati intervjuvancev. Citatov smo se posluževali v primerih, ko smo želeli dodatno podkrepiti naše ugotovitve ali sodbe.

V odnosu do raziskovalnih vprašanj smo v četrti fazi kvalitativne vsebinske analize določili relevantne kategorije (selektivno kodiranje). Izbrane kategorije smo primerjali in povezali tako, da smo jim določili mesto znotraj standardne sheme ali paradigmatskega modela (slika 1). Pri selektivnem kodiranju smo izbrane kategorije v paradigmatskem modelu razporedili v vzročno posledično zaporedje.

V paradigmatskem modelu so temeljne kategorije označene z zelenimi kvadratki in odnose med njimi označujejo zelene puščice. Kategorije označene z oranžnimi kvadratki predstavljajo kategorije drugega nivoja. Gre za kategorije, s katerimi neposredno odgovarjamo na raziskovalna vprašanja in s tem posledično tudi najbolj eksplicitno pojasnjujemo raziskovalni problem. Kategorije v tretjem nivoju, so kategorije, ki so v paradigmatskem modelu obarvane s sivo barvo. S temi kategorijami pojasnjujemo odnose znotraj posameznih kategorij drugega nivoja kot tudi odnose med njimi. Kategorije tretjega nivoja so bolj oddaljene od raziskovalnega problema, vendar z njihovo vključenostjo v paradigmatski model pridobivamo (še bolj) celostno in poglobljeno razumevanje proučevanega problema. So najbolj subtilni elementi za razumevanje dinamike raziskovalnega problema.

Po oblikovanem paradigmatskem modelu je sledila zadnja faza, to je oblikovanje končne teoretične formulacije oziroma interpretacije podatkov (Mesec, 1998). Poglavitni cilj kvalitativne vsebinske analize je bilo oblikovanje konceptov in eksplanacij, to je interpretacije podatkov, ki se bere kot pripoved o prevladujočem vzgojnem stilu učitelja in bralni pismenosti učencev v prvi triadi osnovnošolskega izobraževanja.



Slika 1: Paradigmatski model.

4. Rezultati

4.1 Prevladujoči vzgojni stil učitelja

4.1.1 Pričakovanja

Intervjuvani učitelji menijo, da učencem dovolj jasno izražajo navodila za delo in kot tudi (učne) cilje ter njihova pričakovanja. Po mnenju učiteljev je jasno podajanje navodil in pričakovanj ključnega pomena za uspešno delo v razredu. Poleg jasno podanih navodil in pričakovanj je, po mnenju intervjuvancev, pomembna tudi učiteljeva doslednost tako pri izvajanju navodil kot tudi upoštevanju navodil s strani učencev. Nejasno podana navodila intervjuvani učitelji prepoznajo v primerih, ko jim učenci zastavljajo dodatna vprašanja.

Med intervjuvanimi učitelji obstajajo razlike glede pričakovanj, ki jih gojijo do njihovih učencev. Tri intervjuvane učiteljice izpostavijo, da imajo do učencev visoka pričakovanja. Pri tem ena intervjuvanka omeni, da je pozitivno presenečena nad zmožnostmi učencev, ko jim zastavi višja pričakovanja. Podobno omenja intervjuvana učiteljica, ki pove, da ji je pomembno, da učenci veliko znajo.

Tri intervjuvane učiteljica pa pričakovanja diferencirajo glede na močna področja učenca in/ali razvojno stopnjo učenca in skladno z učenčevimi zmožnostmi določijo pričakovanja. Tem intervjuvanim učiteljicam je ključnega pomena, da učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu deluje po svojih zmožnostih, ob prilagojenih nalogah ali dodatni pomoči učitelja.

4.1.2 Komunikacija

Intervjuvani učitelji ocenjujejo, da je vsakodnevna komunikacija z učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu ključnega pomena. Zato učitelji metodo pogovora uporabljajo (skoraj) pri vsaki učni uri oziroma vsakodnevno. Z metodo pogovora učence seznanijo že ob začetku šolskega leta, v prvem razredu osnovnošolskega izobraževanja in z njo nadaljujejo do konca tretjega razreda. Metodo pogovora intervjuvani učitelji vežejo tako na obravnavo učne snovi in vzgojne momente kot tudi na vsakodnevne aktivnosti v šolskem okolju. Intervjuvani učitelj meni, da z metodo pogovora učence spodbuja k povezovanju novo pridobljenega znanja in učne vsebine. Metode pogovora se intervjuvani učitelji poslužujejo tudi v primerih, ko želijo učence spodbuditi k izražanju lastnega mnenja, izkušenj ali predlogov. Pri obravnavanju učne snovi intervjuvani učitelj metodo pogovora časovno omeji zaradi realizacije zadanih učnih ciljev. Med odmori ali v času prostih/neusmerjenih šolskih aktivnostih pa intervjuvani učitelj z neomejevanjem metode pogovora (še) bolje spozna učenca in njegove posebnosti. O skupnih temah in odločitvah se intervjuvani učitelji z učenci dogovarjajo ob začetku pouka (v dopoldanskem času, pred šolsko malico), saj intervjuvani učitelji opažajo, da imajo učenci v tem času dneva višjo raven pozornosti/zbranosti za sprejemanje in upoštevanje navodil/dogovorov. Intervjuvani učitelji se trudijo, da bi komunicirali z vsemi učenci v razredu. Ena intervjuvana učiteljica izpostavi, da je vsako uro z vsakim otrokom komunicirati je misija nemogoče. V želji po komuniciranju z vsakim učencem je ta intervjuvana učiteljica vpeljala sistematičen pristop, da jih pokliče po vrsti, da ne dela razlik, da se ne zmoti, koga še ni poklicala.

Možnost vzpostavitve individualne komunikacije intervjuvani učitelji prepoznavajo pri vzgojnih momentih in v jutranjem krogu. Intervjuvanci pa opažajo razlike med učenci glede želje po neposredni komunikaciji z učiteljem. Te razlike intervjuvanci pri svojem delu upoštevajo na način, da do zadržanih učencev niso vsiljivi in jih pretirano ne izpostavljajo pred celotnim razredom. Način komuniciranja zato prilagajajo zaznanim posebnostim učencev. V primerih, ko učitelji poučujejo manj številčen razred (do 15 učencev) je izvajanje

komunikacije z vsakim otrokom vsaj enkrat dnevno enostavneje, kot v številčnejših razredih. Poleg spodbujanja neposredne komunikacije med učiteljem in učencem, intervjuvani učitelji spodbujajo tudi komunikacijo v dvojicah ali v skupini otrok. Tako intervjuvana učiteljica pri pouku slovenskega jezika uporablja delo v dvojicah ali delo v skupinah in spodbuja učence, da si medsebojno pripovedujejo in/ali razlagajo obravnavano učno snov.

Intervjuvani učitelji z različnimi metodami opozorijo učence, ki ne sledijo obravnavi učne snovi. Najpogostejša metoda je besedno opozorilo. Intervjuvani učitelji najprej poimensko pokličejo učenca in ga nato vpraša, zakaj ni sledil učnemu procesu. Intervjuvani učitelj pri tem skuša besedno opozorilo podati v obliki humorja. Poleg besedilna opozorila intervjuvani učitelj skušajo pozornost učencev pri razlagi učne snovi ohraniti/pritegniti z razlago vsebine izven obravnavanega konteksta, tako da se npr. pogovarjamo se o človeku, pa vsem rečem, da je bila polna luna. Takoj vidiš kdo ti sledi in posluša.

V primerih, ko učitelj zazna, da je učencu ali učencem padel nivo zbranosti in ne poslušajo/sledijo učiteljevi razlagi, intervjuvanci naredijo odmor z gibalnimi vajami (počepi, sprehod) ali učenca pokličejo k tabli. Ena intervjuvana učiteljica pa se pri učencih s slabše razvito bralno tehniko poslužuje tudi pomoči sošolca, da učencu sošolec pokaže kje v besedilu se nahajajo.

4.1.3 Medosebni odnosi in upoštevanje predlogov učencev

Intervjuvani učitelji težijo k doseganju skupnih dogovorov z učenci. Pri tem intervjuvani učitelji izpostavijo, da je z leti medsebojnega poznavanja, doseganje skupnih dogovorov enostavneje. Doseganje skupnih dogovorov usmerja učitelj. Učence intervjuvanci spodbujajo, da izrazijo lastne želje in mnenje. Argumentirane predloge in smiselne rešitve intervjuvanci upoštevajo, ob tem pa učencem vseeno dajejo na znanje, da v razredu vodi aktivnosti učitelj. Intervjuvani učitelji učence spodbujajo k skupnem dogovoru razrednih pravil, ki jih določijo ob začetku šolskega leta in jih med letom skupaj ponavljajo in/ali dopolnjujejo.

Intervjuvani učitelji dovolijo učencem, da si sami izberejo željeno delo, ko je delo v razredu organizirano v skupinah. Prav tako je učencem dana možnost lastne izbire dodatnih nalog in knjig za Bralno značko.

Najpogosteje pa intervjuvani učitelji učencem dovolijo lasten izbor aktivnosti po zaključenih učnih obveznostih in/ali v času šolskega odmora. V teh momentih intervjuvani učitelji tudi najpogosteje popustijo željam učencev ali v primeru, ko opazijo, da je nivo zbranosti učencev nizka. Popuščanje željam učencev (čas za igro ali zunanje aktivnosti) nekateri intervjuvanci predstavijo kot nagrado za uspešno opravljene učne aktivnosti. Ena učiteljica pa prizna, da učencem le navidezno popušča pri njihovih željam.

Intervjuvani učitelji stremijo k vzpostavitvi dobrih medosebnih odnosov. Pri tem stremijo k pozitivni avtoriteti in disciplini. Zavedajo se lastne vloge kreatorja vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar pri tem skušajo upoštevati tudi predloge in želje učencev. K pozitivnim medosebnim odnosom prispevajo tudi učiteljevi elementi presenečanja. Intervjuvani učitelji se namreč trudijo, da bi svoje učence tudi presenetili. Najpogosteje učitelji učence presenečajo z nalogami, ki so med učenci sprejete kot izziv. Prav tako ena izmed intervjuvanih učiteljic učence skoraj vsak dan preseneti z branjem basni in pogovorom oziroma skupnim razkrivanjem pomena basni. Pri svojem delu skuša učence presenetiti tudi z didaktičnimi – gibalnimi – igrami. Element presenečenja intervjuvana učiteljica uporabi, ko pri učencih zazna, da so nezbrani oziroma utrujeni. Ena intervjuvana učiteljica pa je svoje učence presenetila za pusta ali pa za prvi april.

Vsi intervjuvani učitelji pri svojem delu upoštevajo razpoloženje učencev. V primerih, ko intervjuvanci zaznajo, da so učenci utrujeno in s težavo sledijo obravnavi učne snovi, prekinejo vzgojno-izobraževalni proces. Prekinitev procesa nadomestijo s sprostitvenimi

aktivnostmi, kot so: minutka za razgibavanje, sprehod po šoli v obliki igre vlog detektivov, vaje na kartončkih/sprostitvene vaje in zunanje aktivnosti/prosta igra na šolskem igrišču.

4.1.4 Disciplina in sankcioniranje

V prvem razredu, ob začetku šolskega leta, temeljna razredna pravila sprva določijo intervjuvani učitelji. Intervjuvanci razredna pravila predstavijo učencem in se z njimi o pravilih pogovorijo. Na pobudo učencev (nekateri intervjuvanci) temeljnim razrednim pravilom dodajajo še pravila, ki so jih predlagali učenci. Razredna pravila so obešena na vidnem mestu in s tem dostopna vsem učencem. Tekom šolskega leta ob kršenju pravil (vzgojni, varnostni momenti) intervjuvanci razredna pravila z učenci ponovijo in/ali nadgradijo z novim pravilom.

Po mnenju intervjuvanih učiteljev so najpomembnejša (razredna) pravila vezana na: (1) strpnost, (2) varnost in (3) solidarnost ter (4) ustrezno komuniciranje. Intervjuvani učitelji skušajo med učenci ozaveščati sprejemanje in spoštovanje drugačnosti. V kontekstu varnosti se med razrednimi pravilo pogosto pojavlja prepoved tekanja in prerivanja v (notranjih) šolskih prostorih ter ničelna toleranca do fizičnega nasilja. Z razrednimi pravili skušajo intervjuvanci med učenci spodbuditi tudi nudenje medsebojne pomoči (solidarnost) in učence naučiti ustreznega načina komuniciranja v šolskem okolju. Zato razredno pravilo pogosto določa, da morajo učenci dvigniti roko in s tem nakazati, da se želijo vključiti v komunikacijski proces oziroma, da želijo povedati svoje mnenje. Prav tako se z razrednim pravilom ustreznega komuniciranja učence opozarja, da ne posegajo v govor učitelja ali sošolca. Na ta način se učence tudi uči pozornega poslušanja. Vsa štiri omenjena razredna pravila, so po izkušnjah intervjuvanih učiteljev, tudi najtežje upoštevana s strani učencev.

V primerih, ko se učenci ne držijo (razrednih) pravil se intervjuvani učitelji poslužujejo različnih metod sankcioniranja. Kršenje pravila ustreznega komuniciranja (npr. klepetanje med obravnavo učne snovi) intervjuvani učitelji najpogosteje sankcionirajo s presedanjem in besednim opozorilom učenca, ki mora obravnavano učno snov ali pogovor s sošolcem ponoviti pred celotnim razredom. Intervjuvani učitelji priznavajo, da imajo najpogostejše težave ravno s klepetanjem med obravnavo učne snovi. Ena učiteljica tudi izpostavi, da do sedaj še ni našla ustreznega načina preprečevanja klepetanja med poukom. Poleg presedanja in besednega opozorila, intervjuvana učiteljica učence sankcionira z nadomestitvijo zamujenega dela v času odmora (odvzem učencu čas za odmor). V kolikor učenec krši razredna pravila med odmorom, ga intervjuvana učiteljica osami za določeno časovno obdobje. V tem času naj bi imel učenec čas in priložnost, da razmisli o lastnem vedenju.

Intervjuvanka pa skuša klepetanje med poukom zamejiti/sankcionirati z metodo semaforja. Učenec prejme rumeno luč/kartonček, ko je prvič opozorjen zaradi klepetanja. V primeru drugega opozorila, učenec prejme rdeči karton oziroma rdečo luč na semaforju. Temu sledi individualni ali skupinski pogovor o pomembnosti spoštovanja razrednih pravil in željenih oblikah vedenja. Intervjuvana učiteljica nespoštovanje razrednih ali šolskih pravil sankcionira z družbeno koristnimi deli po končanem pouku – ureditev delovnih zvezkov, pospravljanjem učilnice ali ureditvijo šolskih copat. V kolikor prihaja do strožjih kršitev pravil, učenca pošlje na pogovor k ravnatelju. Ena izmed intervjuvank skuša k upoštevanju pravil in spodbujanju branja pristopati s pozitivno naravnanostjo – motiviranjem učencev. Zato uporablja pobarvanke meseca – drevo z jabolki. Učenec je za spoštovanje/upoštevanje razrednih pravil in/ali branje vsak dan pobarval eno jabolko na drevesu. V primeru manjših kršitev razrednih pravil se nihče izmed intervjuvancev ne poslužuje zapisa v beležko in zahteve podpisa staršev. Z nespoštovanjem razrednih pravil intervjuvani učitelji starše seznanijo na govorilnih urah.

Med strožje kršitve (šolskih in/ali razrednih) pravil se umešča med vrstniško fizično nasilje. V teh primerih se vse intervjuvane učiteljice nemudoma odzovejo na nasilje. Sprva učenca, ki sta imela medosebni konflikt intervjuvane učiteljice umirijo. Umiritvi sledi pogovor oziroma mediacija, ki sta namenjena samorefleksiji učenca glede njegovega neprimernega vedenja. Intervjuvan učiteljica v primerih pojava fizičnega nasilja med učenci uporabi tri vprašanja (po Janiju Prgiču): kako se je učenec obnašal, kako bi se moral obnašati in kako se bo obnašal v prihodnje oziroma v podobni situaciji. Ena intervjuvana učiteljica po izvedbi pogovora učencema, ki sta imela medosebni konflikt določi družbeno koristna dela po končanem pouku in/ali ju pošlje na pogovor k ravnatelju.

4.1.5 Učiteljeva avtoriteta

Vse intervjuvane učiteljico ocenjujejo, da imajo med učenci vzpostavljeno avtoriteto. Njihova ocena temelji na ugotovitvi, da učenci brez pritoževanja izvedejo zadane naloge in jih označujejo kot stroge. Ena intervjuvana učiteljica meni, da učenci pogosto ne ločijo med učiteljevo doslednostjo ali poštenostjo in strogostjo. Sebe učiteljice ne doživljajo kot stroge, temveč kot dosledne učiteljice. Pri tem dve intervjuvanki opozorita, da v šolskem razredu ne povzdigujeta glasu (kričita) in se tudi ne poslužujeta avtoritarne učiteljeve avtoritete. Zato se tudi intervjuvane učiteljice ne srečujejo s primeri kljubovanja oziroma eksplicitnega zavračanja zadanih nalog s strani učencev ali z večjimi kršitvami šolskih ali razrednih pravil.

Intervjuvane učiteljice skušajo pozornost njihovih učencev pritegniti v razredu tako kot osebnost kot tudi pri obravnavi učne snovi. Učence intervjuvanke pritegnejo z lastnostmi kot so: (1) pravičnost, (2) iskrenost, (3) strogost, (4) sočutjem/čustvenostjo, (5) odprto komunikacijo, (5) pozitivno naravnanostjo in (6) humorjem. Vse naštele osebnostne lastnosti nakazujejo, da se intervjuvane učiteljice zavzemajo za vzpostavitev pozitivnih in zaupnih medosebnih odnosov z učenci. Pri tem izpostavijo, da so osebnostne lastnosti (čustvenost, sočutje, srčnost, iskrenost, empatičnim poslušanjem) vezane na vzpostavitev toplega medosebnega odnosa, ključne v prvem razredu osnovnošolskega izobraževanja. Pozornost učencev pri obravnavi učne snovi pa intervjuvane učiteljice vzdržujejo posluževanjem različnih metod in oblik dela v razredu. Zato se intervjuvanke prizadevajo, da so učne naloge in šolsko delo za učence motivacijska, da jih učenci doživljajo kot izziv. V prvem razredu se kot motivacijski dejavnik pojavi menjava pisala oziroma uporaba nalivnega peresa. Prav tako k toplim medosebnim odnosom med obravnavo učne snovi pripomore humor in detekcija razpoloženja oziroma zbranosti učencev za delo. Intervjuvane učiteljice se pri obravnavi učne snovi poslužujejo tudi gibalnih dejavnosti in vrstniškega učenja. Slednje se lahko izvaja v obliki dela v dvojicah ali v obliki skupinskega dela. Ohranjanje pozornosti učencev med obravnavo učne snovi je, po izkušnjah intervjuvank, uspešna, v koliko učitelj pri delu upoštevana želje in interese učencev ter le-te vključujejo v šolsko delo. Ena izmed intervjuvank pove, da je kot »klovn«. V trenutku prilagodi snov avtistu, dislektiku, dispraktiku, otroku z motnjo pozornosti. Misli, da zna vse, tudi tisti s težavami, jih zna ven potegniti, prepoznati njihove potrebe. Vse intervjuvane učiteljice pri svojem delu stremijo k razvoju ali krepitvi samostojnosti učencev.

Vse intervjuvane učiteljice priznavajo, da so pri svojem delu že naredile napake. Napake tudi javno – pred celotnim razredom – priznajo in nekatere se zanjo tudi opravičijo. Ena intervjuvanka je omenila, da je pri storitvi napake (narek) občutila nelagodje in zadrego. Medtem ko ostale intervjuvanke ne omenjajo neprijetnih občutkov ob pojavu napake. Pojav napak skušajo sprejeti pozitivno, s humorjem, in s tem učencem na primeru lastnega pokazati, da napake sprejemajo in jih dopuščajo. Po drugi strani pa učenci spoznajo, da so tudi učitelji zmotljivi in niso vsevedi. Dve intervjuvani učiteljici sta učenca za opozorilo pojava napake

tudi pohvalili. Ena izmed njiju je učencu, ki je priznal njeno napako pri prevelikem seštetju točk na testu nagradila tako, da mu ni znižala ocene glede na dejansko doseženo število točk.

4.1.6 Sodelovanje s starši

Sodelovanje s starši je za vse intervjuvane učiteljice ključnega pomena. V sled temu intervjuvanke s starši sodelujejo sprva na roditeljskih sestankih. Na teh sestanki intervjuvane učiteljice starše seznanjajo z načinom dela in njihovimi pričakovanji. Predvsem želijo starše opozoriti na pomembnost razvoja in krepitve otrokove samostojnosti. Poleg roditeljskih sestankov intervjuvane učiteljice s starši sodelujejo v obliki govorilnih ur in nekatere izmed njih v sklopu projektov. Dve intervjuvani učiteljici omenjata projekt (odprte učne ure in odprti dan), ko se starši lahko udeležijo pedagoškega procesa v razredu. Na ta način se starši seznanijo z oblikami in metodami dela ter vključenostjo njihovega otroka v pedagoški proces. Intervjuvanke poudarita, da so starši po navadi presenečeni nad zmožnostmi njihovega otroka. Gre za primere dobrih praks spodbujanja sodelovanja med pedagoškim osebjem in starši.

4.1.7 Samoocena vzgojnega stila intervjuvanih učiteljic

Vse intervjuvanke menijo, da so njihovim učencem všečne. Pri tem všečnost ne temelji na občutku ali zaznavi učencev, da se intervjuvanke trudijo za njihov napredek, temveč na krepitvi in ohranjanju toplih medosebnih odnosov.

Intervjuvane učiteljice menijo, da bi lahko svoje delo (še) izboljšale z večjo doslednostjo oziroma manjšo mero popustljivosti željam učencev. Po drugi strani pa intervjuvana učiteljica meni, da bi lahko učencem namenila več prostih aktivnosti za medvrstniško druženje in prosto igro. Intervjuvanka si želi v prihodnje zamejiti neustrezno komunikacijo med učenci (klepetanje) med obravnavo učne snovi oziroma med šolskim delom. Do sedaj namreč še ni identificirala učinkovite metode preprečevanja klepetanja med poukom. Intervjuvanka pa meni, da je delo z učenci, delo, ki od učitelja terja nenehno učenje in izboljševanje. Zase si želi, da bi bila bolj umirjena in pri učencih razvijala še večjo mero samostojnosti.

Intervjuvane učiteljice kot pozitivne vidike lastnega dela izpostavljajo socialno vzgojo – spodbujanje prijaznosti, iskrenosti, medsebojnega spoštovanja, solidarnosti – in toplih medosebnih odnosov. Prav tako izpostavljajo pozitivno disciplino in uporabo mediacije.

Večina intervjuvank občuti odgovornost ob neuspehu učencev. V teh primerih se vedno poslužujejo metode samoevalvacije. Evalvirajo svoje delo, skušajo prepoznati lastne napake in se sprašujejo na kakšen način (še) izboljšati delo oziroma učni proces (še bolj) približati učencem in njihovim zmožnostim in zagotavljati pomoč otroku. Po mnenju teh intervjuvank je odgovornost učitelja, da so učenci čimbolj uspešni in aktivni. Občutek odgovornosti se stopnjuje v primerih, ko intervjuvanke opazijo učenčevo zavzetost za delo in uspeh. Iskanje novih načinov oziroma izboljšanja dela pa intervjuvanke vodi tudi v pridobivanje novih znanj, izkušenj in spretnosti – osebnostno rast. Dve intervjuvani učiteljici pa menita, da nista odgovorni za neuspeh učencev. Svoje mnenje argumentirata na način, da učitelj ki svoje delo opravlja kakovostno in zavzeto, ne more biti odgovoren za neuspeh učenca. Prav tako se občutek odgovornosti zmanjša, če učitelj učence diferencira oziroma pri učencih prepozna njihove zmožnosti in temu primerno tudi pričakuje nivo njihovega uspeha. Ena intervjuvanka izpostavi, da se občutek odgovornosti za neuspeh učenca z leti delovnih izkušenj zmanjšuje. Delovne izkušnje namreč učitelju prinesejo (bolj) objektivno presojo učenčevih zmožnosti in s tem tudi bolj realno zastavljena pričakovanja.

Glede na zbrane podatke ugotavljamo, da med intervjuvanimi učiteljicami prevladuje avtoritativen stil vzgoje. Avtoritativen (demokratičen) vzgojni stil učitelja predstavlja partnerstvo, kjer učitelj vodi vzgojno izobraževalni proces, učenci pa se vključujejo glede na svoje sposobnosti in znanje. Učenci lahko sprašujejo, sodelujejo, povedo svoje mnenje in se ne strinjajo. Komunikacija je dvosmerna, učenec je v položaju subjekta. Učitelj učence spodbuja k sodelovanju, sprašuje in skupaj najdejo ustrezno pot do cilja. Tudi demokratičen učitelj lahko ima avtokratske zahteve, ko zahteva, da učenci ne prepisujejo in ne sodelujejo ter napove sankcije, vendar ga učenci ne dojemajo kot avtokrata (Pšunder, 1994). Značilna je poštena disciplina. Učitelj nagradi dosežek, ne napor pri delu. Vedno je pripravljen pomagati, a pazi, da ne pride do izkoriščanja ali odvisnosti. Zna nagraditi s pohvalo kot tudi dobrimi ocenami. Dobro razmisli o pravilih in standardih, ki jih napove, razloži zakaj so pomembni in jih dosledno uveljavlja (Bernstein, 2013). V tabeli 1 so prikazani kriteriji, po katerih smo presojali oziroma identificirali vzgojne stile intervjuvank. Pokazalo se je, kako se teoretičen del povezuje z našimi ugotovitvami.

Tabela 1: Evalvacija in identifikacija prevladujočega vzgojnega stila

Identifikacija vzgojnega stila intervjuvanih učiteljic	
Kriteriji presoje	Pedagoška praksa intervjuvanih učiteljev
Pričakovanja	Visoka pričakovanja
Komunikacija	Vsakodnevna dvosmerna komunikacija Pogosta individualna komunikacija
Medosebni odnos	Partnerstvo – topel medosebni odnos Učitelj vodi pedagoški proces Učenci se vključujejo glede na njihovo sposobnosti Upoštevanje razpoloženja in interesov učencev Vključevanje elementov presenečenja
Vloga učenca	Aktivna vloga s spodbujanjem samostojnosti
Disciplina in sankcioniranje	Poštena disciplina
Avtoriteta	Avtokratske zahteve Priznavanje napak
Sodelovanje s starši	Projektno sodelovanje Roditeljski sestanki Govorilne ure Spodbujanje sodelovanja s starši
Samoocena učitelja	Občutek odgovornosti za neuspeh učencev upada z leti delovnih izkušenj in kakovostnim delom Občutek všečnosti s strani učencev Pozitivni vidik dela je socialna vzgoja Negativni vidik dela je nedoslednost in premalo upoštevanje želja učencev

4.2 Bralna pismenost

4.2.1 Dosežki v bralni pismenosti učencev, ki jih poučujejo intervjuvanke

Potrebe učencev po dopolnilnem pouku branja so po izkušnjah intervjuvanih učiteljic različne. Ena učiteljica omenja, da nihče učencev ne izkazuje potreb po dopolnilnem pouku, ostale štiri učiteljice pa omenjajo, da dopolnilni pouk potrebuje od 20% do 33% učencev v razredu.

Ob vstopu v prvi razred zna zaznati prvi glas v besedilu večina učencev, ki jih poučujejo intervjuvane učiteljice. Tri intervjuvanke namreč omenjajo da med 90% in 95% otrok prepozna prvi glas v besedi. Razlog temu pripisujejo predšolski vzgoji. Dve intervjuvani učiteljici pa izpostavljata, da med 20% in 50% učencev v razredu zna prepoznati prvi glas v besedi. Razlog za to ne podajata.

Zaznava zadnjega glasu v besedi, po izkušnjah intervjuvanka, predstavlja učencem večje težave. Tri učiteljice omenjajo da med 30% in 50% učencev je zmožnih prepoznati zadnji glas v besedi. Ena intervjuvanka pa ocenjuje, da je tega zmožnih 80% otrok v prvem razredu OŠ izobraževanja.

Prepoznavo števila zlogov besede v prvem razredu intervjuvane učiteljice izboljšajo z metodo ploskanja. Število zlogov v besedi prepozna med 90 in 40% učencev v prvem razredu OŠ izobraževanja. Glaskovanja besed v prvem razredu OŠ znajo le redki učenci. Zmožnost glaskovanja besede, je po mnenju učiteljice pogojena tudi z dolžino same besede. Načeloma od 20% do 60% učencev zna glaskovati besede ob vstopu v prvi razred. Prav tako se med učenci pojavljajo izjeme, ki so zmožni prepoznati prvi zlog besede. Načeloma je med 25% in 40% otrok, ki imajo te zmožnosti razvite ob vstopu v prvi razred OŠ izobraževanja.

Vse intervjuvane učiteljice s svojimi učenci sodelujejo v Cankarjevem tekmovanju. Cankarjevega tekmovanja se najpogosteje udeležujejo učenci drugega in tretjega razreda. Dve intervjuvani učiteljici pa v Cankarjevo tekmovanje vključujeta tudi učence prvih razredov.

V razredu intervjuvanih učiteljic je (dobra) polovica učencev, ki so zmožnejši na področju branja in pisanja. Cankarjevega tekmovanja se je udeležilo v tretjem razredu pri prvi učiteljici 45% učencev, pri drugi 33% učencev, pri tretji 32% učencev, pri četrti 53% učencev in pri peti učiteljici 36% učencev.

4.2.2 Metode in oblike dela učiteljic pri začetnem opismenjevanju

4.2.2.1 Branje v razredu

Dve intervjuvani učiteljici v zadnjem mesecu nista prebrali nobene knjige, dve intervjuvanki sta prebrali 5 knjig, ena intervjuvanka pa dve knjigi.

Branja otrokom v razredu dve intervjuvani učiteljici pri svojem delu poslužujeta vsakodnevno, tri intervjuvane učiteljice pa se branja učencem poslužujejo enkrat do dvakrat tedensko, v sklopu književne vzgoje. Učenci v razredu berejo tudi samostojno. Pri tem jih intervjuvanke spodbujajo s kombinacijo tihega in glasnega branja. Zato vse intervjuvanke povedo, da učenci vsakodnevno berejo – branje navodil (tiho branje) in glasne vaje branja, branje neumetnostnih besedil in branje pravljic. Tiho branje štiri intervjuvane učiteljice z učenci prakticirajo vsakodnevno, ena tiho branje spodbuja enkrat tedensko, zato pa vsakodnevno pri učencih spodbuja glasno branje. Na narobe prebrano besedo ali poved intervjuvane učiteljice opozarjajo različno. Tako tri intervjuvanke na napačno prebrano besedo/poved opozorijo že med branjem. Takšne oblike prekinitve se najpogosteje poslužujejo v prvih in drugih razredih OŠ izobraževanja. Poleg učiteljeve prekinitve z opozorilom, učenca opozorijo tudi njegovi sošolci. Intervjuvanke pri tem povedo, da prekinitev in popravkov s strani drugih učencev ne dovolijo in jih opozarjajo na pravilo strpnosti. Ena intervjuvana učiteljica pove, da v kolikor stoji v neposredni bližin učenca, ki glasno bere, le-tega ne prekinja med branjem, temveč mu le s prstom pokaže napačno prebrano besedo in učenec jo ponovi. Intervjuvane učiteljice tudi napačno prebrano besedo ali poved izpostavi ob zaključku glasnega branja učenca. Takrat mu intervjuvanki tudi izpostavita, kaj je narobe prebral in popravi poved ter učenca pozove, da ponovno prebere omenjeno poved.

4.2.2.2. Sodelovanje s knjižnicami

Sodelovanje s šolsko knjižnico je pri intervjuvanih učiteljicah pogojeno z dvema dejavnikoma. Prvi se nanaša na osebnostne značilnosti šolskih knjižničark. V šolah kjer so knjižničarke naklonjene obiskovanju knjižnice je prisotno navadno spodbujanje za obisk knjižnice in jo otrokom skušajo približati na zanimiv način tako, da za otroke pripravijo tudi ure pravljice ali/in gledališke predstave ali/in uganke meseca. V teh primerih intervjuvane učiteljice poročajo o tesnem in pozitivnih sodelovalnih izkušnjah s šolsko knjižnico. Po drugi strani pa nekatere intervjuvanke omenjajo tudi knjižničarke, ki zamejujejo intenziteto izposoje knjig. Tako poroča ena intervjuvanka, da njihova šolska knjižničarka dovoljuje učencem le enkrat tedensko izposoje ene knjige. Intervjuvanka prav tako omenja, da je njihova šolska knjižničarka neprijazna in zato je sodelovanje s šolsko knjižnico okrnjeno. Drugi dejavnik, ki vpliva na sodelovanje s šolsko knjižnico pa je geografska oddaljenost šole od knjižnice. Takšen primer navaja učiteljica, ki poučuje na podružnični/vaški šoli, šolska knjižnica pa se nahaja na centralni OŠ. V tem primeru je sodelovanje s šolsko knjižnico omejeno le na sodelovanje med knjižnico in pedagoškim osebjem. V želji, da bi učencem omogočili izposojo knjig, so se na omenjeni podružnični šoli dogovorili z mestno knjižnico, ki enkrat tedensko izvaja odprto knjižnico in na ta dan si lahko učenci izposodijo knjige, DVD ali revije.

Dve intervjuvanki povesta, da si učenci knjige iz razredne knjižnice/kotička ne smejo sposojati za domov. Tri intervjuvanke pa izposojo gradiva v razredu učencem dovolijo.

Z občinsko knjižnico tri intervjuvane učiteljice sodelujejo občasno. Sodelovanje je usmerjeno v organiziran ogled knjižnice in branje pravljice, lutkovnih predstav ali uric pravljic. Sodelovanje in obiskovanje občinske knjižnice je, po mnenju intervjuvanih učiteljic, v domeni staršev in učencev v popoldanskem času.

4.2.2.3 Opremljenost šolskih prostorov

Dve intervjuvani učiteljici omenjata, da so v prvi triadi razredni prostori opremljeni z bralnim kotičkom. Ena intervjuvanka pove, da bralnega kotička v razredih nimajo, dve intervjuvani učiteljici pa povesta, da bralnega kotička v tretjih razredih ni zaradi prostorske stiske, medtem ko je bralni kotiček v prvih in drugih razredih.

Uporabo bralnega kotička med poukom intervjuvane učiteljice ne prakticirajo. Učenci lahko bralni kotiček uporabljajo pred poukom in med šolskimi odmori oziroma po šolski malici. Med poukom se knjižnega kotička poslužujeta le dve učiteljici. Gre za primere, ko učenec predčasno konča s šolskimi nalogami/delom in ga učiteljica usmeri v bralni kotiček zato, da pri delu ne moti ostalih sošolcev. Ena intervjuvanka bralni kotiček uporablja tudi pri pouku slovenskega jezika in/ali ko delo učencev organizira v skupinah.

Kar štiri intervjuvane učiteljice izpostavijo, da v razredu nimajo razredne knjižnice. Razlog temu je prostorska stiska ali uporaba šolske knjižnice. Le ena učiteljica ima v svojem razredu razredno knjižnico, kjer so učencem na voljo odpisane knjige, revije in enciklopedije. Razredno knjižnico lahko učenci uporabljajo med poukom, ko predčasno zaključijo z delom, da ne motijo ostalih sošolcev.

Vse intervjuvanke poročajo, da imajo otroci možnost dostopa do revij za otroke. Gre za stare/odpisane revije. Število knjig, ki so učencem na razpolago v razredu je med 0 do 10. Izjema so učenci, ki imajo v razredu razredno knjižnico. Tem učencem je v razredu na voljo 100 knjig.

Tri intervjuvane učiteljice se v razredu ne poslužujejo napisov (npr. miza, okno, gledališče). Ena izmed teh učiteljic je v razredu s slikami označila kotičke. Dva intervjuvani učiteljici pri svojem delu uporabljata napise. Z uporabo napisov ena intervjuvanka prične, ko

začnejo učenci spoznavati črke. Intervjuvanka pa napise uporablja pri obravnavi učnih tem in jih zato tudi med šolskim letom menjava oziroma prilagaja učnim temam.

4.2.2.4 Začetno opismenjevanje

Intervjuvane učiteljice pri začetnem opismenjevanju učencev uporabljajo različne in številne didaktične igre. Zavedajo se, da so učenci bolj motivirani za šolsko delo, če je le-ta učencem predstavljen na zanimiv in zabaven način. Zato uporabljajo sledeče didaktične igre: (1) glasovne igre (prvi/zadnji gas, zlogovanje, glaskovanje), čarobna vrečka (razvrstitev sličic v pravilni vrstni red), ABC-igralnica (komplet iger), montessori abeceda – gibalna abeceda, skrivna sporočila, ABC stavnica, kartončki z zlogi, zapisovanje črk v različne materiale (grez, polenta, mivka), izdelovanje črk iz plastelina,…

Intervjuvane učiteljice bi učiteljem priporočale kombinirane oblike dela za začetno opismenjevanje učencev. Kot najmanj ustrezno obliko delo, ena izmed intervjuvank, izpostavi frontalno obliko dela. Slednja se naj bi uporabljala zgolj pri razlagi učne snovi. Predvsem pa se intervjuvankam zdi uspešna individualna oblika dela v smislu, da učitelj nameni vsakemu učencu posebej pozornost kot tudi v smislu, da se učenca usmerja v samostojno/individualno delo (delo v delovnem zvezku, tiho branje ipd.). Prav tako je učinkovito delo v dvojica, ko si učenci na hrbte pišejo črke ali osvajajo učno snov in skupinsko delo.

Tudi pri učencih, ki izkazujejo težave pri pred opismenjevalnih zmožnostih, intervjuvane učiteljice pretežno uporabljajo individualno delo. Individualno delo pa je možno, ko/če učitelj zaznava razlike med učenci in delo tudi diferencira. Učiteljice tem učencem ponudijo možnost dopolnilnega pouka, ki nikoli ni točno določen. Prav tako se učencem s težavami posvetijo med odmorom in z njim izvedejo različne didaktične igre. Pri tem uporabljajo različne materiale in metode dela. Ena izmed intervjuvanih učiteljic učence v razredu razdeli po skupinah glede na njihove zmožnosti in delo razdeli po različno zahtevnih »postajah« dela.

Kot metode dela pri začetnem opismenjevanju učencev pa intervjuvane učiteljice izpostavljajo izkustveno učenje s konkretnimi materiali – praktično delo. Gre za uporabo različnih materialov (mivko, grez, glino, plastelin, žica, testo,…) in s tem zagotavljanje možnosti vsakemu učencu, da črko zapiše in prikaže. Prav tako intervjuvane učiteljice izpostavljajo metodo pogovora in glasovna metoda.

4.2.2.5 Učenje branja in bralne pismenosti

Vse intervjuvanke povedo, da pri svojem delu uporabljajo bralne liste. Bralni list ima vsak učenec v katerega samostojno beležijo (s podpisom) dneve, ko so brali. Nekatere intervjuvanke bralne liste v višjih razredih zamenjajo z bralnimi hišicami, način dela pa ostaja podoben bralnim listom. Poleg podpisa bralnega lista, le-tega intervjuvane učiteljice obogatijo tudi z različnimi nalogami, ki se razlikujejo glede na starostno obdobje učencev. Tako v prvih razredih bralne liste dopolnijo z branjem s starši in podpisom ali risanjem dogovorjenega znaka (npr. čebelice, snežinke), slikopisi in manjšimi vezanimi bloki s povedmi, kasneje s krajšimi odlomki vezanimi na letne čase. Za intervjuvane učiteljice je ključnega pomena, da vsak učenec bere (vsaj) deset minut dnevno in da starši (v prvem razredu) dosledno izvajajo to nalogo. V drugem ali tretjem razredu so nekatere učiteljice bralne liste zamenjale z bralnimi hišicami in učenci so morali zapisati, koliko strani so prebrali, njihov zapis so morali podpisati starši. Izbor besedila je bil v domeni učenca. Ena intervjuvanka v tretjem razredu uporablja besedila iz berila, ki ga morajo učenci doma brati, v šoli pa je intervjuvanka z glasnim branjem preverila učenčev napredek. V tretjem razredu ni več zahteva podpisov staršev.

Uporaba bralnih listov in/ali bralnih hišk je tudi način, s katerim učiteljice najpogosteje posredno sodelujejo s starši. Starši morajo namreč podpisati bralne liste. O otrokovem bralnem napredku starše učitelji obveščajo tudi v zvezkih (beležkah) ali na govorilnih urah. Prav tako intervjuvanke poročajo o tem, da šola vsakoletno organizira predavanja za starše s strani različnih strokovnjakov, ki skušajo staršem približati pomen branja. Vse intervjuvanke izpostavijo, da pričakujejo sodelovanje staršev pri branju učencev v (vsaj) prvih dveh razredih osnovnošolskega izobraževanja.

Tri intervjuvanke tudi izpostavijo, da v prvi triadi ne prakticirajo domačega branja. Z domačim branjem začnejo učenci četrtih razredov. Ena intervjuvanka pa omenja, da izvaja domače branje v tretjem razredu, ko naj bi učenci doma prebrali dve knjigi, ki jih določi učiteljica. Druga intervjuvanka izpostavi, da domače branje izvaja od prvega do tretjega razreda.

Vse intervjuvanke v sklopu domačih nalog, vsak enkrat tedensko, učencem določijo branje. Gre za uporabo bralnih blokov, besedila iz berila ali žepne pravljice (narisane knjige), ki jo učenci pripovedujejo doma.

Podobno kot pri zaznavi težav učenca na področju pred-opismenjevalnih zmožnosti, tudi v primeru detekcije bralnih zaostankov, intervjuvane učiteljice najpogosteje pristopijo z individualnim delom in dopolnilnim poukom (pred ali po pouku). Prav tako intervjuvane učiteljice o otrokovem zaostanku obvestijo starše in jih spodbujajo, da okrepijo branje v domačem okolju. V kolikor se težave, kljub doslednim bralnim vajam, ne odpravijo, ena intervjuvana učiteljica predlaga testiranje učenca za disleksijo.

Formativnega spremljanja napredka učencev pri branju intervjuvane učiteljice ne izvajajo. Čeprav ena intervjuvanka omenja, da izvaja formativno preverjanje je iz njenih opisov sklepati, da gre procesno spremljanje bralnega napredka pri učencih:

Dve intervjuvanki formativnega preverjanja ne uporabljata, temveč procesno ali sprotno. Ena intervjuvanka si bralni napredek učenca zabeleži v njen zvezek in v mapo učenca. Bralnih semaforjev ne uporablja. Intervjuvanka se pri preverjanju bralnega napredka poslužuje samoevalvacije učencev in identifikacije potencialnih izboljšav.

Dve intervjuvanki pa se poslužujeta formativnega spremljanja učenčevega napredka pri branju. Ena intervjuvanka si pred začetkom učenja branja izdela kriterije vrednotenja v tabeli (kako se orientira, kako lista knjigo, katere črke na začetku prepozna, zapisati) in na osnovi te-teh lažje podaja opisne ocene in usmeritve za nadaljnje delo in preverjanje. V drugem razredu tabelo dopolni z dodatnimi kriteriji (zloguje, bere tekoče). Semaforja pri preverjanju/spremljanju branja ne uporablja. Po njenem mnenju je individualna pohvala boljši motivacijski element.

Vse intervjuvane učiteljice izvajajo bralno značko, ki pa ni nagradno obogatena. Intervjuvane učiteljice povedo, da je podelitev nagrad za bralno značko v domeni samoiniciative učitelja.

Le ena intervjuvanka omeni, da imajo knjižno nagrado. Ta se podeljuje učencem, ki so pri bralni znački izstopali. Predvsem se pri podeljevanju knjižne nagrade upošteva samoiniciativnost učenca do branja.

Po mnenju intervjuvanih učiteljic bi lahko bralno pismenost v njihovih razredih še izboljšali z: zanimivimi didaktičnimi pristopi, semaforji, detekcijo dislektikov in sodelovanjem s starši (vsakodnevno branje pravljic). Prav tako skušajo bralno pismenost izboljšati tudi z različnimi (šolskimi) projekti. Intervjuvanke omenjajo projekt Cela šola bere.

5. Zaključek

Glede na zbrane podatke ugotavljamo, da med intervjuvanimi učiteljicami prevladuje avtoritativen stil vzgoje. Povezavo med vzgojnimi stili in bralno pismenostjo ni mogoče razbrati, ker je bil premajhen vzorec zajet v intervjuju. Glede bralne pismenosti se lahko veliko naredi, a učiteljice se premalo zavedajo vseh možnosti. Nujno se nam zdi, da bi vsak razred imel bralni kotiček, kjer bi bila razredna knjižnica. Otrokom bi moralo biti omogočeno, da imajo vsak hip možnost prebrati knjigo ali prelistati revijo. Izrednega pomena je tudi branje staršev.

Raziskavo bomo nadaljevali tako, da bomo učiteljem, ki so iste učence poučevali od prvega do tretjega razreda, razdelili anketne vprašalnike o vzgojnih stilih in bralni pismenosti. Prav tako bomo anketne vprašalnike o vzgojnih stilih razdelili staršem. Učenci bodo konec tretjega razreda reševali test bralne pismenosti. Ugotavljali bomo, ali vzgojni stil učitelja in staršev vpliva na bralno pismenost učencev konec prvega triletja.

6. Literatura

Bernstein, D. A. (2013). Parenting and teaching: What's the connection in our classrooms? *Psychology Teacher Network.* Pridobljeno s: http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/parenting-teaching.aspx

Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, letnik 72,* št. 6, str. 1832-1843.

Doupona Horvat, M., Vončina V., Autor S. (2008). *Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRLS* V: Štraus, M. (ur.) Kvalitativna študija šolskih karakteristih glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Doupona Horvat, M. (2012). *Bralna pismenost četrtošolcev v Sloveniji in po svetu.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia, št. 36,* str. 69-81.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. (1996). Assesing motivation for read. *The reading teacher, št. 49*, str. 518-533.

Golli, D., Grginič, M., Kozinc, A. (1996). *ABC: Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo.* Trzin: Izolit.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost.* Domžale: Založba Izolit.

Grom, K. (2015). *Tekmovanje prvošolcev pri slovenščini* V: Juriševič, M. in Gradišek, P. (ur.) Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli (str. 172-178). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Levi-Strauss, C. (1985). *Zapoznele besede o ustvarjalnem otroku*. V: Oddaljeni pogled, Ljubljana: Studia humanitatis, str. 326-338.

Mesec, Blaž (1998): *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Necsoi, D. V., Porumbu, D., Beldianu I. F. (2013). The relationship between parental style and educational outcomes of children in primary school in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, št. 82,* str. 203-208.

OECD, (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science.* Paris: OECD.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Pečjak, S. (1999). Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju, Psihološka Obzorja, letn. 8, št. 4, str. 77 – 90.

Pečjak, S, Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in praksa. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s: http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2011/Bralna_Pismenost_2011_eurydice.pdf

Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše.* Maribor: Obzorja.

Ra, A. (2009). *The relationship of teachers parenting styles and Asian American students reading motivation* (doktorska disertacija, Faculty of the rossier school of education. Pridobljeno s http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/206756

Štraus, M., Repež, M., Štigl, S. (ur.) (2007). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – OECD PISA, Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev.* Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Učni načrt za slovenščino (2011). Pridobljeno: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (25.4.2016)

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development,* 73, 287-301.

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje – Pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žagar, F. (1996). *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli.* Maribor: Založba Obzorja.

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.
V šoli je mentorica interesni dejavnosti Plesni krožek in Rolanje. Več let je tudi šolska koordinatorica mednarodnega projekta i-EARN.

Pouk jezika v gimnaziji – (le) priprava na maturo ali razvoj samozavestnih in kritičnih govorcev?

Language Teaching in Grammar School – (Mere) Preparation for the General Matura or the Development of Self-Confident and Critical Speakers?

Irena Krapš Vodopivec

Škofijska gimnazija Vipava
irena.kraps@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku se izhaja iz temeljnih ciljev/kompetenc Učnega načrta za gimnazije in Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Osrednji cilj pouka materinščine naj bi bil razvoj samozavestnega in kritičnega govorca, ki obvlada opis jezika. V teoriji naj bi bil to enoten cilj, v praksi prihaja do razkoraka. Na Škofijski gimnaziji Vipava je bila izvedena manjša raziskava. Analizirani so bili rezultati preverjanja jezikovnega znanja dijakov ene generacije po posameznih segmentih (reprodukcija, naloge višje taksonomske stopnje in samostojno tvorjenje). Spremljana je bila produkcija dijakov skozi štiri leta s pomočjo individualne mape za vsakega dijaka in beleženjem napak. Analizirane so bile napake, detektirane v teh besedilih. Pregledani so bili tudi rezultati dijakov na maturi in poročila o maturi na Ricu. Izhajajoč iz rezultatov na maturi iz materinščine, primerjalno z rezultati na maturi iz tujih jezikov, se komentira način vrednotenja znanja na maturi iz materinščine (tudi primerjalno z drugimi evropskimi državami). Predstavljeni so rezultate reševanja enega dela mature (razčlemba neumetnostnega besedila) iz materinščine med profesorji – neslovenisti. Nakazani so probleme in dileme, detektirane v pedagoškem procesu in pri vrednotenju znanja na maturi, in možne rešitve.

Ključne besede: matura iz materinščine, pouk materinščine, vrednotenje znanja na maturi.

Abstract

The article follows the basic goals/competences presented in the Syllabus for grammar schools and in the Resolution on the national programme for the language policy 2014–2018. The main goal of teaching the mother tongue should be the development of a self-confident and critical speaker, who masters the language description. In theory this should be a unified goal but in practice there are still differences. At Škofijska gimnazija Vipava a minor survey was carried out in which the results of language knowledge assessments of pupils of one generation were analysed according to different segments (reproduction, exercises of higher taxonomic level and autonomous production of written discourse). The production of pupils was monitored for four years by using the individual portfolio for each pupil and by recording their mistakes. The mistakes detected in the texts were analysed. The achievements of pupils at the General Matura were regulary monitored and the reports of the National Examinations Centre were analysed. Using the results of the General Matura assessment in mother tongue and comparing them with the results of the General Matura assessment in foreign languages the comments were made on the assessment of the knowledge of mother tongue (comparing the results with the results in some other European countries). The results achieved by the teachers (not mother tongue teachers) who solved one part of written tests (analysis of a non-literary text) were also presented. There were also indicated problems and dilemmas detected during the pedagogical process and the assessment of the General Matura achievements and provide some possible solutions.

Key words: assessment of the General Matura achievements, teaching mother tongue, the General Matura in mother tongue.

1. Uvod

V Učnem načrtu (v nadaljevanju: UN) za gimnazije so ure pouka materinščine enakomerno razdeljene na jezikovni pouk in pouk književnosti, pri čemer je, izhajajoč iz temeljnih ciljev/kompetenc UN, pouk zasnovan celostno – torej se jezikovni in književni del dopolnjujeta, saj dijaki/dijakinje ne morejo razvijati zmožnosti literarnega branja ločeno od razvoja splošne sporazumevalne zmožnosti. Razvoj sporazumevalne zmožnosti se preverja z maturo, dijakovo jezikovno in (posredno) metajezikovno znanje pravzaprav kar dvakrat – z razčlembo neumetnostnega besedila in z esejem.[50] Zaradi alarmantno slabih rezultatov mature iz materinščine pri gimnazijcih, ki so v primerjavi s tujimi jeziki v povprečju za oceno slabši, nas je zanimalo, kje bi za tako stanje lahko bil vzrok, še posebej ob predpostavki, da na gimnazije prihajajo »najbolj pismeni« učenci, torej učenci, ki so v osnovni šoli v povprečju dosegali visoke ocene pri materinščini.[51] Kot piše v uvodu UN za gimnazije (2008: 5) je ta nadgradnja UN za OŠ (v veljavi od l. 2011); pri jezikovnem pouku, na katerega se prispevek osredotoča, je UN pravzaprav ponovitev in poglobitev vsebin iz OŠ, zlasti kar se tiče jezikoslovnega opisa in usvajanja slovnično-pravopisnih in pravorečnih vsebin. Dijaki torej pravila rabe slovenskega jezika ponovno usvajajo v gimnaziji, a rezultati preverjanja rabe teh pravil so, če izhajamo iz rezultatov mature, zgolj povprečni.

V prispevku so navedeni nekateri cilji UN za jezikovni pouk v gimnazijah in komentirani v luči uresničevanja teh v praksi, zlasti v povezavi s pripravo dijakov na maturo. Izhaja se iz pedagoških izkušenj (ki vključujejo uporabo različnih pristopov in gradiv pri poučevanju jezikovne snovi), podprtih z manjšo raziskavo.

V raziskavi so bili analizirani rezultati preverjanja jezikovnega znanja ene generacije dijakov Škofijske gimnazije Vipava (tj. 69 dijakov) na treh ravneh, in sicer njihova sposobnost reprodukcije pravil (pri ustnem preverjanju znanja), uspešnost pri reševanju nalog višje taksonomske stopnje (razčlemba neumetnostnega besedila) in uporaba jezikovnega znanja pri samostojni produkciji (šolski eseji).[52] V pričujočem prispevku so povzeti rezultati, ki se jih primerja z rezultati na maturi.

S kratkim anketnim vprašalnikom je bilo na vzorcu 91 dijakov pridobljeno njihovo mnenje o povezavi med usvajanjem jezikovnih pravil in uporabo teh v praksi.

Preverjala se je tudi uspešnost reševanja razčlembe neumetnostnega besedila med profesorji na Škofijski gimnaziji Vipava (v nadaljevanju: ŠGV). Izhajajoč iz rezultatov reševanja razčlembe neumetnostnega besedila med dijaki skozi obdobje priprave na maturo (rezultati raziskave), iz rezultatov na maturi (podatki, dostopni tajnikom Šolske maturitetne komisije) in iz rezultatov reševanja razčlembe med profesorji je komentirana primernost/uspešnost vrednotenja znanja na maturi iz materinščine.

[50] Pri razčlembi neumetnostnega besedila se preverja razvoj dijakove sporazumevalne zmožnosti z nalogami večinoma višjega taksonomskega tipa, ki zahtevajo obvladovanje jezikovnih pravil. Pri esejski nalogi kar 40 % ocene predstavlja ocena dijakove zmožnosti rabe jezikovnih pravil.

[51] Gre seveda za nedokazano trditev, sploh ob vedenju, da se v zadnjih letih vpis na gimnazije številčno povečuje, neovrgljivo dejstvo pa je, da se za gimnazije v povprečju še vedno odločajo najboljši učenci, ki nameravajo šolanje nadaljevati na visokošolski ali univerzitetni ravni.

[52] Prvi dve ravni sta bili preverjani v obdobju enega leta; raven produkcije pa skozi obdobje štirih let.

2. Cilji UN v teoriji

Uvodoma je v UN opredeljena materinščina kot predmet, in sicer: »*Dijaki/dijakinje se pri njem usposabljajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, /.../«* (UN 2008: 5). V nadaljevanju so navedeni splošni cilji/kompetence:

- *Dijaki/dijakinje se zavedajo pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebnem, družbenem in poklicnem življenju.*
- *Tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila. Razumevanje in vrednotenje procesov sprejemanja in tvorjenja besedil spodbuja učenje učenja. Dijaki/dijakinje razvijajo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost v slovenskem knjižnem jeziku.*
- *Svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja.*
- *Spoznavajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. (UN 2008: 6, 7)*

Učni načrti za materinščino izhajajo iz Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko. V do letos veljavni Resoluciji 2014–2018, je zapisano: »*Sedanja zasnova jezikovnega pouka slovenščine kot prvega jezika v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije si kot temeljni cilj zastavlja funkcionalno zmožnost sporazumevanja, temeljna metoda pa je delo z največkrat idealiziranim neumetnostnim besedilom*.«[53]

Če uresničevanje splošnih ciljev UN ocenjujemo na podlagi rezultatov mature, potem cilji pouka materinščine niso doseženi. Rezultati mature iz materinščine so slabši kot rezultati mature iz znanja tujih jezikov, saj dijaki na državni ravni dosegajo v povprečju oceno dobro.[54] Na mestu se zdi vprašanje, ali je sistem/način posredovanja znanja pri materinščini dovolj premišljen[55] ali gre za težavo pri preverjanju znanja na maturi in vrednotenju le-tega ali oboje.

3. Uresničevanje ciljev UN v praksi (teorija ni enako praksa)

Šolska praksa[56] izkazuje situacijo, ki sicer v teoriji upošteva določila izbesedilnega pouka, kot določajo UN, a v praksi to še vedno pomeni bodisi frontalno posredovanje slovnično-pravopisnih in pravorečnih pravil[57] bodisi zmanjševanje količine jezikovnega pouka na račun

---

53 http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/resolucija_o_nacionalnem_programu_za_jezikovno_politiko_20142018/. str.13.

54 Ta povprečna ocena je nižja, če pri računanju povprečja ne bi upoštevali ustnega (internega) dela mature. Zgolj pri pisnem delu mature so rezultati iz leta 2017 naslednji: pri eseju so dijaki na državni ravni, izhajajoč iz poročila na Ricu, dosegli povprečno oceno komaj dobro (30 točk od 50), pri razčlembi neumetnostnega besedila pa komaj zadostno (61 od 120 točk). Glej poglavje 4.2.

55 Če izhajamo iz letnih delovnih načrtov slovenistov, je temeljna težava čas. Snovi, ki jo je treba predelati do mature, je preveč, da bi lahko uresničevali izbesedilno metodo – da bi torej dijaki tvorili in sprejemali besedila in ob tem usvajali pravila. Gre za nepreverjeno trditev, ki pa bi bila zelo verjetno v raziskavi in preučitvi letnih delovnih načrtov ter realizaciji le-teh potrjena.

56 Osredotočamo se na gimnazijski program, ker avtorica na gimnaziji poučuje že 16 let. Nakazane so povezave s poukom jezika v OŠ.

57 Glavni razlog je čas. UN so natrpani, na koncu gimnazije je eksterno preverjanje znanja, zato so druge metode težko izvedljive in zahtevajo veliko samoiniciativnosti učitelja (in samostojnega dela dijakov) ter pripravljenost na očitno preseganje časovnega okvira.

pouka književnosti.[58] UN so bili teoretično prenovljeni, gradiva posodobljena, vendar priprava na maturo, zlasti v zvezi z razčlembo neumetnostnega besedila, še vedno zahteva poznavanje množice posebnosti. Učenje pravil in utrjevanje teh z gradivi, ki so na razpolago, bistveno ne prispeva ne k boljšim rezultatom tega dela mature (ki so slabi, o čemer v nadaljevanju) ne k boljši jezikovni zmožnosti govorca, vsaj ne v tolikšni meri, kot je morda to opazno pri usvajanju tujega jezika. Pravila dijaki sicer teoretično usvojijo, napake v besedilih, ki jih tvorijo, ostajajo, a če izhajamo z vidika uspešnosti sporazumevanja, v povprečju vendarle tvorijo besedila, ki dosegajo namen.[59]

V pretres bi bilo torej treba vzeti odločitev, kaj pravzaprav želimo doseči s tovrstnim (dosedanjim, zgolj na videz prenovljenim) jezikovnim poukom materinščine in s tovrstnim eksternim preverjanjem znanja. Je cilj jezikovnega pouka le naučiti dijake množice podatkov in pravil, katerih znanje naj bi pokazali na eksternem preverjanju,[60] ali je cilj dijake opremiti z orodji za iskanje podatkov ter jim pomagati pri razvoju v suverene govorce materinščine, ki vidijo smisel v obvladovanju knjižnega jezika in uporabi tega v različnih, tudi strokovnih sporazumevalnih okoliščinah (namesto da v teh morda posegajo po tujem jeziku). Izhajajoč iz zapisov v veljavni Resoluciji (2014–2018)[61] sta cilja celotne izobraževalne vertikale »*izboljšanje jezikovne samozavesti govorcev slovenščine*« in bolje skrbeti za »*koherentnost podajanja slovničnih, pravopisnih in pravorečnih vsebin, kot se je skrbelo do zdaj*«. Cilja na teoretični ravni delujeta smiselno povezana in dopolnjujoča se, saj je v teoriji le govorec, opremljen s temeljnimi metajezikovnimi koncepti, samozavesten govorec z razvito kritično sporazumevalno zmožnostjo.

Šolska praksa[62] pa pogosto izkazuje stanje, v katerem uresničevanje obeh ciljev ni samoumevno skladno. Pouk je usmerjen v pripravo na maturo, pri čemer se temeljni cilj – razvoj samozavestnega govorca materinščine, ki se zaveda »*pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebnem, družbenem in poklicnem življenju*« (UN 2008: 6) – izmika, ker velja predpostavka, da bodo dijaki seveda samozavestni tvorci, če bodo obvladali pravila. Stvarnost je pogosto drugačna.

3.1 Rezultati raziskave – preverjanja jezikovnega znanja dijakov na treh ravneh

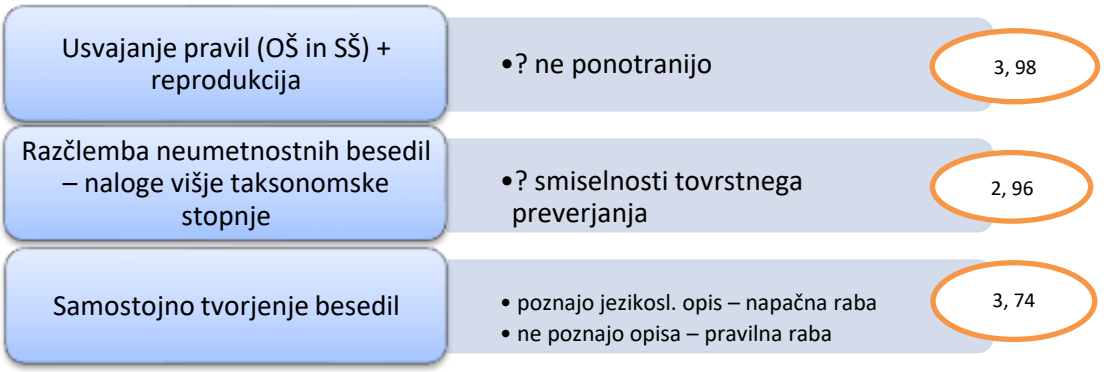
Vzorec zajema 69 dijakov ŠGV.[63] Rezultati uspešnosti reprodukcije jezikovnega znanja in uspešnosti reševanja nalog višje taksonomske stopnje so povprečni rezultati dijakov v obdobju enega leta – gre za 2 preverjanji na vsaki ravni na dijaka; rezultati uporabe jezikovnega znanja pri samostojni produkciji pa izkazujejo analizo obdobja 4 let, in sicer 7 besedil na dijaka na leto (tj. 1932 besedil). Gre za individualno mapo besedil vsakega dijaka v

[58] Trditev izhaja predvsem iz pogovorov z učitelji slovenščine na gimnazijah in bi potrebovala empirično potrditev.
[59] Na to kaže analiza besedil, o čemer v nadaljevanju.
[60] Rezultati mature so slabi – glej Letno poročilo o splošni maturi 2017. V Resoluciji 2014–2018 so omenjeni tudi drugi kazalniki, ki izpričujejo slabe rezultate v znanju materinščine. Glede na izkušnje avtorice je stanje manj porazno, zato se postavlja vprašanje, ali ni morda težava tudi v metodah preverjanja znanja in načinu vrednotenja rezultatov.
[61] http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/resolucija_o_nacionalnem_programu_za_jezikovno_politiko_20142018/. str.13, 14.
[62] Osredotočamo se na ŠGV, kjer je bila izvedena raziskava.
[63] Dijaki ŠGV sicer v povprečju na maturi dosegajo višje ocene od slovenskega povprečja, v letu 2017 je bila povprečna splošna ocena dijakov na maturi 21, 81, na slovenski ravni pa 20,10; 7 dijakov (od skupno 53) je bilo zlatih maturantov, od tega je eden dosegel vse točke.

generaciji. To sta dva šolska eseja na leto, v katerih dijaki izkazujejo poznavanje posameznih literarnih besedil, poleg teh pa še vsaj 4 krajši eseji, ki so prav tako povezani z obravnavo literarnih besedil, in en domači esej.

V Tabeli 1 so rezultati izpisani na desni strani in pomenijo povprečno številčno oceno.

Tabela 1: Rezultati preverjanja znanja dijakov / Chart 1: The results of the assessment of the pupils' achievements



Sklepamo torej lahko, da dijaki usvojijo slovnično-pravopisna in pravorečna pravila, jih znajo reproducirati, a jih ne ponotranjijo, kot kažejo preverjanja razumevanja in rabe pravil v razčlembah neumetnostnih besedil (z nalogami višje taksonomske stopnje). Pri reproduciranju pravil dosegajo povprečno oceno 3, 98, pri rabi in razumevanju teh pa več kot oceno manj (2, 96). Preverjanje rabe pravil v samostojnem tvorjenju izkazuje zanimivo dinamiko – bodisi pravilno uporabljajo neko vsebino, ki je ne znajo opisati, bodisi ponavljajo napako pri rabi nekega pravila, ki ga v teoriji znajo reproducirati.

V anketi, ki je bila izvedena med 91 dijaki, se preverja, ali jim pravila, usvojena pri pouku, neposredno koristijo pri tvorjenju besedil, torej ali med pisanjem zavestno izhajajo iz pravil. V navodilih ni bilo natančno zapisano, za katera pravila gre. Odgovorilo je vseh 91 dijakov:

1. 46 dijakov je zapisalo, da se pri pisanju poskuša spomniti le pravopisnih pravil, 8 med njimi dodaja še oblikoslovna pravila (svoj/njegov, ki/kateri, s/z); a v obrazložitvi odgovora sledijo zapisi, ki sem jih povzela v treh tipih, in sicer: *»da se trudijo pisati 'pravilno'«, »da pravila niso v pomoč, pomagajo le zgledi«; »da pri pisanju eseja nič mi ne pomagajo npr. pravila o stavčnih členih«*;
2. 45 dijakov je zapisalo, da ne razmišlja o pravilih, ker (povzemam po tipih odgovorov):

- *»sem bolj pozoren na vsebino, zgradbo;*
- *se pravil preprosto ne spomnim, jih ne razumem, nanje pozabim;*
- *je pri pisanju premalo časa za to;*
- *me razmišljanje o pravilih med pisanjem moti;*
- *gre za moj materni jezik in se mi zdi nepotrebno razmišljati o pravilih oz. pišem podobno, kot govorim;*
- *mi pri pisanju bolj pomaga branje literarnih besedil;*
- *mi bolj pomaga izhajanje iz svojih dosedanjih spisov in 'popravljanje' svojih napak«.*

Na vprašanje, ali besedilo po končanem pisanju še enkrat preberejo in ali pri ponovnem branju izhajajo iz pravil, jih je 12 odgovorilo DA, 13 NE, ker nima časa za to, ostalih 76 pa jih je odgovorilo, da svoje besedilo ponovno preberejo in pri preverjanju ustreznosti sledijo svojemu občutku, ne pa pravilom.

Dijaki torej pri samostojnem tvorjenju besedil večinoma ne razmišljajo o pravilih (razen morda o nekaterih pravopisnih), ne izhajajo neposredno iz njih, tudi jim pravila ne pomagajo pri zmanjševanju ali odpravljanju trdovratnih napak, rezultati pa pokažejo, da jih ponotranjili tudi niso, saj napake v besedilih – kljub usvajanju pravil v OŠ in gimnaziji ter utrjevanju teh, kljub različnim pristopom, ki se jih je v preteklosti že preizkusilo – ostajajo trdovratne.[64]

A analiza besedil[65] esejskega tipa, ki jih tvorijo dijaki v štirih letih v smislu priprave na maturo, kaže, da so to večinoma slovnično-pravopisne napake, ki sicer naredijo besedilo jezikovno pomanjkljivo, a ne ogrozijo uspešnosti namena sporočevalca. Besedilo je kljub temu razumljivo, večinoma pa tudi koherentno in kohezivno (če odštejem pravopisne napake).[66] Za vsakega dijaka posebej avtorica prispevka vodi seznam napak po pogostosti, izhajajoč iz rezultatov njihovega tvorjenja. Z vsakim dijakom se individualno pogovori o napakah, ki se v njegovih besedilih najpogosteje pojavljajo. Na podlagi zbranih napak posameznega dijaka je narejen povzetek najpogostejših napak v generaciji na splošno; rezultati so predstavljeni dijakom, nanje so opozorjeni ob vsakem tvorjenju in sprejemanju besedil. Na ta način dijaki hitreje uzavestijo napake.

Vsak esej v mapi posameznega dijaka je ocenjen v skladu z navodili za ocenjevanje na maturi, na podlagi katerega je pridobljena številčna ocena, ki naj bi si jo dijak v skladu z maturitetnimi zahtevami zaslužil. Oceni pa se vsak esej tudi holistično, upoštevajoč dejstvo, da mora biti besedilo koherentno in kohezivno, a da nekatere napake, npr. manjkanje vejic, ne ogrozijo sporazumevalnega namena tako zelo, kot če so težave npr. na skladenjsko-besediloslovni ravni. Ta ocena je v povprečju za eno oceno višja od prej omenjene.

Splošna ugotovitev je, da v besedilih prednjačijo pravopisne napake (napačna raba vejice, velike začetnice, napačen zapis težjih besed) in oblikoslovne napake (napačno sklanjanje posebnosti, spreganje npr. modalnih glagolov, stopnjevanje pridevnikov) ter manjše skladenjske napake tipa zamenjava pojasnjevalnega priredja z vzročnim odvisnikom. Hujših skladenjskih in besediloslovnih napak je manj (nepravilne slovnične in pomenske zveze med povedmi) in so negativno vrednotene že na vsebinski in slogovni ravni, saj besedilo s takimi napakami pogosto nima dovolj jasno izražene teme in namena, ni zaokroženo, jedrnato, je premalo natančno …

4. Rezultati na maturi in vrednotenje na maturi

Tabela 2 prikazuje rezultate na maturi v nekaj letih, in sicer povprečne ocene gimnazijcev[67] iz materinščine v primerjavi s tujimi jeziki. Pri slovenščini, kot je razvidno, so ocene v povprečju za eno nižje od ocen pri tujih jezikih. Pri tem moramo upoštevati podatek, ki je razviden iz tabele 3, da je bila meja za dobro oceno pri materinščini v letu 2017 57 %, pri angleščini na višji ravni pa 62 %.

[64] Domnevamo lahko, da besedila tvorijo tako uspešno, kolikor so razvili jezikovno zmožnost skozi proces odraščanja in OŠ oz. kolikor jih pri tem ovirajo/spodbujajo narečje in ostale neknjižne zvrsti oz. kolikor je razvit njihov jezikovni čut. To je en vidik. Drugi vidik je seveda notranja motivacija. V srednješolskem obdobju je ni oz. je minimalna ali redka.

[65] Individualna mapa za vsakega od 69-ih dijakov. Vzorec zajema 1932 besedil.

[66] Glej tudi korpus Šolar.

[67] Vir: eRic in program za analizo rezultatov mature, dostopen tajniku ŠMK.

Tabela 2: Primerjava rezultatov na maturi iz materinščine in tujih jezikov (gimnazijci) / Chart 2: The General Matura achievements and their assessment

	SLO	ANG – V	ITA – V	NEM – V
2017	3, 24	4,18	4, 28	4, 46
2016	3, 31	4, 20	4, 07	4, 69
2015	3, 39	4, 46	3, 61	4, 79
2014	3, 35	4, 41	3, 79	4, 75
2013	3, 42	4, 03	4, 03	4, 63
2012	3, 44	4, 41	3, 75	4, 65
2011	3, 44	4, 19	3, 74	4, 57
2006	3, 19	4, 21	3, 81	4, 38
2003	2, 29	3, 76	3, 76	4, 19

Tabela 3: Meje za ocene na maturi 2017/ Chart 3: The assessment bands at the General Matura 2017

Splošna matura 2017: meje za ocene

Šifra predmeta	Naziv predmeta *Meje za oceno pri predmetih na osnovni in višji ravni* *Meje za točkovno oceno pri predmetih s povišano ocenjevalno lestvico*	PP	2	3		4		5	
			2	3	4	5	6	7	8
103	Slovenščina	38	47	57	62	67	73	79	84
111	Italijanščina kot materinščina	40	50	60	65	71	76	81	90
131	Madžarščina kot materinščina	39	49	59	64	69	75	82	88
192	Slovenščina kot drugi jezik (dvojezična slovensko-madžarska gimnazija)	40	50	61	66	72	78	84	90
202	Slovenščina kot drugi jezik (gimnazija z italijanskim učnim jezikom)	40	50	61	66	72	78	84	90
221	Italijanščina	40	50	62		74		86	
222	Italijanščina (V)	-	50	62	68	74	80	86	91
232	Madžarščina kot drugi jezik	40	50	61	66	72	78	85	90
241	Angleščina	42	52	64		76		88	
242	Angleščina (V)	-	50	62	68	74	80	86	91
251	Nemščina	40	50	62		74		85	
252	Nemščina (V)	-	50	62	68	74	80	85	90
261	Francoščina	40	50	62		74		85	
262	Francoščina (V)	-	50	62	68	74	80	85	90
271	Latinščina	40	50	62		74		86	
272	Latinščina (V)	-	50	62	68	74	80	86	90
281	Španščina	40	50	62		74		86	
282	Španščina (V)	-	50	62	68	74	80	86	90
291	Ruščina	40	50	62		74		86	
292	Ruščina (V)	-	50	62	68	74	80	86	93
301	Grščina	40	50	62		74		86	
302	Grščina (V)	-	50	62	68	74	80	86	92
401	Matematika	37	46	60		74		87	
402	Matematika (V)	-	46	59	66	71	77	85	91
411	Fizika	37	46	58		71		84	
421	Biologija	39	49	61		73		85	
431	Kemija	40	50	64		77		89	
441	Biotehnologija	38	48	60		71		83	
451	Informatika	40	50	62		73		84	
501	Geografija	39	49	60		72		84	
511	Zgodovina	40	50	62		74		86	
521	Sociologija	38	48	58		70		82	
531	Filozofija	40	50	62		74		87	
541	Psihologija	38	48	61		74		86	

Stanje, ki izhaja iz številk, je alarmantno, vendar po oceni, ki izhaja iz analize 1932 besedil,[68] ti rezultati niso edini in zadosten pokazatelj razvitosti sporazumevalne zmožnosti dijakov.

[68] Glej poglavje 3.1.

4.1 Esej na maturi

Jezikovni del esejske naloge na maturi (in seveda v pripravi nanjo tudi skozi gimnazijo) predstavlja kar 40 % celotne naloge. Razmerje med vsebino in jezikovnim delom je v tujini precej drugačno, kot je bilo ugotovljeno in analizirano že pred leti v Poročilu na Ricu.[69]

Tabela 4: Razmerje med vsebino in jezikovno ustreznostjo na eksternem preverjanju znanja po državah / Chart 4: The ratio between the content and language adequacy at the external examinations in different countries

Država	Razmerje vsebina : jezikovna ustreznost
Slovenija	60 : 40
Švica	80 : 20
Francija	90 : 10
Anglija	75 : 25
Irska	60 : 40

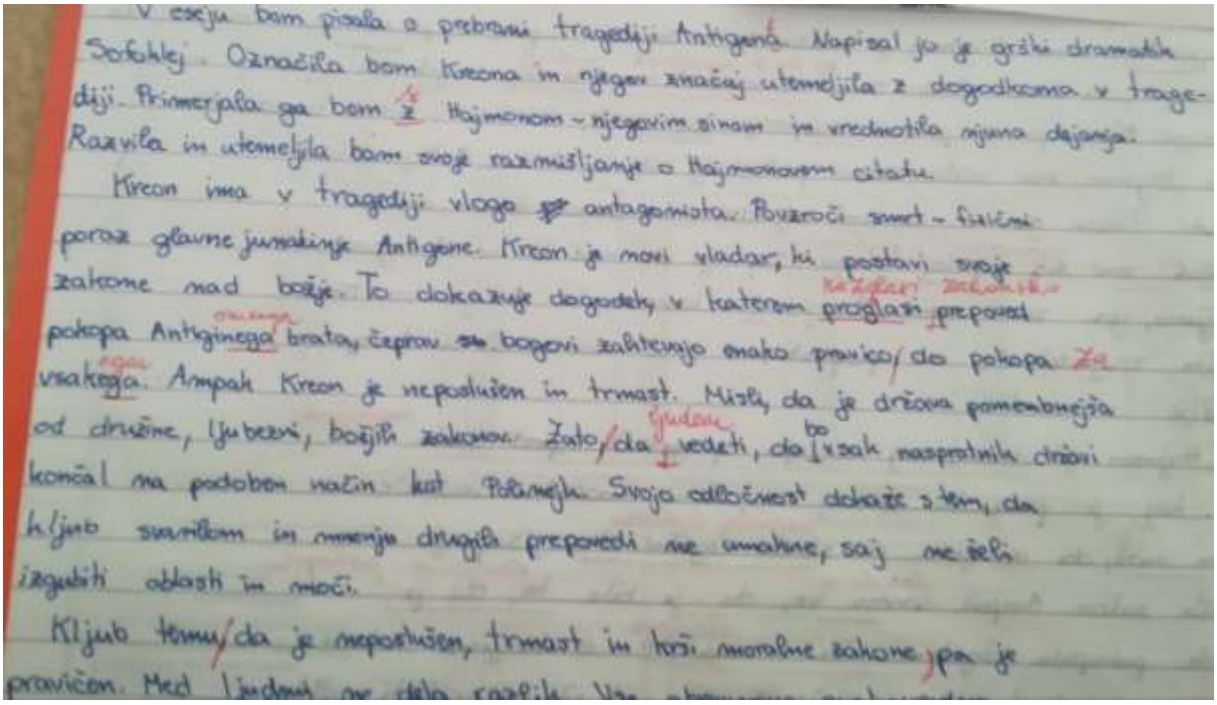
Enako razmerje kot Slovenija ima Irska, ki pa 40 % jezikovnega dela deli na dva dela: »30 % ocene predstavlja učinkovitost izražanja (uporaba in obvladovanje jezika za jasno sporazumevanje), 10 % pa jezikovna pravilnost (pravopis in slovnica)«, torej je največ 10 % ocene namenjeni preverjanju znanja temeljnih slovničnih in pravopisnih vsebin. V slovenskih ocenjevalnih obrazcih pa je jeziku namenjeno 8 točk od 20-tih, pri čemer dijak izgubi 3 točke že, če mu manjka 10 vejic in dodatni 2, če dvakrat napačno sklanja, uporabi predlog s namesto z in zaimek kateri namesto ki. Odlični dijaki z odlično vsebino in dobrim jezikovnim čutom, ki kljub tem napakam tvorijo jasna in razumljiva besedila, so tako zelo hitro ob toliko točk, da ne morejo več doseči najboljše ocene, hkrati pa jih to izenači z najslabšimi dijaki, katerih besedila so tudi težko razumljiva in ne dosegajo svojega namena.

Zdi se, da bi tovrstno vrednotenje lahko bilo sporono, saj so slovnično-pravopisne napake tipa vejica, sklanjanje … vrednotene enako kot skladenjsko-besediloslovne napake, ki lahko ogrozijo uspešnost sporazumevanja precej bolj (namen morda ni dosežen). Izhajajoč iz ugotovitev, ki jih ponuja analiza besedil ene generacije dijakov, bi bilo smiselno napake pri vrednotenju klasificirati po stopnjah – izpuščanje ločil ni enako problematično kot oblikoslovno-skladenjska odstopanja. Slednje pomembneje vplivajo na sporazumevalno uspešnost.

Slika 1 kaže odlomek iz eseja, ki ga je napisala dijakinja 1. letnika gimnazije. Naloga je (v celoti) vsebinsko odlična, saj zajame vse, kar je v navodilih zahtevano in primerno starosti uporablja literarnoteoretske pojme in izkazuje literaroteoretsko znanje in splošno razgledanost. Holistična ocena je torej odlična, končna pa vsaj za eno nižja, če jezikovni del eseja vrednotimo po kriterijih, ki se uporabljajo na maturi, pri čemer napake niso ogrozile sporazumevalne uspešnosti (cilj/namen je bil dosežen). Kot kaže slika, so napake naslednje: napačna raba predlogov s/z, napačno tvorjenje svojilnega pridevnika, napačno sklanjanje zaimka, nekaj je napak besedoslovnega tipa, in štiri napačne rabe vejice. To v številkah pomeni minus 2–3 točke od 8-ih na jezikovni ravni. Ker je napačna raba vejice najpogostejša

[69] Poročilo – Ric. (http://www.ric.si/mma/raziskava%20kriterijev%20za%20ocenjevanje%20mat.%20esejev%20iz%20slo/2008020611072711/) strani 8, 13.

napaka, lahko sklepamo, da je teh napak vsaj 10, kar pomeni še dodatne 2–3 točke minusa. Slika prikazuje le del celotnega besedila, ki pa ga – kljub omenjenim napakam – razumemo, še več: ima jasno temo in namen, primerno oznako lika; vsebuje starosti primerne stavčne konstrukcije.


V eseju bom pisala o prebrani tragediji Antigona. Napisal ju je grški dramatik Sofoklej. Označila bom Kreona in njegov značaj utemeljila z dogodkoma v tragediji. Primerjala ga bom z Hajmonom – njegovim sinom in vrednotila njuna dejanja. Razvila in utemeljila bom svoje razmišljanje o Hajmonovem citatu.
Kreon ima v tragediji vlogo antagonista. Povzroči smrt – fizični poraz glavne junakinje Antigone. Kreon je novi vladar, ki postavi svoje zakone nad božje. To dokazuje dogodek, v katerem proglasi prepoved pokopa Antiginega brata, čeprav bogovi zahtevajo enako pravico, do pokopa vsakega. Ampak Kreon je neposlušen in trmast. Misli, da je država pomembnejša od družine, ljubezni, božjih zakonov. Zato, da vedeti, da bo vsak nasprotnik državi končal na podoben način kot Polinejk. Svojo odločnost dokaže s tem, da kljub svarilom in mnenju drugih prepovedi ne umakne, saj ne želi izgubiti oblasti in moči.
Kljub temu, da je neposlušen, trmast in krši moralne zakone, pa je pravičen. Med ljudmi ne dela razlik.

Slika 1: Šolski esej (odlomek)

4.2 Razčlemba neumetnostnega besedila na maturi

Pri razčlembi neumetnostnega besedila težavo predstavljajo pomanjkanje časa za reševanje nalog visoke in najvišje taksonomske stopnje, predvsem pa tipi nalog, ki od dijakov zahtevajo poznavanje zelo specifičnih podrobnosti posamezne jezikovne snovi. Profesorji slovenisti vsako leto rešujemo te razčlembe, da se z dijaki lahko pripravimo na maturo. Profesor slovenist naj bi razčlembo rešil v 30 minutah, kar naj bi bilo ekvivalentno 90 minutam, namenjenim dijakom za reševanje,[70] vendar redkokateri slovenist reši test 100 % brezhibno v danih 30 minutah.[71]

Trditev, da je časa za reševanje premalo in da so naloge zahtevne, zahteva preverjanje in potrditev. V okviru raziskave so skrajšano razčlembo[72] z omejenim časom reševanja reševali gimnazijski profesorji, neslovenisti, saj velja, da k razvoju sporazumevalne zmožnosti dijaka v najširšem smislu prispevamo vsi javni uslužbenci, še posebej pa profesorji, ki predstavljajo primer avtentične rabe slovenskega (knjižnega) jezika. Gre za vzorec 29 profesorjev, ki poučujejo druge predmete na gimnaziji, so univerzitetno izobraženi, z opravljenim strokovnim izpitom in poučujejo/govorijo/pišejo v slovenščini. Profesorji, strokovnjaki, med njimi tudi magistri in doktorji znanosti, ki so reševali razčlembo, so stari od 26 do 60 let,

[70] Gre za splošno uveljavljeno testiranje, ali je preverjanje znanja primerno dolgo.
[71] Gre zgolj za mnenje, ki izhaja iz osebnih izkušenj in izkušenj drugih profesorjev slovenistov, ni pa bilo to mnenje preverjeno in potrjeno, čeprav bi bil tak poskus gotovo smiseln in zelo poveden.
[72] Besedilo razčlembe Nori na zelenjavo (IP 2, 2 junij 2014) in 2 lista nalog.

večina torej ni imela izbesedilnega pouka, temveč klasični frontalni način poučevanja jezika, ki je predvideval še natančneje in obsežnejše poznavanje jezikoslovnih pojmov. Ti profesorji so strokovnjaki na svojem področju, sposobni tvoriti smiselno besedilo; nekateri med njimi po službeni dolžnosti tvorijo različna besedila,[73] ki so z vidika zahtev sedanjega UN obravnavana kot smiselna, sovisna in zaokrožena ter tudi jezikovno pravilna (z morebitno manjkajočo vejico ali slogovno manj ustreznim delom, kar odpravijo korekture). Ta besedila vsebujejo ustrezne skladenjske strukture, tudi tiste, ki so jih preverjale naloge v omenjeni razčlembi in jih ti profesorji niso znali rešiti. Znajo torej uporabiti pojasnjevalno priredje, ne znajo pa tega opisati oz. teoretično razložiti oz. ga tvoriti iz danih dveh stavkov.

Gre za manjši vzorec, katerega reprezentativnost bi bilo treba preveriti v okviru širše raziskave na državni ravni. Prav tako še čaka na izvedbo preverjanje uspešnosti profesorjev slovenistov pri reševanju tovrstnih razčlemb.

Del razčlembe, ki so jo profesorji reševali, je obsegal list z izhodiščnim besedilom (Nori na zelenjavo) in 17 nalog. Naloge so bile izbrane, in sicer se je 5 nalog nanašalo na razumevanje besedila in poznavanje temeljnih besediloslovnih pojmov, ostale naloge pa so bile večinoma skladenjske in oblikoslovne ter ena pravopisna. 4 naloge niso bile neposredno povezane z izhodiščnim besedilom. Skupno število možnih točk je bilo 61. Polovica testov ni bila rešena v celoti, le 7 profesorjev je doseglo zahtevane procente za pozitivno oceno (od 49 % do 72 %), od teh sta le 2 dosegla procente za dobro oceno (tj. 71 oz. 72 %). Ostalih 21 profesorjev je doseglo od 5 % do 44 %. V povprečju so dosegli 20, 2 točki od 61, tj. 33, 1 %.

Vzorec je majhen, vendar iz rezultatov lahko sklepamo, da so strokovnjaki, ki poučujejo gimnazijce in s tem sooblikujejo proces razvoja njihove sporazumevalne zmožnosti, nepismeni, saj ne dosegajo meje 38 %, ki je bila v letu 2017 meja za pogojno pozitivno oceno iz slovenščine. Postavlja se vprašanje, ali te rezultate lahko interpretiramo kot prikaz nepismenosti. Če da, bi bilo treba razmisliti o vlogi jezika v našem izobraževalnem sistemu skozi celotno vertikalo. Če ne, bi bilo treba razmisliti o drugačnem preverjanju znanja materinščine.

Alarmantno stanje detektiramo tudi pri danes šolajoči se mladini, pri čemer tu ne moremo govoriti o nereprezentativnosti vzorca. V Letnem poročilu o splošni maturi 2017 je zapisano: *Šolski esej je pisalo 5.692 kandidatov (povprečno število absolutnih in relativnih točk: 30,29 /.../). 50 točk (vse možne točke) je doseglo 7 kandidatov. V preteklih letih se kaže trend nižanja povprečne ocene (letos: 30,29, lani: 30,68, predlani: 31,59). Letošnji padec ocene sicer ni tako globok kot lanski, vendar pa padanje povprečne ocene vsekakor kaže, da je pisanje šolskega eseja za kandidate zahtevno.* ***Razlogi za nižanje ocene so verjetno zunanji oz. širše družbeni: slabša splošna pismenost in slabša bralna zmožnost kandidatov, ki sta posledici novih sporazumevalnih načinov, razvoja tehnologije ipd****. Izpitno polo 2 je pisalo 5.692 kandidatov, ki so v povprečju dosegli 61,11 točke (tj. 15,28 relativne točke). /.../ Glede na lansko leto so bili rezultati pri izpitni poli 2 slabši, saj so kandidati lani v povprečju dosegli 65,31 točke (tj. 16,33 relativne točke). Maksimalno število točk je bilo 107 (od 120 možnih), 107 točk je dosegel 1 kandidat*.[74]

[73] Ki so javna, posredovana javnosti preko bodisi slušnega bodisi vidnega prenosnika, in so bila kot zelo dobra "ocenjena" z vidika zahtev, določenih za vrednotenje esejskega besedila dijakov.
[74] Poročilo – Ric. https://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20SM%202017/2017112714005004/. Str. 35

Ob teh rezultatih bi kazalo resno razmisliti:

- kaj je namen tovrstnega preverjanja znanja oz. kaj želimo z njim preveriti/dokazati;
- kaj ti rezultati povedo o našem šolskem sistemu;
- na kaj kaže nezmožnost, neuspešnost reševanja jezikovnega testa o univerzitetnem šolanju strokovnjakov – v smislu rabe jezika;
- ali je nepoznavanje jezikoslovnih pojmov (npr. S-strukture) lahko kriterij za pismenost.[75]

Dejstvo je, da noben sistem preverjanja znanja ni popoln, vendar bi v primeru materinščine vendarle kazalo razmisliti, kaj dosežemo s tovrstnim preverjanjem znanja.[76] Znanstveno nepreverjeno dejstvo, ki pa ga lahko takoj potrdi vsaka generacija dijakov, je, da materinščina ni všečna. Mladi se bolje znajdejo v tujih jezikih, za učenje teh imajo večjo notranjo motivacijo. Razmislek o teh vprašanjih zahteva samostojno raziskavo, ki pa bi bila nujna, saj imajo mladi danes izbiro. Izhajajoč iz rezultatov na maturi, sploh v primerjavi z rezultati pr tujih jezikih, na osnovi nepriljubljenosti sistema poučevanja materinščine ipd. se odločitev zelo hitro prevesi v smeri rabe tujega jezika. Identifikacija z jezikom, ki ti povzroča težave, čeprav ne razumeš, zakaj, ni samoumevna, pa čeprav je to materni jezik. Ponovno bi bilo treba premisliti možne poti do uresničitve temeljnih ciljev UN: želimo samozavestne govorce v maternem jeziku, »*ki se zavedajo pomembne vloge maternega jezika v svojem osebnem, družbenem in poklicnem življenju*« (UN 2008: 6) ali maturante, ki so se le prebili skozi maturo iz materinščine in komaj čakajo, da jim nikoli več ne bo treba razmišljati o jeziku – kar posledično lahko pomeni, da bodo kot strokovnjaki manj dojemljivi za "potrebe" knjižnega jezika in/ali bodo pri svojem delu posegali po tujem jeziku.

5. Ugotovitve in možne rešitve

Prispevek poskuša pokazati, da sta cilja: *1. Pomagati dijakom pri razvoju v samozavestnega govorca slovenščine, ki vidi smisel v obvladovanju knjižnega jezika in uporabi tega v različnih, tudi strokovnih sporazumevalnih okoliščinah (namesto da v teh morda posegajo po tujem jeziku); in 2. Posredovati jezikoslovno znanje, da bi opravil maturo in seveda razvil kritično sporazumevalno zmožnost;* v teoriji sicer povezana, a šolska praksa kaže drugačno situacijo. Izhajajoč iz predstavljenih rezultatov in ugotovitev je postavljena trditev, da je prvi cilj mogoče doseči le, če se pri pouku izhaja iz predpostavke, da so dijaki rojeni govorci slovenščine, ki živijo v sporazumevalni resničnosti in jo tudi sooblikujejo,[77] čeprav v neknjižnih zvrsteh. Jezika se v resnici ne učijo na novo, opis jezika pa za izboljšanje njihove sporazumevalne zmožnosti sam po sebi ni bistven, ga je pa treba smiselno vključiti v proces učenja – kar je optimalno izvedljivo z individualiziranim pristopom, ozaveščanjem lastnih napak in ob tem pomnjenju pravil. Pri pouku materinščine gre pravzaprav za korekcijo že naučenega, kar je verjetno težji proces kot prvo pomnjenje – s kakršnim se srečujejo pri učenju tujega jezika. Nezanemarljivo je tudi dejstvo, da je narečje (oz. narečno obarvan sleng) naš prvi jezik in pravzaprav edini jezik, s katerim se mladi zares poistovetijo, nenaravno in tuje jim je sporazumevanje v (zlasti govorjeni) knjižni slovenščini, saj je premalo avtentičnih priložnosti za to. Prav nasprotno je seveda pri učenju tujega jezika – učijo se knjižne zvrsti, tvorjenje govorjenih in zapisanih besedil je del učenja te zvrsti, poleg tega je možnosti pri

[75] Vprašanje minimalnih standardov!
[76] Istočasno pa se dopušča nepregledno število kršitev Zakona o javni rabi slovenščine na več področjih, kar še zdaleč ni ne nova ne razrešena tema, v zadnjem obdobju pa spet vedno bolj (tudi medijsko) pereča, saj posega v javno visoko šolstvo, javno zdravstvo …
[77] Glej tudi citat iz Poročila o splošni maturi 2017, poglavje 4.2.

najstniški populaciji za uporabo tujega jezika (tudi v šoli – izmenjave s tujimi šolami) veliko več.

Drugi cilj, ki je v teoriji smiselna nadgradnja prvega, v resnici v šolski praksi pomeni posredovanje gmote snovi (pri pouku književnosti glede na OŠ večinoma neznane, pri pouku jezika pa v celoti ponovljene), nujne za uspešno opravljanje mature (pri čemer rezultati, kot vemo, niso odlični). Cilj sam po sebi seveda ni težava, težava je pot do njega. Učitelj je pri uresničevanju tega cilja še vedno posredovalec podatkov (zaradi pomanjkanja časa, ki onemogoča drugačen pristop). Rezultati preverjanj kažejo ogromen razkorak med ravnjo pomnjenja teoretičnih pravil in ravnjo rabe teh. Zakaj dijak pozna in razume izjemo 1. ženske sklanjatve (mati), a jo v besedilu skozi štiri leta sklanja narobe? Dijaki usvojijo teorijo, a jim ta, kot kažejo rezultati tvorjenja različnih besedil skozi srednješolsko izobraževanje in tudi tvorjenje neumetnostnega besedila ter eseja na maturi, le malo pomaga pri praktičnem tvorjenju besedil.

Toda rezultati samostojnega tvorjenja besedil dijakov niso tako slabi, kot izkazujejo skupni rezultati preverjanja znanja na več ravneh in tudi rezultati na maturi. Če poskusimo njihove izdelke oceniti z upoštevanjem sistematizacije napak, kot je bilo pokazano, ugotovimo, da se dijaki v sporazumevalni resničnosti znajdejo primerno njihovi starosti in zanimanjem. Ob ustreznem vodenju in spodbudi ter krepitvi samozavesti pri rabi knjižnega jezika (glej nadaljevanje) bi se razvili v uspešnega govorca KJ. Vrednotenje njihovega znanja materinščine na maturi na razvoj samozavestnega govorca ne vpliva dobro, primerjava uspešnosti z rezultati pri tujih jezikih pa bolj kot rabo materinščine spodbuja rabo tujega jezika.

Pred 8 leti se je avtorica prispevka odločila za prilagojeno izpolnjevanje UN,[78] ki je bil, kot že omenjeno, prenovljen v izbesedilnem smislu, prenovljena so bila tudi gradiva, a zares spremenilo se ni veliko. Še vedno se slovnično-pravopisne vsebine podajajo v obliki tradicionalnega opisa, predvsem zaradi pomanjkanja časa ob pripravi na maturo, kot je bilo že napisano. Sprememba, ki je bila poskusno uvedena, temelji na manj frontalnih opisih jezika, na zahtevi po več samostojnega dela: dijaki kontinuirano tvorijo več različnih besedil, ki so opremljena s kvalitetno individualizirano povratno informacijo. Težava takega pristopa je, kot je bilo že večkrat zapisano, čas – premalo časa za hkratno obravnavo vse z UN zahtevane snovi in za individualizirano delo/pomoč. Rezultat te odločitve je že predstavljena individualna mapa za vsakega dijaka, v katero se beleži slovnične in pravopisne napake. Ugotovljeno je namreč bilo, da se zlasti dijakom, ki imajo težave s tvorjenjem razumljivega besedila v KJ, njihova pismenost ne izboljšuje premosorazmerno z usvajanjem pravil, ampak jih pomnjenje pravil le dodatno obremeni, neposredne koristi pri tvorjenju besedil pa nimajo. Bolj so uspešni, če je njihova naloga kontinuirano tvorjenje besedil in sprotno popravljanje in uzaveščanje napak s pomočjo temeljnih jezikoslovnih pojmov.

Natančna analiza napak v besedilih ene generacije dijakov (tj. 69 dijakov – kar pomeni 69 x 7 esejev / leto) bi zahtevala samostojni prispevek. Na tem mestu je navedenih le nekaj ugotovitev.

Prvi letnik je v smislu obravnave slovnične snovi namenjen glasoslovju. Dijaki sami na deduktiven način izpeljujejo definicije, npr. kaj je morfonološko načelo, premena po zvenečnosti, kako delimo glasove. A dokazano obstaja razkorak med teorijo in prakso. V testu dijaki pravilno razložijo morfonološko načelo, a v eseju napišejo *"glazba"*, kar potrjuje

[78] Izhaja se iz cilja v UN: »*Svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja.« (UN 2008: 6)*

ugotovitev, da dijaki pri uporabi jezika z namenom samostojnega tvorjenja besedil ne razmišljajo o definicijah, prav tako ni ustreznega učinka ob neprestanem ponavljanju – beseda *glasba* je primer, ki ga poznajo že iz OŠ, a uporabijo ga še vedno narobe. Prav tako znajo v testu ločiti nezveneče od zvenečih nezvočnikov, v esejih pa še vedno ostaja pogosta napaka napačna raba predloga s/z.

V drugem letniku, ko je osrednja slovnična tema oblikoslovje, se dijaki naučijo npr. pridevniške zaimke ob frontalnem slovničnem opisu, ob vajah z vstavljanjem in ob samostojnem tvorjenju definicij, znajo reproducirati, kdaj uporabljamo *ki*, kdaj *kateri*. V besedilih, ki jih tvorijo, pa je to ena pogostejših napak. Prav tako znajo že iz OŠ sklanjatveni vzorec za besedo *mati*, a tožilnik besede *mati* v eseju bo še vedno napačen.

V tretjem letniku je na vrsti skladnja, ki je izjemno pomembna, saj skladenjske napake lahko resno ogrozijo uspešnost sporazumevanja. UN in maturitetni testi zahtevajo, da dijaki znajo podčrtati stavčne člene, da zmorejo izluščiti S-strukture, da podrobno poznajo pomenska in slovnična razmerja med povedma … Obseg snovi je bil po prenovi UN res precej zmanjšan, a osrednja težava, ki je detektirana, ni le obseg snovi, ampak prepričanje, da opis jezika pripomore k razvoju jezikovne zmožnosti,[79] čeprav rezultati govorijo drugače. Dijaki usvojijo npr. pojasnjevalno priredje in vzročni odvisnik, a ju zamenjujejo, ko pišejo. Podobno tudi vedo, kaj pomeni, da se ena poved slovnično navezuje na drugo, a v zapisanem besedilu pogosto tega nezavedno ne upoštevajo, ker pišejo, kot bi govorili, npr. uporabljajo naveznik *to*, iz česar ni jasna nanašalnica.

Če povzamemo, so osrednje težave naslednje:

a) izhajanje iz predpostavke, da dijaki nimajo jezikovnega predznanja, torej da se jezika učijo na novo, česar seveda pri maternem jeziku v 21. stoletju ne moremo več v celoti trditi, še posebej ne pri gimnazijcih, ki so celovit slovnični opis usvajali že v OŠ;

b) prepričanje, da bodo dijaki samozavestni govorci slovenščine, če bodo obvladali pravila oz. nerealna korelacija med pravili in rabo;

c) čas in prenatrpanost UN v gimnazijah in zaradi usmerjenosti predvsem v priprave na maturo, pri čemer se cilj "samozavesten govorec maternega jezika, ki mu je zmožnost uporabe KJ vsaj enako pomembna kot znanje tujega jezika" izmika (cilj *opraviti maturo* ni skladen s ciljem *samozavesten govorec* in če je pri pouku treba izbirati, je izbira jasna – čimbolje opravljena matura, saj dijaki s slabšimi rezultati ne morejo na izbrano fakulteto itd.);

d) v šoli je preveč teorije, premalo prakse (ni dovolj avtentičnih možnosti/priložnosti za rabo jezika: npr. podajanje snovi pri drugih predmetih je primer avtentične priložnosti za sprejemanje govorjenega besedila, a ta prepogosto poteka v nestandardnem jeziku,[80] ni medpredmetnih povezav v smislu tvorbe seminarske naloge, poročila …, pri čemer bi bil jezikovni izgled naloge del ocene …);

e) manjka kvalitetna individualizirana povratna informacija;

f) premalo je usmerjenosti v opremljanje dijakov z orodji za iskanje informacij – potrebno bi bilo sistematizirati več samostojnega dela v šoli (kar spet zahteva čas) …

[79] Ob seveda jasnem namenu, da bi se dijaki razvili v kritične mislece, ki zmorejo jezikoslovni opis.
[80] To trditev bi bilo potrebno preveriti in potrditi z raziskavo.

Možne rešitve bi lahko bile sistemsko izvajanje/uvajanje naslednjih metod (ki niso v celoti nove):

- Pouk jezika naj bo individualiziran, saj se sporazumevalne zmožnosti od dijaka do dijaka razlikujejo. Temu primerno naj bo oblikovana letna priprava učitelja. Učitelj je moderator, spremlja delo dijakov, svetuje, pomaga. Sicer pa vodi individualne mape, pripravi individualizirane vaje – iz spletnega nabora ob tehnologiji, ki to omogoča.[81]
- Vsako leto se v letnem delovnem načrtu predvidi obravnava/ponovitev slovnično-pravopisnih in pravorečnih pravil – to naj bodo samo temeljni pojmi (z jasno opredeljenimi minimalnimi standardi), katerih obseg se natančno določi že na osnovnošolski ravni – in načrt usmerjanja v učenje učenja (torej iskanje odgovorov/podatkov, delo z viri in jezikovnimi priročniki).
- Poglobljena povezava s književnostjo, pa tudi medpredmetno povezovanje v smislu spremljanja tvorjenja besedil pri drugih (strokovnih) predmetih – analiza in refleksija pri pouku materinščine (seminarske naloge, poročila …). Ob tem bi bilo smiselno razmisliti o uvajanju sistema CLIL tudi pri maternem jeziku – preučiti rabo knjižnega jezika pri poučevanju drugih predmetov. S tem se ustvarja avtentične okoliščine rabe knjižnega jezika.
- Pri pouku naj bo sistemsko urejeno dovolj časa namenjenega eksplicitno tvorjenju raznovrstnih besedil v obeh prenosnikih in analizo lastnega tvorjenja (in korekcijo tvorjenja sošolcev), uzaveščanje napak in ob tem uzaveščanje pravil (z osnovnimi dogovorjenimi pojmi, usvojenimi že v OŠ).

6. Viri

Čokl, S., Cankar, G. (2008). Raziskava različnih vrst kriterijev za ocenjevanje maturitetnih esejev iz slovenščine. Ljubljana. Ric. Pridobljeno s http://www.ric.si/mma/raziskava%20kriterijev%20za%20ocenjevanje%20mat.%20esejev%20iz%20slo/2008020611072711/

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2008). Učni načrt za gimnazije. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Pridobljeno s http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/resolucija_o_nacionalnem_programu_za_jezikovno_politiko_20142018

Javni posvet o novem nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023. Pridobljeno s http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/resolucija_o_nacionalnem_programu_za_jezikovno_politiko_20192023/

Letno poročilo – splošna matura 2017. Pridobljeno s https://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Irena Krapš Vodopivec je profesorica slovenščine s pridobljenim nazivom doktorica jezikoslovnih znanosti. Že 18 let poučuje slovenščino na Škofijski gimnziji Vipava. Čeprav jo zanima raziskovanje jezika, ne bi nikoli zamenjala svojega dela z dijaki, zato poskuša kombinirati oboje. Poleg rednega dela avtorica dijake pripravlja na tekmovanja, več let je vodila novinarski krožek, bila predstavnica za stike z javnostjo na šoli, zadnja leta je tajnica ŠMK. Ima naziv svetovalec, svojo raziskovalno žilico pa uresničuje s sodelovanjem pri različnih jezikoslovnih projektih in v komisijah, ki se ukvarjajo s slovenskim jezikom.

[81] Pri tej točki bi bila potrebna tudi sistemska ureditev in ovrednotenje dela učitelja (čas).

Priprava otrok na opismenjevanje

Teaching Children Literacy Skills

Katja Petauer Vizjak

II. osnovna šola Celje
katja.pvizjak@slander.si

Povzetek

Začetno opismenjevanje otrok je proces, ki zahteva tako od učencev kot učiteljev veliko napora in časa. Pri opismenjevanju razvijamo vse štiri komunikacijske dejavnosti - branje, pisanje, govorjenje in poslušanje in tako poskušamo doseči funkcionalno pismenost. Ravno zato je opismenjevanje zelo pomembna naloga vsakega učitelja, ki poučuje v prvem razredu, saj se večina učencev prvič sreča z glasovi, črkami, pisanjem besed, povedi in branjem. Naloga učitelja je, da poučuje z metodami dela, ki so učencem blizu in jih pri tej starostni stopnji potrebuje. Učenci se hitreje in lažje učijo skozi gibanje in s pomočjo didaktičnih iger in različnih dejavnosti, ki predvsem povečajo motivacijo in pripomorejo k zbranosti. V prvem razredu smo potovali od pravilnega sedenja, drže različnih pisal, grafomotorike, zlogovanja, glaskovanja, slušnega in vidnega razločevanja do pisanja in branja.

Ključne besede: didaktična igra, gibanje, glasovi, grafomotorika, opismenjevanje, zlogovanje.

Abstract

Teaching children to read and write is a process that requires time and effort from both learners and teachers. Developing literacy skills evolves all four communication activities - reading, writing, speaking and listening. That is how we try to teach functional literacy. Developing literacy skills is a very important task for every first grade teacher, because many students encounter sounds, letters, writing words and reading for the first time. The teacher needs to use teaching methods that the students feel close to and that are age appropriate. Students learn quicker and more easily through physical activity, didactic games and various activities that primarily increase motivation and contribute to concentration. In first grade, we travelled from learning how to sit properly, holding different kinds of pens, graphic skills, recognizing syllables, sounds, and audio and visual perception to writing and reading.

Keywords: didactic games, graphic skills, literacy, physical activity, recognizing syllables, sounds.

1. Uvod

Pismenost je razvijajoča se zmožnost človeka, da uporablja družbeno dogovorjene simbole za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo (Bucik, idr., 2006).

Preden začnemo pri učencih s spoznavanjem črk ter pisanjem in branjem, je pomembno razvijati zmožnost dekodiranja, ki zajema vidno in slušno zaznavanje ter miselne procese, kot so pozornost, razumevanje in zapomnitev. Učenec mora pridobiti tudi določene veščine, kot so govorjenje, poslušanje, predbranje in predpisanje (Grginič, 2012).

Didaktična igra je igra z določenim ciljem in nalogo, v kateri so pravila in vsebine izbrane, organizirane in usmerjene tako, da spodbujajo pri otrocih razvijanje določenih sposobnosti in učenje. Otroci se ciljev v igri ne smejo zavedati. Didaktična igra je učinkovit način izobraževanja, zbuja učenčevo pozornost, motivira k dejavnosti, ima visok izobraževalni učinek in se odslikava v trajnosti znanja (Pečjak, 2009).

Znanstveniki ugotavljajo, da gibanje spodbuja delovanje malih možganov in da telesni gibi izboljšujejo reševanje problemov. Telo in možgani so pri učenju odvisni drug od drugega. Ko z gibi sidramo naučene informacije, s tem drastično izboljšamo njihovo shranjevanje in priklic iz spomina. Mali možgani so neposredno povezani s prefrontalno skorjo in so središče za gibalne vzorce, gibčnost in koordinacijo. Ko izvajamo gibalne naloge, spodbujamo delovanje malih možganov ter hitrejšo rast in učinkovitejše delovanje prefrontalne skorje. Telesna aktivnost in dobra telesna pripravljenost vzpostavljata ravnotežje kemičnih snovi v možganih, kar pripravi možgane na učenje in izboljša kognicijo (Prgič, 2018).

Temelj fit pedagogike je razvijati in ustvarjati učenje skozi gibanje in gibanje skozi igro. Ko se učenci skozi igro učijo gibati, se hkrati skozi gibanje učijo. S tem rastejo v sposobnejše osebe, izzivajo svojo ustvarjalnost in se pri iskanju rešitev učijo razmišljati. Otroci in mladostniki sami preizkušajo, se učijo na napakah, raziskujejo svoje lastne sposobnosti in omejitve, kar vodi k obvladovanju nalog (Konda, 2016).

2. Potek opismenjevanja v prvem razredu

V prvem razredu začnemo z dejavnostmi pred opismenjevanjem takoj na začetku šolskega leta. Učence najprej pripravimo na pravilno sedenje in držo pisala. Vadimo različne grafomotorične vaje in rišemo vzorčke, ugotavljamo, katere so kratke in dolge besede, zlogujemo besede in jih glaskujemo. Ko usvojimo vse osnove, preidemo na učenje glasov in črk ter branje in pisanje zlogov, besed in preprostih povedi.

Učence lahko uspešno pripravimo na opismenjevanje samo tako, da pri tem upoštevamo njihovo osnovno potrebo po igri in gibanju in jih z visoko motivacijo pripeljemo do uspehov.

2.1 Osnove pisanja

Učence pred pisanjem in različnimi dejavnostmi naučimo pravilne drže telesa in pisala in smo na to pozorni že prve dni šole.

Učenec mora glavo držati pokonci, roka, ki ne piše, drži list ali zvezek, da se ne premika. Hrbet mora biti naslonjen na naslonjalo stola, boki obrnjeni naprej, stegna počivajo na sedalu stola, kolena so upognjena v pravem kotu in stopala so na tleh (Ropič, Urbančič Jelovšek, Frančeškin, 1999).

List oziroma zvezek je na mizi tako, da ga učenec gleda naravnost in ni nagnjen ne v levo in ne v desno. Če se da, naj bo miza postavljena tako, da svetloba pada nanjo, ne sveti v oči in senca ne pada na pisalno površino (Ropič, idr., 1999).

Učence navajamo na pisanje z različnimi pisali in večkrat jih je treba opozoriti na njihovo pravilno držo. Kredo ali voščeno barvico držimo tako, da spodnji del pisala stisnemo med palcem, kazalcem in sredincem ter vrhnji del pisala skrijemo v pest. Flomaster, barvico ali svinčnik pa stisnemo med palec, kazalec in sredinec približno dva prstka visoko od spodnjega, zapisovalnega dela pisala, vrhnji del pisala pa sloni na robu dlani med palcem in kazalcem (Ropič, idr., 1999).

2.2 Grafomotorika

Na začetku šolskega leta veliko časa posvetimo grafičnemu zavedanju, kar pomeni pripravi roke in prstov na risanje vzorcev in pisanje. Za razvoj pincetnega prijema, potrebnega za pravilno držo pisala in priprave roke na pisanje, smo z učenci s pomočjo različnih iger in dejavnosti urili te veščine.

Na zobotrebce ali nitke smo nizali različne perlice.



Slika 11: Učenci na nit natikajo perlice



Slika 12: Učenci na zobotrebec natikajo perlice

Na različne podlage smo zatikali čepke, postavljali perlice, zlagali gumice, polagali pokrovčke.



Slika 13: Učenci na podlago zlagajo čepke v danem vzorcu



Slika 14: Učenci na podlago zlagajo perlice



Slika 15: Učenci na podlago zlagajo gumice



Slika 16: Učenci na podlago po vzorcu zlagajo pokrovčke

S pomočjo palčk in pincete smo prestavljali cofke in frnikole, pripenjali kljukice in gnetli plastelin.



Slika 17: Učenci s pomočjo pincete prestavljajo cofke



Slika 18: Učenci s pomočjo palčk prestavljajo cofke



Slika 19: Učenci zlagajo frnikole



Slika 20: Učenci gnetejo plastelin

Risali smo različne vzorce, in sicer v zdrob, brivsko peno, s kredo na tablice in z voščenko na velik papir.



Slika 21: Pisanje vzorčkov v zdrob



Slika 22: Pisanje vzorčkov na tablice



Slika 23: Pisanje črt v zdrob in z voščenko na velik papir



Slika 24: Pisanje in risanje v brivsko peno

2.3 Zlogovanje

Z učenci zlogujemo najprej svoje ime, predmete v okolici in ostale besede. Začnemo z lažjimi besedami in preidemo na besede, ki jih je težje zlogovati. Kasneje ugotavljamo število zlogov v besedi in zaznavamo prvi in zadnji zlog.

S pomočjo fit didaktično gibalne igre *plezalec* lahko dobro utrdimo zlogovanje, saj pri tej igri učenec stopa na stol in z njega sestopa. Pri tem so aktivne velike mišice in sta koncentracija in dojemanje med igro večja. Pri igri učenci na zlog stopijo na stol in na drugi zlog z njega sestopijo in to ponovijo. Učenci lahko pri zlogih tudi ploskajo, skačejo, odbijajo balon ali si izmišljujejo gibe.

Kasneje lahko za učence pripravimo dejavnost, pri kateri ugotavljajo število zlogov v besedi. Učenci imajo v roki sličico in jo glaskujejo tako, da skačejo čez palčke, ki so postavljene na tleh. Ko besedo zlogujejo, sličico položijo na tla, preštejejo palčke in ugotovijo, koliko zlogov ima beseda.



Slika 25: Učenci med dejavnostjo



Slika 26: Učenci med dejavnostjo

2.4 Glaskovanje

Z učenci glaskujemo besede in ugotavljamo prvi in zadnji glas ter glasove v sredini besede. Začnemo z zaznavanjem začetnega in kasneje končnega glasu. Kasneje glaskujemo tudi cele besede. Učence naučimo razliko med glasom in črko ter jih opozarjamo na pravo poimenovanje.

Za prepoznavanje prvega glasu v besedi po učilnici razporedimo letake različnih trgovin. Pri vsakem letaku so tudi škarje. Učenci na znak zdaj v letaku poiščejo besedo na določen glas, jo izrečejo, se vrnejo na svoje mesto in ga prilepijo v zvezek.



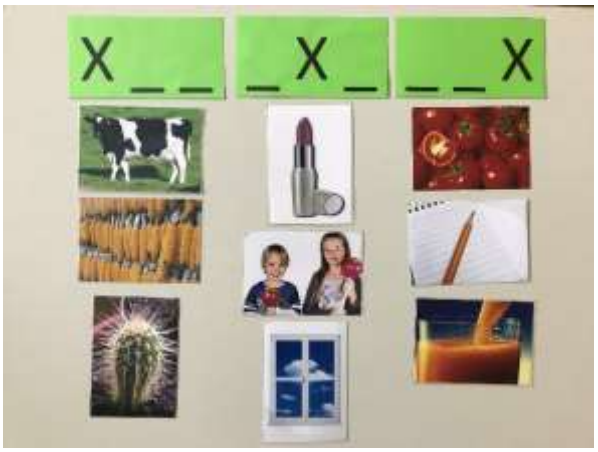
Slika 27: Učenci med rezanje sličic



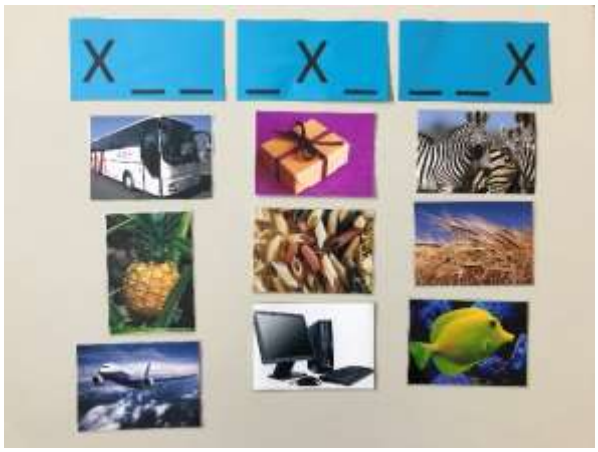
Slika 28: Učenci med lepljenjem sličic

S pomočjo igre lahko hitro utrdimo zaznavanje določenih glasov v besedi. V skupini učenci dobijo kartončke, ki označujejo mesto določenega glasu v besedi, in sličice z

različnimi stvarmi in predmeti. Učenec izbere sličico, jo poimenuje in določi mesto glasu v besedi.



Slika 29: Kje slišimo glas K



Slika 30: Kje slišimo glas A

2.5 Vidno zaznavanje

Za urjenje vidnega zaznavanja učencem pripravim družabno igro *dobble,* ki jo igrajo v skupini. Igra je sestavljena iz 55 kartic s sličicami. Učenci si kartice razdelijo in eno položijo na sredino mize. Vsak učenec gleda svoj kupček kartic in ko na svoji kartici opazi sliko, ki se ujema s sliko na sredini mize, jo položi nanjo in sliko poimenuje. Učenci pri igri urijo vidno zaznavanje, saj so sličice na karticah različno velike in drugače obrnjene. Urijo tudi priklic predmetov.



Slika 31: Učenci med igro dobble



Slika 32: Učenci med igro dobble

3. Zaključek

Opismenjevanje je proces, ki se začne v predšolskem obdobju in se nadaljuje z vstopom otrok v šolo. Večina učencev se pisanja črk veseli. Učitelji moramo poskrbeti, da jih na to kakovostno pripravimo in postavimo pravilne temelje za njihovo obravnavo. Učence že nekaj let poučujem z opisanimi metodami in ugotavljam, da skozi gib in igro znanje hitreje usvojijo, si ga lažje zapomnijo in pri tem vidno napredujejo. Nasmeh in zadovoljstvo učencev je tisto, ki nam pokaže, kaj si učenci želijo in potrebujejo. Pisanje in branje je ena pomembnejših

stvari, ki se jih otroci v življenju naučijo, saj jim omogoča normalno sporazumevanje in je del vsakdanjika, zato je pomembno, da učenci pri učenju doživljajo pozitivno izkušnjo.

6. Literatura

Bucik, N., Doupona Horvat, M., Gradišar, A., Grilc, U., Grosman, M., Ivšek, M. idr. (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Grginič, M. (2012). *Opismenjevanje – izziv za učence, učitelje in starše.* Domžale: Izolit. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_79Opismenjevanje.pdf

Konda, B. (2016). *Fit program Kako motivirati za učenje*. Ljubljana: Fit Slovenia International.

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

Prgič, J. (2018). Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Ropič, M., Urbančič Jelovšek M., Frančeškin J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem, Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Rokus.

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.

Tudi Cankar je še aktualen in lahko spodbudi kreativnost

The Slovene Writer Cankar has still Been Up-to-date too and can Encourage Craeativity

Slavka Breznikar

Ekonomska šola Novo mesto
slavka.breznikar@esnm.si

Povzetek

Slavisti se pogosto pri delu z dijaki srečujemo z zavračanjem branja. Sodobni dijaki so pogosto prepričani, da je branje literarnih besedil prezahteven proces, glede na to, koliko koristi jim prinaša. Trudimo se literarna besedila aktualizirati, pri tem pa nam lahko pomagajo naši sodelavci, učitelji drugih splošnoizobraževalnih ali pa strokovnih predmetov. V tem primeru dijaki nimajo težav z aktualizacijo in razumejo korelacijo med problematiko obravnavanih besedil in sodobnim svetom. To dokazuje tudi primer obravnave Cankarjevih besedil v okviru Cankarjevega leta na Ekonomski šoli Novo mesto.

Ključne besede: aktualizacija, Cankar, medpredmetne povezave, natečaj, timsko delo.

Abstract

At our work teachers of the Slovenian language are often confronted with students who reject reading. Many of contemporary students are determined that reading literature is a too demanding process regarding the amount of benefit they receive from it. We have been trying to actualize the works of literature, doing this teachers of general subjects and vocational and technical subjects can help us a lot. Therefore students have no problems with actualization and they understand the correlation of the discussed themes with the modern world. This was proved by the discussion of Cankar s literature within Cankar s year at Secondary School of Economics Novo mesto.

Keywords: actualization, Cankar, competition, cross-curriculum integration, teamwork.

1. Uvod

Sodobni čas prinaša nove izzive učiteljem in zahteva nove pristope k poučevanju. Vse bolj se ugotavlja, da dijaki daljših besedil ne razumejo, da jim predstavljajo napor in v njih zbujajo odpor do branja. Zato je slavistom toliko teže privzgajati ljubezen do branja. Izbira ustreznega načina obravnave literarnih besedil je zato toliko bolj pomembna. Če dijaki prebranega ne razumejo, potem tega ne povežejo s svojim življenjem in podatki so zanje nepotrebni in izgubljeni. Dijaki prebrano morajo razumeti in razumeti morajo tudi povezavo med vsebino literarnega dela in sodobnim življenjem. V branju morajo najti smisel, mogoče bi celo lahko rekli korist (kar je v sodobni družbi pogosto merilo) za svoje življenje. Sodobni dijaki zahtevajo povratno informacijo o tem, kje jim bo pridobljeno znanje koristilo. Če te informacije ne dobijo in tudi sami ne najdejo te povezave, potem jih zadeva ne zanima. Tukaj nastopi vloga učitelja. Ni več samo v vlogi podajanja znanja, ampak mora dijakom pokazati

smisel, koristnost in povezavo s sodobnim svetom. Nadaljujejo pa dijaki sami. To poudarja tudi Zora Rutar Ilc, ki je zapisala, kako pomembno je, da učenje temelji na razumevanju in se odvija s pomočjo miselnih dejavnosti. Z njimi gradimo odnos in povezave med dejstvi in idejami in ustvarjamo miselne modele, v katerih si te odnose predstavljamo. Poleg tega poudarja, da se učenci raje vključijo v pouk, če zaznajo, da so vsebine povezane z njihovim življenjem (Zora Rutar Ilc, 2014).

2. Cankarjevo leto

Slavisti se pogosto znajdemo pred težko nalogo – kako sodobnemu dijaku osmisliti določena literarna besedila. Takšna so na primer Cankarjeva. Ta dela že po izročilu veljajo za zahtevna, težka. Pa vendarle vemo, da so neizmerno bogastvo pomembnih zgodb, misli, sporočil, ne smemo pozabiti na bogastvo jezika. Cankarjevo leto je tako marsikomu prineslo nove izzive. Kako ga obeležiti in kako dijake prepričati v njegovo veličino?

Najprej se seveda postavi vprašanje, ali je res potrebno prebrati celotno literarno besedilo ali lahko izhajamo iz posamezne misli, ki bo dijaka mogoče toliko nagovorila, da se bo lotil branja celotnega literarnega dela. In kaj, če ga ne bo? Je to napačen pristop?
Ravno Cankar je eden tistih pisateljev, pri katerem je včasih dovolj ena misel, en stavek, ena beseda, da se ob njih razmišlja, presoja, ugotavlja pomen za takratni in sodobni čas.

3. Medpredmetne povezave kot pomoč pri aktualizaciji Cankarjevih del

Kdo slavistu pri aktualiziranju besedil lahko pomaga? Zagotovo je ena od možnosti medpredmetno povezovanje. Medpredmetne povezave izhajajo iz predmetov, ki v medsebojni povezavi iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev (Medpredmetne in kurikularne povezave, priročnik za učitelje, 2010).

Če se izhaja iz tega, so idealna možnost za povezovanje različnih učnih predmetov pri aktualizaciji literarnega besedila in s tem doseganju višje kakovosti pouka. Seveda je najprej potrebno dobro poznati učne vsebine in cilje posameznih predmetov, da učitelji najdejo smiselne medpredmetne povezave. Drugi korak je skupaj s sodelavci prevetriti učne cilje posameznega predmeta in poiskati skupno pot in tretji korak je načrt medpredmetne povezave. Nato sledi še izpeljava, preverjanje doseganja ciljev in evalvacija.

4. Timsko delo pred izvedbo aktualizacije pri strokovnem predmetu

Slavist rabi podporo učiteljev strokovnih predmetov, učitelji strokovnih predmetov pa podporo slavista. To se najbolje izpelje z izvedbo timske ure. Timska ura da dodano vrednost, saj se učitelja podpirata, dopolnjujeta in nadgrajujeta. Že s svojim timskim delom dijakom sporočata, da je vsebina pomembna in jo z različnimi didaktičnimi pristopi delata zanimivo.

5. Kako naj Cankarjeve misli pridejo do dijaka

Leto 2018 je Cankarjevo leto. Zelo neodgovorno bi bilo, če ne bi te priložnosti izkoristili za poglobljeno razmišljanje o pisatelju in njegovih delih, njegovem vplivu na našo kulturo in o njegovih mislih, ki so tako bogato sporočilne še danes. Res je, da so Cankarjeva dela obsežna in zahtevna. Nekaterih njegovih misli današnji dijaki ne razumejo, zato je najprej potrebno poiskati pot, kako naj misli pridejo do dijakov. Kot je zapisala Eva Škobalj v delu

Čuječnost in vzgoja ″ … s svojo notranjo držo in znanjem navdušimo še koga drugega, da se loti raziskovanja in odkrivanja‟ (Eva Škobalj, 2017, str. 27).

Novi pristopi k poučevanju nam nudijo možnost, da na literaturo pogledamo širše, da dijaki literaturo spoznavajo tudi pri strokovnih predmetih in da jih na ta način navdušimo za branje.

Aktualizacija literarnih besedil je že nekaj časa zelo pomembna. Z njeno pomočjo se dijakom osmišlja branje literarnih besedil in jim pomaga razumeti tako vsebino besedil kot pomen posameznega dela/avtorja za razumevanje dogajanja v sodobni družbi. K strokovni pripravi ob branju besedila sodi tudi predvidevanje možnosti za aktualizacijo besedila (kako besedilo povezati s predstavnim svetom otroka – v našem primeru dijaka) (Saksida, 2010). Isti avtor navaja, da je potrebno razmisliti tudi o izbiri metod. Zagovarja metode, ki omogočajo ustvarjalnost in samostojnost čim večjemu številu otrok, pa tudi nekatere oblike skupinskega dela (skupinska ilustracija, pogovor o vsebini, izdelava knjige, dramatizacija ipd.), kar spodbuja komunikacijo med otroki. Kot pravi, je pomemben tudi pogovor med bralci in soočanje osebnih doživetij (Saksida, 2010).

Upoštevaje vse zgoraj navedeno, je potrebno dobro načrtovati obravnavo posameznega avtorja in njegovih del. V letu 2018 je torej prav, da je v ospredju Ivan Cankar s svojimi neminljivimi besedili in vedno uporabnimi mislimi.

6. Načrt in izvedba aktivnosti

Na Ekonomski šoli Novo mesto smo tako z zainteresirani učitelji, ki smo v Cankarjevih delih videli izziv zase in za dijake, imeli skupen sestanek. Poleg slavistov so se ga udeležili učitelji različnih strokovnih predmetov, pa tudi učiteljica matematike v gimnazijskem oddelku. Naredili smo načrt dela.

Vsak je povedal svoj vidik obravnave Cankarjevih del v okviru svojega predmeta in v okviru učnih ciljev posameznega predmeta.

Razpisali smo natečaj za dijake **Cankarjeva dela - ogledalo moje duše**. Dogovorili smo se, da se bodo nagrade podelile na zaključku natečaja, ko bo potekala tudi uprizoritev Cankarjeve drame v izvedbi dramskega krožka.

V delo so se vključili matematik, v 4. letniku programa ekonomska gimnazija, učiteljici ARP (animacija v ravnini in prostoru) v 3. letniku programa medijski tehnik, učiteljice slovenščine z literarnim natečajem v vseh oddelkih na šoli, učiteljica podjetništva z dijaki 2. letnika ekonomske gimnazije in mentorica dramske skupine z dijaki prostovoljci ter učiteljica LUM (likovne umetnosti) z dijaki 1. letnika vseh programov.

Tabela 4: Okvirni načrt dela

predmet	vsebina	cilji
matematika	ponavljanje učne snovi (spoznavanje Cankarja na drugačen/zanimivejši/neobičajen način)	Dijaki samostojno rešujejo drugače zastavljene naloge in tekmujejo v reševanju matematičnih nalog ter se pri tem zabavajo.
ARP	izdelava animacije/snemanje in montaža filma	Dijaki na podlagi Cankarjevih misli izdelajo animacijo oz. posnamejo in s tem aktualizirajo Cankarjevo literarno besedilo.

LUM	izdelava likovnega izdelka	Dijak zna za svoje ustvarjanje samostojno izbrati ustrezno tehniko, s katero bo najbolje izrazil doživljanje Cankarja in njegovih del.
slovenščina	pisanje aktualizacije	Dijaki pišejo aktualizacije Cankarjevih del. Za način aktualiziranja, motiv in temo se odločijo na podlagi lastnega doživljanja.
podjetništvo	iskanje podjetniške ideje	Dijaki najdejo različne možnosti trženja najboljšega slovenskega pisatelja – Ivana Cankarja.
dramski krožek	uprizoritev Kralja na Betajnovi	Dijaki pripravijo uprizoritev drame, ki jo izvedejo na zaključni prireditvi.

Izvedbe načrta smo se lotili takoj po zimskih počitnicah. Vsak načrt je zahteval drugačen pristop.

Profesorica matematike se je odločila, da bo delo izvajala v okviru rednih ur, sama, saj dobro pozna Cankarjeva dela. Ponovila je snov prvih treh let in na koncu so se dijaki pomerili v znanju matematike na tekmovanju Kako obvladam srednješolsko matematiko. Vse naloge so bile povezane z deli Ivana Cankarja. Naj navedem samo dva primera:

1. naloga

Izračunaj nagib klanca po katerem je Francka tekla za vozom, če je bil naklonski kot klanca $5^0 34'$. Nagib klanca pove, za koliko se dvignemo (spustimo), če prehodimo 100m. Nagib 5% pomeni, da se na dolžini 100m spustimo za 5m.

2. naloga

Leta 1907 so Slovenci lahko prvič volili, kar opisuje Cankar v svojem delu Hlapci. Na listi Jugoslovanske socialdemokratske stranke je bil poleg osmih drugih tudi Cankar. Na koliko načinov je imel možnost izbirati učitelj Jerman, če se je odločil, da bo volil Cankarja in še dva z liste Jugoslovanske socialdemokratske stranke?

Učiteljici ARP sta najprej izvedli timsko uro s profesorico slovenščine. V tretjem letniku imajo dijaki obravnavo Ivana Cankarja pri slovenščini v učnem načrtu in dobro poznajo nekaj njegovih del. Cilj te timske ure pa je bil opozoriti na aktualizacijo Cankarjevih del in dodati nekaj novih misli in besedila, ki so dijakom manj znana. Po opravljeni timski uri pa so se dijaki dela lotili pri ARP. Za animacijo v ravnini in prostoru dijaki porabijo približno mesec dni časa. Odločajo se lahko za različne tehnike. Lahko se odločajo tudi za snemanje filma. Dijaki so bili pri izbiri svobodni, pomembno je bilo, da se iz samega izdelka razbere povezanost s Cankarjevim delom ali življenjem. Nastalo je nekaj čudovitih prispevkov, tako animacij kot kratkih filmov. Najboljši so bili na zaključni prireditvi tudi nagrajeni.
Na sliki 1 je uvodni motiv animacije na temo romana Na klancu.



Slika 5: Uvodni motiv animacije romana Na klancu, avtor Jure Gačnik

Učiteljica likovne umetnosti je dijakom dala proste roke pri ustvarjanju. Lahko so izbirali različne materiale in tehnike, se odločali za izdelavo likovnega izdelka, grafike, skulpture … Vse pa je moralo biti povezano s Cankarjem.



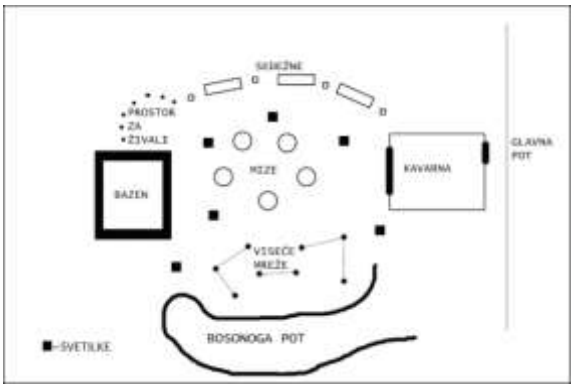
Slika 2: Cankar skozi življenje, narisala dijakinja Jasmina Kovač



Slika 3: Cankar skozi življenje, narisala dijakinja Jasmina Kovač

Pri slovenščini so učiteljice spodbudile dijake k pisanju aktualizacij na Cankarjeva dela. Sodelovali so lahko dijaki vseh letnikov. Pri pouku so si pogledali film o Cankarjevem življenju, natančneje spoznali nekaj del, vsi prebrali vsaj po eno črtico in se pogovorili o citatih pomembnih Cankarjevih misli po izboru slavistk. Vse aktualizacije so profesorice pregledale in jih objavile v šolskem glasilu Ekonom lonc (povezava za ogled glasila je objavljena v prilogi).

Podjetništvo je predmet v ekonomski gimnaziji. Dijaki razvijajo svoje podjetniške sposobnosti in iščejo podjetniške ideje. Tako so v okviru Cankarjevega leta dobili nalogo, kako tržiti Ivana Cankarja. Bilo je veliko že videnega pa tudi nekaj novosti. Svoje podjetniške ideje so predstavili komisiji in najboljše so bile nagrajene.



Slika 4: Postojanke na pohodni poti, poslovni načrt dijakinj Lejle Majkić, Urške Može, Lane Pavlič



Slika 5: Cankarjeva pohodna pot

Dijaki so izdelali poslovni načrt na podlagi svoje podjetniške ideje. Zgoraj vidimo primer ideje Cankarjeva pohodna pot. Ta naj bi potekala od Vrhnike do pokopališča Žale (kar kaže slika 5). Na poti bi bile postojanke, ki bi nudile različne razvedrilne možnosti, ki bi spominjale na Cankarjevo življenje in delo (slika 4).

Člani dramskega krožka pa so se lotili uprizoritve drame Kralj na Betajnovi. Srečevali so se enkrat tedensko po tri ure. Najprej so dramo skupaj (po vlogah) prebrali, se odločili, kateri deli so manj pomembni za uprizoritev, in pregledali celotno besedilo. Razdelili so si vloge, se besedilo naučili na pamet in za zaključno prireditev pripravili uprizoritev. Pri tem so poskrbeli tudi za postavitev odra in kostumov. Spodnji fotografiji prikazujeta prizora iz drame:



Slika 6: Predstava Kralj na Betajnovi, v vlogi Kantorja dijak Aljaž Premelč, v vlogi župnika dijak Matej Muhvič



Slika 33: Predstava Kralj na Betajnovi, v vlogi Francke dijakinja Tjaša Turk in v vlogi Maksa dijak Danijel Rapuš

7. Spodbujanje ustvarjalnosti, kreativnosti in inovativnosti

Tak pristop k obravnavi Cankarja v prvi vrsti terja veliko sodelovanja med učitelji, predvsem pa njihovega navdušenja in pozitivne energije, kar sproži tudi dobro sodelovanje z dijaki.

Tako kot je zapisano že v uvodu, obstaja o Cankarju mit, da je težak, nezanimiv in pogosto menijo, da tudi neprimeren za današnjo mladino. Drugačen pristop k obravnavi pa lahko dokaže ravno nasprotno. Vendar so najprej učitelji tisti, ki morajo pokazati pozitivno energijo in naklonjenost do obravnavane učne snovi, pa lahko zavrtijo veliko kolo zanimanja. Da je to res, dokazuje odziv na natečaj ob Cankarjevem letu. Nastali so čudoviti izdelki, zapisane so bile globoke misli naših dijakov, ki dokazujejo, da je Cankar še kako pomemben za njihovo razmišljanje in da so njegove ideje še danes aktualne. Le pustiti jim je treba prosto pot pri ustvarjanju in iskanju inovativnih idej.

Da je Cankarjeva dela potrebno obravnavati in da jih je vredno predstavljati mladim, ker spodbuja tudi njihovo kritično mišljenje, pa deloma dokazuje to, kar je napisala dijakinja Lejla Majkić.

Svojo aktualizacijo je naslovila Kdo je danes bogat:

» Neprijetno je, če nima človek kruha... toda vznemirja me mnogo bolj to strašno duševno uboštvo... « . To je zapisal Cankar v svojem Epilogu in moram reči, da se z njegovimi besedami kar strinjam. Pogosto se vprašam, kaj je bogastvo in kdo je tisti, ki je bogat. V današnjem svetu, kjer prevladuje materializem, bi večina ljudi odgovorila, da je bogat tisti, ki ima veliko denarja, dober avto, veliko hišo z bazenom in cel kup materialnih dobrin.

Kdo pa je v resnici bogat? In kaj je razlika med človekom, ki je bogat, in človekom, ki je resnično bogat? Ali sploh je razlika? In koliko ljudi jo opazi? …«

To je samo del njenega prispevka (nadaljevanje lahko preberete v Ekonom loncu), ki se ga lahko bere kot dokaz, da s pozitivnim pristopom učitelji v dijakih lahko spodbudijo zanimanje za učne vsebine, tudi tako zahtevne, kot so Cankarjeva besedila.

8. Zaključek

Branje je sodobnemu dijaku mogoče res tuje, za marsikaterega je prezahtevno, prenaporno in po njegovem mnenju premalo zanimivo. Če pa se branja in interpretacije besedil lotimo s pomočjo aktualizacije z različnih zornih kotov in za literarna dela pokažejo zanimanje tudi učitelji neslavisti, potem je to bogato sporočilo srednješolcem, da je vredno brati. Sporoča se jim tudi, da je prav, da do prebranega izrazijo svoje kritično stališče ter uporabijo bogastvo pisane besede kot napotek za življenje.

Zaključek Cankarjevega leta je dokaz, da učitelji s timskim delom in medpredmetnimi povezavami lahko premikajo meje. Aktualiziranje literature je za sodobnega dijaka nujno, le tako lahko pri branju uživa in vidi smisel. Način dela, uporabljen za obeležitev Cankarjevega leta, postaja stalnica dela v šoli. To je pravi pouk, ki v dijakih pušča neizbrisne sledove in nikoli pozabljene učne vsebine.

9. Literatura

Ilc Rutar, Zora (2014). *Kognitivna znanost v šolstvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Pavlič Škerjanc, Katja (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. Dr.Rutar Ilc, Zora & Pavlič Škerjanc,Katja (ur.) *Medpredmetne in kurikularne povezave* (str. 19 - 42).Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Saksida, I. (2010):*Ustvarjalna obravnava književnih in drugih besedil v vrtcu in šoli (razširjeni povzetek predavanja).* Pridobljeno s http://www.bralnaznacka.si/upload/13293127204f3bb3d0d4f09_Igor_Saksida.docx

Škobalj,Eva (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet

Povezava na ogled glasila Ekonom lonc: http://www.esnm.si/?p=8349

Vir slik: Arhiv Ekonomske šole Novo mesto

O avtorici

Slavka Breznikar je profesorica slovenščine na Ekonomski šoli Novo mesto. Že deset let je aktivna članica šolskega razvojnega tima in mentorica dramskega krožka. Zavzema se za razvijanje bralne kulture na šoli in v pouk uvaja sodobne pristope poučevanja z namenom razvijanja pozitivnega odnosa do slovenščine kot maternega jezika in kot učnega predmeta v šoli.

Cankarjev Pehar suhih hrušk v podaljšanem bivanju

Cankar's A Basket of Dried Pears in Day-Care Classrom

Petra Šibelja Gorše

OŠ Dobrova
petrasibelja@gmail.com

Povzetek

Z branjem dela Ivana Cankarja Pehar suhih hrušk so učenci prvega in drugega razreda podaljšanega bivanja počastili spomin na velikega slovenskega pisatelja in njegovo 100-letnico smrti, ki smo jo obhajali decembra 2018.
Knjigo, izdano pri Založbi Mladinska knjiga leta 2002, so večkrat prebrali, se o njej pogovarjali in jo likovno ter gledališko predstavili ostalim učencem na šoli.
Besedilo zgodbe so dopolnili s svojimi ilustracijami, ki so jih predstavili na razstavi. Seznanili so se z oblačilno in bivanjsko kulturo ob koncu 18. in na začetku 19. stoletja.
Jezikovno nadgradnjo so dopolnili s spoznavanjem in učenjem arhaičnih besed.
Likovno so se izrazili z izdelovanjem košare s hruškami. Z izdelki so okrasili hodnik šole in jih tako uporabili kot jesensko dekoracijo šole. Zgodbo so zaigrali ostalim učencem podaljšanega bivanja. Črtica Pehar suhih hrušk omogoča vpogled v občutke napačne odločitve otrok, izdaje vrstnika, razmišljanje o pozitivnih rešitvah in razvijanje ustvarjalnosti na različnih področjih.

Ključne besede: gledališka predstava, ilustracija besedila, kmečka oblačilna in bivanjska kultura ob koncu 18. in začetku 19. stoletja, Ivan Cankar, Pehar suhih hrušk, košara s hruškami, učenci prvega in drugega razreda osnovne šole.

Abstract

In memory of Ivan Cankar, the great Slovenian writer, who died in December 100 years ago, the first and second grade pupils have read Cankar's work A Basket of Dried Pears.
After having read the book, published by the publisher Mladinska knjiga in 2002, several times, they talked about it and presented it to other pupils at school in the form of visual art and stage play.
They complemented the text with pictures, which they showed in an exhibition. They learned about the dress and housing culture in the late 18th and early 19th centuries.
The linguistic aspect of the book was addressed by learning archaic words.
The artistic part also involved the making of pear baskets. They were used to make an autumnal decoration in the school halls. The story was presented to other day-care pupils in the form of a play.

Keywords: A Basket of Dried Pears by Ivan Cankar, farmers' dress and housing culture in the late 18th and early 19th centuries, first and second grade pupils, illustrations, stage play.

1. Uvod

Leto 2018 je evropsko leto kulturne dediščine. Namen je spodbuditi čim več ljudi k odkrivanju in doživljanju kulturne dediščine Evrope, ki oblikuje našo identiteto in vsakdanje življenje. Navzoča je v vaseh, mestih, pokrajinah in arheoloških najdiščih. Najdemo jo v literaturi, umetnosti in predmetih, v obrtniških spretnostih, ki so nam jih predali naši predniki, filmih in v zgodbah za otroke.

Črtico Pehar suhih hrušk smo želeli predstavili učencem prvega in drugega razreda na za njihovo starost razumljiv način. Natančnejšo analizo in poglobljeno spoznavanje črtic in ostalih avtorjevih del prepuščam kasnejšemu izobraževanju. Besedilo zgodbe, ki smo ga spoznali z učenci v podaljšanem bivanju, je bilo izdano v časopisu Slovenski narod, 24. januarja 1914.

Spodbujanje osebnostnega in socialno-čustvenega razvoja otrok je pomembna naloga strokovnih delavcev v vrtcu in šoli. Zgodbe v knjigah imajo velik pomen za otrokov osebnostni, moralni in socialno-čustveni razvoj.

Obravnava Peharja suhih hrušk je razdeljena v več sklopov. Najprej smo knjigo večkrat prebrali in razmišljali o njeni vsebini. Predstavljen je bil vpogled v oblačilno in bivanjsko kmečko kulturo konec 18. in začetek 19. stoletja na Vrhniki in njeni okolici. Učenci so zgodbo likovno nadgradili z ilustracijami glede na besedilo zgodbe in z izdelkom, tj. s košaro s hruškami. Za zaključek so učenci gledališko uprizorili zgodbo in na ogled predstave povabili ostale učence, ki so vključeni v podaljšano bivanje.

Fotografije so narejene z mobilnim telefonom.

2. Izvedba različnih dejavnosti po branju črtice Pehar suhih hrušk

Črtica ali skica je najkrajša zvrst pripovedne proze, ki se je razvila v drugi polovici 19. stoletja. Je zelo kratka, osebno obarvana zgodba, katere večji del je impresionistična pripoved. Z njo nam pisatelj zgoščeno prikaže en dogodek, drobno doživetje, oriše človekovo čustveno razpoloženje ali le bežen vtis. Avtorju črtice torej ne gre toliko za natančen opis stvari, temveč za to, da vzbudi potrebno čustveno razpoloženje (Črtica, 2018).

Črtice Ivana Cankarja so zbirka črtic z živahnimi avtobiografskimi motivi. Kot delo, ki sodi v to literarno zvrst, vsebuje tipične značilnosti črtic: kratkost, visok čustveni naboj in poudarek na izkušnjah.

Pripovedovalec Janez v prvi osebi iz sedanjega položaja za nazaj in večinoma kronološko razstavlja svoje spomine, katerih prvi segajo tja do tretjega leta. Z bogatim opisom nazorno govori o svojem otroštvu, ki je bilo polno solz in smeha, o domovini in družini. Skoraj vsaka črtica se dotakne teme matere, ki je glavna referenčna točka v celotnem besedilu.

O materi pripoveduje z vzvišenim občutkom ljubezni, spoštovanja in z bolečino zaradi njenega težkega življenja ter zaradi lastnega odnosa do nje, ki ji ni bil vedno naklonjen. Materine muke pogosto primerja s Kristusovimi. Odnos do matere si lahko ogledamo na dva načina. Prvi del opisuje resničen občutek ljubezni do nje, v drugem delu pa se ta občutek prežema in primerja z občutkom ljubezni do rodne zemlje in na koncu do domovine, ki je postala materin simbol.

Delo se ukvarja s socialnimi problemi, kot so revščina, pomanjkanje ter socialne razmere tistega časa. Analizira človeške odnose in postavlja vprašanje o pravih človeških vrednotah, ki

niso materialne. Glede na čas, ko je bilo delo ustvarjeno, lahko v njem najdemo nekaj arhaizmov, vendar je kljub temu delo zelo blizu današnji generaciji bralcev (Črtice, 2018).

Črtica Pehar suhih hrušk

Mama je hranila suhe hruške zaklenjene v omari. Janez je v pogovoru s sestro Lino sanjal o tem, kako bi lahko prišla do teh hrušk. Občutil je strah in krivdo, toda še vedno se je odločil, da odpre zadnji del omare in vzame hruške. To je postala vsakodnevna navada in občutek krivde je hitro izginil.

Vse dokler nekega dne mama ni odprla omare in videla, da ni hrušk. Vprašala je, kdo je to storil in sestra Lina je okrivila Janeza. On je vse priznal in pojasnil, kako je to storil. Nato se je zgodilo nekaj, kar ga še danes izpolnjuje z grozo: mama ga ni udarila, niti ni mu rekla nobene grde besede, temveč je skrila obraz med roke in zajokala.

Črtica govori o peharju suhih hrušk, ki jih je mati imela zaklenjene v veliki omari. Sestri in bratu, Lini in Janezu, se je zahotelo teh hrušk. Tako zelo sta si jih želela, da je brat zlezel za omaro, odmaknil desko in z njimi napolnil žepe. S sestro sta se sladkala vsak dan, dokler pehar ni bil skoraj prazen. Neke nedelje, po maši, je mati odklenila omaro in ugotovila, da hrušk ni več. Vprašala je otroke, kdo jih je pojedel. Vsi so molčali. Le Lina je pokazala na brata in rekla: »Ta je bil.« Mati se ni jezila, le bridko je zajokala (Črtice, 2018).

2.1. *Analiza črtice Pehar suhih hrušk*

Učencem je bila prebrana knjiga Pehar suhih hrušk. Po branju smo vsebino ponovili in o njej razmišljali.

Prišli smo do zaključka, da sta se Lina in Janez neprimerno obnašala, ko sta brez vprašanja in vednosti matere jemala iz omare suhe hruške in jih skrivaj jedla na travi za hišo. Učenci so bili mnenja, da ni bilo prav, da je Lina brata, ki jo je kljub slabi vesti ubogal, prepričala v tako dejanje. Moral bi jo pregovoriti, da se tega ne sme početi oziroma bi moral delovati po svojih prepričanjih in je ne ubogati. Žalost matere ob spoznanju, da je nekdo od otrok kradel hruške, so si razlagali na tri načine. Prvi je bil, da je bila žalostna, ker ji je eden od otrok zamolčal svoje dejanje in ima med otroki tatu, drugi, da jo je razžalostila zavest, da otrokom zaradi revščine ne more vsak dan razdeliti suhih hrušk in tretji, da ima hčer, ki brez pomisleka izda brata in da si otroci med seboj ne pomagajo ter drug drugega ne ščitijo.

Učenci so se v vsebino vživeli in razmišljali o svojih napačnih dejanjih, ki so prizadela starše, brate, sestre ali prijatelje. Pred razredom so delili nekaj svojih spominov in občutkov.

2.2. *Spoznavanje kmečke oblačilne in bivalne kulture ob koncu 18. in v začetku 19. stoletja*

Kulturna dediščina je pomembna za posameznike, skupnost in družbo. Treba jo je ohranjati in jo prenašati na prihodnje generacije. Dediščina ni stvar preteklosti in se dejansko razvija z našim udejstvovanjem. Poskušala sem jo približati najmlajšim učencem. V tokratnem prispevku sem se vzporedno z delom Pehar suhih hrušk usmerila v kmečko stavbno dediščino in kmečko oblačilno kulturo na Vrhniki in v njeni okolici ob koncu 18. in začetku 19. stoletja.

Stanovanje je služilo na vasi za skupno življenje družine, njihovih proizvodnih sredstev in pridelkov. To je veljalo tako za gruntarje in male kmete kot za dninarje. Opozoriti velja na bistveno razliko med bivanjem v mestu in bivanjem na deželi. Mestnemu stanovalcu pomeni dom njegovo stanovanje, vaškemu pa njegova posest. Ta odnos se kaže tudi v najbolj elementarnih bivanjskih funkcijah vaških prebivalcev, npr.: spali niso samo v stanovanjskih poslopjih, temveč tudi v hlevih, na senikih, podih itd. Jedli niso samo doma za mizo, temveč

tudi na njivi, na travnikih po košnji, v gozdu po sečnji. Torej so se bivanjske funkcije odvijale širše, v okviru kmečke posesti in ne samo v okviru stanovanjskega objekta. Kot se kaže v življenju oziroma bivanju rodbine in družine, nosi kmečki dom v sebi sedem „idej bivanja", oziroma sedem osnovnih funkcij: kurjenje, kuhanje, razsvetljava, zauživanje hrane, spanje, shranjevanje pridelkov, hrane, vode, posode, obleke, orodja in drugih reči ter higienske in druge razmere (Keršič, 1988-1990, str. 333).

Po prebrani črtici Pehar suhih hrušk smo se pogovarjali o vsebini in o času, v katerem se je zgodba odvijala. Učenci so se poskušali vživeti v čas pred več kot 100 leti.

V razredu smo pripravili razstavo oblačil iz tistega časa, ki smo si jih sposodili pri šolski folklorni skupini. Pogovarjali smo se o barvah, vzorcih, dolžini kril in rokavov, materialu blaga, uporabi rute na glavi, naramnicah pri hlačah. V zvezi s kmečko bivalno kulturo smo si po internetu ogledali stare omare, skrinje, krušne peči, črno kuhinjo, sklede in podobno.

V razredu so bile na ogled knjige Kmečka hiša na Slovenskem avtorja Ivana Sedeja, Rokodelski zakladi Slovenije avtorja Janeza Bogataja, Sto narodnih noš na Slovenskem avtorice Staše Košak-Blumer, Sto najlepših kmečkih hiš na Slovenskem avtorja Ivana Sedeja, Obleka v šoli avtorice Marjetke Balkovec Debevec, Umetnost stavbarstva na Slovenskem avtorja Petra Fisterja, Ljudska umetnost in obrti v Sloveniji avtorjev Edija Berka, Janeza Bogataja ter Janeza Pukšiča. Knjige so si učenci ogledovali po napisani domači nalogi in se med seboj pogovarjali o fotografijah.

Navdušile so jih izrezljane omare in porisani vzorčki.



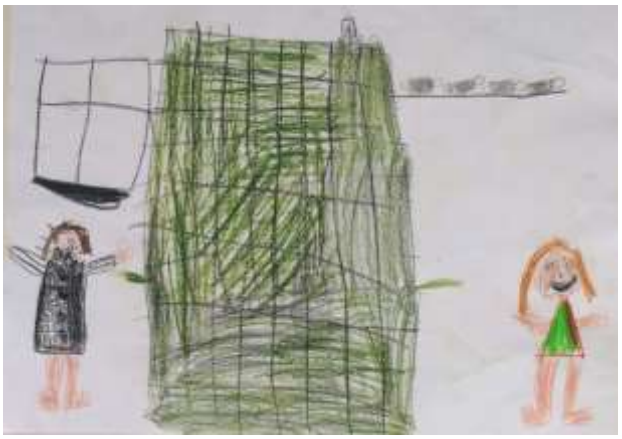
Slika 1: Spoznavamo oblačilno kulturo



Slika 2: Listamo knjige

2.3. *Ilustracija po knjigi Pehar suhih hrušk*

Ko so učenci dobili boljši vpogled v čas dogajanja, so zgodbo ilustrirali. Na list A4 formata so risali z barvicami. Besedilo zgodbe in ilustracije smo prilepili na plakat, prebrali besedilo z novimi ilustracijami in ga razstavili na panoju na hodniku šole. Na ogled smo povabili ostale učence, ki so si lahko prebrali zgodbo z našimi ilustracijami.



Slika 3: Janez in Lina si želita hruške



Slika 4: Janez in Lina jesta hruške



Slika 5: Mati odkrije krajo



Slika 6: Plakat

2.4. *Košara s hruškami*

Naslednje likovno ustvarjanje je bilo izdelovanje košare s hruškami. Izdelke smo uporabili pri jesenski okrasitvi šole. Na internetu smo si ogledali vrste in barve hrušk. Nekaj sort hrušk sem prinesla na vpogled iz šolske kuhinje.

Tehnika prepletanja papirja

Za material smo uporabili dve barvi trakov, širokih 1,5 cm, ki smo jih med seboj prepletali. Na risalni list A4 formata sem z olfa nožem izdolbla prostor v obliki košare. Učenci so svoj karo vzorček prilepili na zadnjo stran. Po narejenem spodnjem delu košare so s flomastrom narisali še ročaj, ga okrasili s „pletenim“ vzorčkom in pobarvali z barvico. V košaro so narisali hruške in z voščenko pobarvali ozadje.

Učenci so razvijali ročne spretnosti, natančnost, vztrajnost, se seznanili z različnimi sortami hrušk in svoje sposobnosti oblikovali v izdelek, ki je krasil hodnik šole in doprinesel k pisani paleti jesenskih dekoracij.



Slika 7: Prepletanje trakov za košaro



Slika 8: Košara s hruškami

Teorija likovne vzgoje je rezultat vsebin teorije likovne umetnosti in pedagogike. Znotraj vsebin se prepletajo tudi druge družbene vede, psihologija, sociologija, semiologija (osnova za razumevanje komunikacije s pomočjo znakov), logika, gnoseologija (osnova za pridobitev spoznanj in ugotavljanje resnice), filozofija in estetika (osnova za razumevanje estetskih pojavov). Sestavine teorije likovne umetnosti v vsebinah likovne vzgoje so tudi estetsko izražanje, likovno oblikovanje materiala, estetska komunikacija, likovne smeri, likovni jezik. Likovna vzgoja je eden izmed načinov estetske komunikacije, saj umetnik svoja doživetja in razpoloženja preko likovnih znakov prenaša na druge. V današnjem času se je zaradi hitrega družbenega razvoja, ki omogoča likovnim ustvarjalcem veliko svobodo in množico novih materialov, načinov oblikovanja in novih tehnik, s katerimi lahko ustvarjajo, pojavil velik porast likovnih stilov in smeri. Učitelj se mora tega zavedati in učencem predstaviti čim širši spekter umetniških del. Le tako jih lahko nauči razumevanja in dojemanja likovne umetnosti današnjega časa in jim ne vsiljuje le ene možnosti, likovno pravilne rešitve nekega problema (Jakopin, 2011, str. 18).

2.5. *Predstava Pehar suhih hrušk*

Za zaključek smo zgodbo Pehar suhih hrušk uprizorili pred učenci ostalih razredov. Po napisanem scenariju sem razdelila vloge, ki so se jih vestno naučili. Besedilo sem prilagodila številu vseh otrok, bratov in sester Janeza in Line, da so lahko nastopali vsi učenci iz skupine. Zaigrali smo v razredu. Uporabili smo rekvizite iz razreda in iz depoja ostalih gledaliških predstav. Učenci iz višjih razredov so naslikali kulise, omare in krušno peč. V kuhinji sem naročila suhe hruške za 60 učencev.

Oblečeni so bili v oblačila, ki so jih prinesli od doma. Deklicam sem priporočala daljšo oblekico z drobnimi rožicami, predpasnik, ruto, spletene kitke, dečkom pa enobarvno srajčko z dolgimi rokavi, naramnice in hlače do kolen. Na predstavi so bili bosi.



Slika 9: Starejši učenci rišejo omaro in krušno peč



Slika 10: Vadimo za predstavo



Slika 11: Sladkamo se s suhimi hruškami

Po zaključku predstave so učenci povedali svoja mnenja.

„Naučila sem se, da ne smem na skrivaj jemati stvari. Škoda, da ni bila predstava še daljša.“ Rahela Karolina, 2. razred

„Med igranjem v predstavi sem se naučil, da se ne smemo obtoževati in lagati. Z igro sem zadovoljen. Najboljše je bilo sladkanje s suhimi hruškami po koncu predstave.“ Oskar, 2. razred

„Najbolj so me navdušila stara oblačila. Lina je imela zelo lepo obleko.“ Amy, 2. razred

Gledališče razvija komunikacijo, sodelovanje z drugimi, empatijo, ustvarjalnost, samozavest, vodenje in izražanje mnenja vsakega posameznika.

V skupini ni prihajalo do prepirov. Učenci so si namreč iz ure v uro bolj pomagali med seboj.

Igranje predstave učencem zelo veliko pomeni, saj je to čas, ko se lahko popolnoma sprostijo. Lahko postanejo nekdo drug ali pa skozi igro izražajo sami sebe. Nekateri se na takšen način izkažejo pred sošolci, prijatelji in starši. Učenci lahko tudi pridobijo na samozavesti.

Gledališče daje otrokom priložnosti, da raziskujejo, se pogovarjajo, se soočajo s težavami in izražajo svoja čustva v sprejemajočem okolju. Otroci lahko skozi gledališče raziskujejo svojo lastno kulturno vrednost. Številnim učencem omogoča, da ustvarjalno razmišljajo in se ustrezno odzovejo na položaj, v katerem se znajdejo. Učenci se z gledališčem naučijo tudi kritičnega mišljenja in reševanja različnih težav, ki sta pomembna za vsa področja učenja. Učijo se tudi prevzemati različne odgovornosti in sprejemati različne odločitve. Kadar kateri od učencev sprejme določeno odgovornost, a se te ne drži, so drugi udeleženci jezni nanj, kar je zanj največja kazen. Zato se učenci navadno trudijo in skrbno opravijo svoje zadolžitve.

Otroška igra in igra profesionalnega igralca se bistveno ločita v cilju in procesu, vsebini in pomenu. Otroške dramske in dramatizirane igre torej niso dejavnosti profesionalnega igralca v malem, lahko pa so začetki prihodnjih igralskih sposobnosti (Korošec, 2007, str. 120).

Dobro bi bilo, da bi se gledališka pedagogika počasi uveljavila tudi po slovenskih šolah in dobila nekoliko pomembnejše mesto (Krnc, 2016, str. 48).

Ravno pri mlajših učencih je pomembno, da pouk ne poteka samo na frontalni način, saj so različne raziskave pokazale, kako pomembno je za otrokovo motivacijo in pomnjenje, da je sam otrok aktiven pri pouku. Prehod v šolske klopi je za nekatere učence velik šok in prav različne dejavnosti, pri katerih so aktivni, jim lahko pri tem pomagajo. Lažje je tudi za učitelje, saj so lahko učenci, ki niso navajeni sedeti, med poukom zelo nemirni. Pouk, pri katerem učitelji uporabljajo gledališke metode, vsebuje več gibanja, zato so lahko učenci mirnejši pri drugih urah, v katere učitelj ne vključi gledaliških metod (Krnc, 2016, str. 6–7). »In ne pozabimo: gledališče se lahko igrajo vsi otroci, ne glede na intelektualne, komunikacijske sposobnosti in talent. Tudi spontana igra ni le privilegij talentiranih, mar ne?« (Korošec, 2006, str. 105).

Dobra izkušnja z umetnino – ogled kvalitetne prestave, filma, obisk galerije, koncerta prinese otroku, mladostniku pomembno izkušnjo za razvijanje kritičnosti in občutka za estetiko. Hkrati pa vpliva na razvoj njegove ustvarjalnosti, sposobnosti opazovanja in ga spodbuja k lastnemu ustvarjanju, izražanju čustev in pogledov na svet, morda s pripravo domače predstave s preprostimi lutkami ali s sodelovanjem pri neformalni šolski predstavi, z likovnim ustvarjanjem ali pisanjem besedila. Zato bomo otroku z ogledom predstave ali obiskom razstave dali nepozabno in dragoceno izkušnjo (Korošec, 2015, str. 7).

V slovenskih šolah ima danes gledališče različne funkcije. Poleg tega, da je to temeljna človekova pravica do izobraževanja in sodelovanja na kulturnem področju, služi tudi za razvijanje individualnih sposobnosti (ustvarjalnost, samoiniciativnost, kritično mišljenje ...) in za dvig kakovosti izobraževanja. Učenci se tako tudi učijo spoštovati kreativno izražanje, zamisli, izkušnje in čustva (Krnc, 2016, str. 3).

3. Zaključek

Z učenci prvega in drugega razreda smo med preučevanjem in spoznavanjem zgodbe Pehar suhih hrušk nadgradili ustvarjalnost, domišljijo, strpnost, motorične spretnosti, začutili čas preteklosti in občutke slabe vesti ob prizadetosti drugega. Učenci so med seboj radi sodelovali, se podpirali, si pomagali.

Črtica Pehar suhih hrušk omogoča vpogled v občutke napačne odločitve otrok, izdaje vrstnika, razmišljanje o pozitivnih rešitvah in razvijanje ustvarjalnosti na različnih področjih.

Pri ustvarjanju na gledališkem in likovnem področju se uresničujejo širši cilji pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, med njimi predvsem komunikacija in odnosi med učenci in učiteljem, radovednost, razvijanje delovnih navad, ustvarjalnost, eksperimentiranje, obzirnost, solidarnost, naklonjenost, ročne spretnosti, pozitivna samopodoba, odnos do narave in preteklosti.

V obdobju prve triade se krepijo socialni stiki in medsebojno sodelovanje. Pri pogovorih o pomembnosti reševanja različnih konfliktov, upoštevanju pravil, občutkov drugih ljudi, medsebojni pomoči, strpnosti do drugačnih se razvijajo veščine, ki jih bodo spremljale celotno obdobje šolanja, pa tudi pozneje v življenju.

4. Viri in literatura

Balkovec Debevec, M. (2014). *Obleka v šoli. Pregled oblačilnega videza učiteljev in učencev na Slovenskem skozi čas.* Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Bevk, E., Bogataj, J., Pukšič, J. (1993). *Ljudska umetnosti in obrti v Sloveniji.* [Ljubljana]: Domus.

Bogataj, J. (2002). *Rokodelski zakladi Slovenije = Craft Treasures of Slovenia.* Ljubljana: Kmečki glas.

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.

Cankar, I. (2002). *Pehar suhih hrušk*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Črtica (2018). Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Črtica_(književnost)

Črtice (2018). Pridobljeno s https://www.domacebranje.com/crtice/

Fister, P. (1986). *Umetnost stavbarstva na Slovenskem.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Jakopin, N. (2011). *Načrtovanje in organizacija učnega procesa pri likovni vzgoji v osnovni šoli* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s

https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=24381&lang=slv&prip=dkum:8728689:d3

Keršič, I. (1988-1990). Oris stanovanjske kulture slovenskega kmečkega prebivalstva v 19. stoletju. *Slovenski etnograf,* 1988-1990 (33/3, 329-388.) Pridobljeno s

https://www.dlib.si/details/UNR:NBN:SI:DOC-JUED8CVJ

Korošec, H. (2006). Kreativne dejavnosti z lutkami kot proces. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 103–140). Koper: Pedagoška fakulteta.

Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 2007(3), 110-123. Pridobljeno s

https://www.dlib.si//steam/UNR:NBN:SI:DOC-SHVOPNUG/835a1c91-e915-4c1d-8bc5-973ad34c160e/PDF

Korošec, H. (2015). *Novo razumevanje vloge gledališča v vzgoji in izobraževanju.* Prispevek predstavljen na 5. mednarodni konferenci gledališke pedagogike. Pridobljeno s

http://takatukateam.wixsite.com/konferenca/helena-koroec-2

Košak-Blumer, S. (2009). *Sto narodnih noš na Slovenskem*. Ljubljana: Prešernova družba.

Krnc, H. (2016). *Gledališče v prvem in drugem triletju osnovne šole* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3922/

Sedej, I. (1976). *Kmečka hiša na Slovenskem.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sedej, I. (1989). *Sto najlepših kmečkih hiš na Slovenskem*. Ljubljana: Prešernova družba.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Šibelja Gorše je leta 1999 diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani, smer zgodovina in etnologija ter kulturna antropologija. Od leta 2000 je zaposlena v osnovni šoli. Veliko izkušenj ima na področju dela z učenci prve triade, saj že vrsto let nadgrajuje delo v oddelkih podaljšanega bivanja. Znanje dopolnjuje na izobraževanjih, kjer spoznava alternativne metode poučevanja, različne tehnike razvijanja ročnih spretnosti, načine dela z učenci s posebnimi potrebami in drugo. Z učenci uspešno sodeluje na različnih natečajih in projektih.

Kako (naj) gimnazijci pri pouku slovenščine razumejo Ivana Cankarja 100 let po njegovi smrti?

How Grammar School Students Understand Ivan Cankar 100 Years after his Death

Mira Razdevšek

Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija Ravne na Koroškem
mirarazdevsek@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljen način obravnave Cankarjevih del skozi načrtovanje, pripravo in izvedbo gledališke predstave, zasnovane po motivih izbranega dramskega besedila kot domače branje, postavljene v sodobni čas in podprte z marsičem, kar omogočajo nove tehnologije. Celoten postopek vsebinskih in tehničnih priprav omogoča vključenost dijakov z različnimi interesi in učnimi zmožnostmi, njihovo ustvarjalnost in iskanje inovativnih rešitev, hkrati pa tudi spremljanje in vrednotenje svojega učenja in znanja. S projektnim pristopom in sodelovalnim učenjem poleg razvijanja kreativnosti pridobivajo tudi veščine timskega dela in podjetnosti.

Ključne besede: domače branje, gledališka predstava, iskanje inovativnih rešitev, projektni pristop, razvijanje kreativnosti, timsko delo.

Abstract

In this paper a way of dealing with the works of Ivan Cankar is presented, through planning, preparation and staging of a theatrical performance, which is based on the motives of the chosen dramatic text (part of the required reading) adapted for the modern viewer and backed up by many things that modern technology has to offer.
The whole procedure of thematic and technical preparation enables active participation of students despite their different interests and learning abilities and spurs their creativity, innovative approach and originality. At the same time it enables them to observe and evaluate their newly acquired skills and knowledge.
Through project work and collaborative learning the students developed creativity, as well as the skills necessary for team work and self-initiative.

Key words: development of creativity, performance, project approach, required reading, searching for innovative solutions, team work.

1. Uvod

V gimnazijskem programu obravnavamo dela Ivana Cankarja v 3. letniku. Po anketah, izvedenih med našimi dijaki v prejšnjih letih, Ivan Cankar večini mladih ni ravno blizu (jezik, slog pisanja, simbolika …). Učitelji si zato prizadevamo razviti nove didaktične pristope in načine obravnave, da gimnazijce motiviramo za razumevanje tematsko in jezikovno zahtevnih besedil Ivana Cankarja, in za to, da bi ideje njegovih del ostale aktualne tudi v sodobnem času, ne samo v Cankarjevem letu.

Inovativno učenje – učenje za prihodnost – naj bi bilo po nemškem strokovnjaku Heinzu Flechsigu ne le vodeno, temveč tudi samostojno, ne zgolj spoznavno, ampak tudi čustveno in socialno, dostikrat zunajšolsko (formalno in neformalno), ne le individualno, temveč tudi institucionalno, družbeno in sodelovalno. (Marentič Požarnik, 2018)

Načelo vseživljenjskega učenja (Jelenc, 2006) velja za vsakogar, zlasti še za učitelja. »Učeči se učitelj« je akter, ki zna svoje dijake kakovostno, zavestno organizirati, dopuščati, celo spodbujati različne poti pri reševanju problemov, dati dijakom priložnost za kreativno izražanje, naj sami predlagajo dejavnosti, potek, način reševanja, spodbuja dijake, naj sodelujejo pri skupnem ustvarjanju. Iz psihološke literature lahko preslikamo, da je »možganska nevihta« zelo učinkovita metoda pri spodbujanju in razmišljanju izven okvirjev. Seveda je za »deževanje idej« zelo pomembna primerna razredna klima, tolerantnost do neobičajnih zamisli, sodelovanje in spoštovanje vsakega posameznika. Ne nazadnje mora imeti učitelj že razčiščene pojme o tem, kaj ustvarjalnost sploh je, katere so njene sestavine, obvlada različne tehnike, ceni umetnost in zna vse skupaj »zapakirati« v globlje estetsko doživljanje sveta. Splošni pogoji za razvijanje ustvarjalnosti pa so odvisni tudi od tega, da je posebej poudarjena v smotrih in poslanstvu šole, da tudi ravnatelj podpira učitelje v teh prizadevanjih in ustvarja primerno klimo zanjo. (Marentič Požarnik, 2018)

Seveda se ne zgodi dostikrat, da bi se model partnerskega sodelovanja med dijaki in učiteljem tako dobro posrečil, kot se nam je v šolskem letu 2017/2018. Zato da se ne, so krivi mnogoteri razlogi, predvsem pomanjkanje časa s strani dijakov, pa tudi učitelja, saj te velikokrat učno-vzgojni proces s svojo vsakodnevno rutino čisto posrka vase.

Pa vendarle je mogoče tudi drugače.

Z zadostno mero entuziazma, vztrajnosti, radovednosti, pa tudi humorja je mogoče preseči klasično vlogo učitelja kot predvsem »prenašalca« gotovega znanja.

2. Cankar skozi dijaško gledališko predstavo

2.1. Domače branje – nepotreben balast?

»Branje še vedno ostaja najučinkovitejše sredstvo za učenje, čeprav se viri informacij hitro spreminjajo. » (Pečjak, Gradišar, Bralne učne strategije, str. 7, 2012)

Predpisano domače branje je ustaljen način, kjer dijaki razvijajo zmožnost literarnega branja, doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti iz domače in prevodne sodobne, novejše in starejše književnosti. Ob interpretaciji razvijajo svojo estetsko in kulturno zmožnost: literarna besedila opredeljujejo po zvrstno-vrstni pripadnosti, jih umeščajo v prostor in čas, se seznanjajo z njihovimi avtorji ter s temeljnimi kulturnozgodovinskimi okoliščinami njihovega nastajanja in sprejetosti pri bralcih.

Dijaki sami pa menijo malo drugače. V tretjem letniku imamo pri pouku slovenščine v okviru obveznih besedil kot domače branje predpisane Cankarjeve drame (Za narodov blagor / Kralj na Betajnovi / Hlapci / Pohujšanje v dolini šentflorjanski). Zasledujemo novoromantične ideje, motive, teme, obogatene s prvinami dekadence in simbolizma ter tudi aktualnost sporočila za sodobnega človeka. Po izkušnjah prejšnjih let se jim zdi tematika, zlasti simbolika Cankarjevih del, izjemno zahtevna. Največkrat navedena mnenja dijakov bi

lahko strnila v misel, da so imeli veliko težav pri razumevanju okvirnega dramatskega dogajanja, sporočilnosti, kaj šele pri aktualizaciji izjemnega simbolističnega Cankarjevega karikiranja družbenokritične problematike.

Tudi v lanskem šolskem letu je bilo podobno. »Ne vem, kaj je dramatik s svojim delom želel povedati. Skoraj ničesar nisem razumel. Kaj je sploh bistvo, poanta?...« Takšne in podobne izjave so avtorico članka spodbudile, da jim je še posebej prisluhnila in se ni zatekla h klasični frontalni razlagi in jim »vse prinesla na pladnju.« Res, da je včasih, ko zmanjkuje časa in potrpljenja, to najhitrejša pot do osvojenega, vendar je bil ta razred kot dokaj homogena, zelo ustvarjalna in radovedna skupina še poseben izziv.

2.2. Pa poskusimo malo drugače

Potreben je bil strateški izziv, naj sami predlagajo, kako bi rešili to dilemo. Včasih je ura dobrega »kresanja možganov« in »deževanja idej«, mnenj boljša kot vsa frontalna razlaga. (Marentič Požarnik, 2018) Po »nevihti možganov« - pisanju vseh idej na tablo – od tega, da »pretežko« delo izpustimo kot obvezen del domačega branja do zamisli, da jo kar uprizorimo.

Imeti moraš veliko srečo, da dijaki že iz osnovne šole pridejo z velikim entuziazmom do gledališča, da so imeli umetniške preddispozicije, da jih je veliko že sodelovalo na slovesni Akademiji gimnazije, ki jo pripravljamo ob zaključku šolskega leta. Ne nazadnje je v razredu vladala tudi izjemna sproščena, prijetna klima, da so bili vodljivi in silno zadovoljni, če »si se šel z njimi manj klasičen pouk.«

Po tehtnem premisleku se je pokazalo, da pravzaprav ideja o uprizoritvi ni tako iz trte izvita, saj je tudi meni kot učiteljici predstavljala poseben ustvarjalni izziv, pristen (neformalen) stik z dijaki, da se motivira tudi nemotivirane (pasivne) dijake, predvsem pa, da se prisluhne večini, ki so bili nad idejo zelo navdušeni.

Ob zavedanju, da moramo pri dijakih ohraniti tako zunanjo (dobre ocene, sledenje učitelju, zunanji kriteriji uspešnosti …) kot seveda tudi notranjo motivacijo (radovednost, interes, samostojno obvladovanje nečesa, neodvisno odločanje za akcijo …) je potrebno biti pozoren na več stvari hkrati. Predvsem pa so bile v ospredju tri stvari: razlogi, zakaj se določene dejavnosti sploh lotevamo, odločitev za to, da bomo v to vložili čas in napor, ter vztrajanje, da dejavnost (predstavo) izpeljemo od zamisli do konca. (Marentič Požarnik, 2018)

In smo «padli noter«. Polovica razreda (14 dijakov) je želela aktivno sodelovati v predstavi, ostali pa so se angažirali kot statisti in moralni pobudniki. Želeli smo prerasti razredne, celo šolske okvire, biti odprti za veščine 21. stoletja – kritično razmišljanje, kreativnost, komunikacija, sodelovanje in inovativnost. Skupaj so spodbujali asociativnost, koncentracijo, pozornost, predvsem pa kreativno delovanje. Dijaki so skozi praktično izkušnjo postopoma spoznavali prostor, čutne zaznave in svoje telo kot igralski instrument in preko igralskih, govornih, gibalnih, glasbenih in improvizacijskih tehnik spoznavali zakonitosti odrskega prostora, ki so ga konstruktivno in ustvarjalno usvajali. (Rupnik Vec, 2003)

Preplet različnih medijev (gledališče, film, glasba) je dal našemu prizadevanju celostno vizualno podobo. Različne izraze umetniškega interpretiranja so obogatili tudi dijaki Srednje šole za oblikovanje in fotografijo iz Ljubljane, saj so z njihovim sodelovanjem dijaki ravenske gimnazije dobili vpogled v zgodnje umetniško oblikovanje, njihovi ljubljanski vrstniki pa so poskrbeli za grafično in kostumsko podobo predstave.

Z dijaki smo se veliko pogovarjali, kakšni dramski liki jih zanimajo, pritegnili smo jih k tezi, da literarna klasika v svojem jedru odraža vse tisto, kar ljudje skozi različna časovna obdobja čutimo, delamo, razmišljamo, psihologija osebnosti pa tudi družbe.

Ob našem naslednjem srečanju smo po temeljitem razmisleku in strinjanju dijakov skupaj in soglasno razdelili vloge, nato pa pričeli o dramskih likih temeljito in na glas razmišljati. Vprašali smo se, kdo so sodobni Šentflorjanci. V prvi vrsti pa, kaj šentflorjanstvo pravzaprav pomeni? Za kakšno oznako neke družbene skupine oziroma skupine posameznikov sploh gre? Kdo izmed sodobnih književnikov uporablja ta izraz v javnih občilih? Je lahko pojem Šentflorjanec podoben pojmu *Slovencelj*, ki ga uporablja pesnica Svetlana Makarovič, katere delo obravnavamo v 4. letniku? Nadaljevali smo s premislekom, kaj je želel s pojmom Šenflorjancev Ivan Cankar sporočiti tedanji družbi, kaj nam sporoča danes. Kdo je Šenflorjanec, kakšni Šenflorjanci nas obkrožajo danes? Kakopak smo nadaljevali s poglobljeno debato, kdo se skriva na drugi strani šenflorjanstva. In zakaj je bila in vselej tudi bo pomenljiva fraza, da umetnost nastavlja ogledalo družbi. Je Popotnik po 110. letih, odkar je Cankarjeva farsa nastala, še vedno osamljen otok sredi morja obdajajoče množice, ki ne razume pomena umetnosti? Kdo pa pravzaprav je sodobni Popotnik. So to današnji prekarci? Kaj pravzaprav pomeni prekarno delo? Zakaj je »umetnost zakrpana suknja nečistosti in drugih nadlog« (Cankar, Pohujšanje v dolini šentflorjanski, str. 35, 1994) in glasbeniki, slikarji, književniki (dijaki so ob tem našteli kar nekaj v naši družbi prepoznanih imen) ne morejo dostojno živeti, zakaj njihov socialni status ni podoben uradnikom, zakaj ne prejemajo mesečne plače, nimajo dopusta in bolniških staležev, temveč so odvisno od projektnega dela, v katerega vložijo veliko sebe? In zakaj je pomembno za celotno družbo, da sodobni popotniki vselej čutijo potrebo po umetniškem izražanju in kakšne premisleke nam prinašajo s svojo prodornostjo, kritično mislijo? Vrnili smo se tudi na Svetlano Makarovič, ki je v preteklosti v javnih občilih in nastopih opozarjala na pravice odrinjenih, tudi živali.

Delovali smo v želji, da dijaki razumejo, kaj izrekajo, ko izrekajo dramsko besedilo. Veliko smo se pogovarjali, da bi bolje razumeli, kako je Cankar izgradil svet dramskega besedila. Kot zgoraj nakazano, smo se za lažje gimnazijsko razumevanje obrnili na aktualizacijo dramskih oseb. Vprašali smo se tudi, kako se npr. šenflorjanski župan razlikuje od kakšnega sodobnega župana, ki se denimo z aferami pojavlja v medijih, dijaki so razmišljali, da za prevare kakšnih sodobnih pokvarjenih županov ali politikov najbrž ve še kdo, uporabili smo celo izraz, da veliko Šentflorjancev rado drži skupaj, ker jih ima nemalo tako rekoč prst v marmeladi.

Z dijaki smo se o dramskih osebah in situacijah pogovarjali z realnimi izhodišči našega vsakdana. Tako smo dobili temeljitejši in razumljivejši vpogled tudi v celoto dramskega teksta in sporočilo Cankarjeve farse. Dijaki so se brez pomisleka strinjali, da bi se morali pomena in vloge umetnosti v naši družbi še bolj zavedati, saj se prav, v našem primeru dramskem besedilu, skrivajo bodice, ki vodijo v premislek. Ne vemo, kako se bo vrtel prihodnji čas, tudi na videz sicer pridobljena svoboda govora nikoli ni nekaj samoumevnega, prav je, da tisti, ki to zna, tudi naši dijaki, spregovorijo za tiste, ki si spregovoriti ne upajo, ne znajo, ne morejo. Ugotovili smo, da se v umetniškem izrazu lahko tudi dijaki še bolj sprostijo in (celo javno) povedo, kaj jih pesti v njihovem intimnem pa tudi družbenem svetu. Čeprav ni nujno, da velikim umetnicam in umetnikom njihova sijajna in kdaj celo nagrajevana dela zares režejo kruh, kaj šele pogačo, smo lahko veseli, da imamo odstopajoče popotnike, ki so utrli ne vedno lahko, a gotovo navdihujočo stezo tudi za to, da bodo mladi ustvarjalci brez pomislekov razvijali svoje npr. glasbene, literarne, gledališke talente in še bolj pogumno stopili na svojo zvedavo izrazno (tj. umetniško) pot.

Dijakinje ravenske gimnazije so tudi ob povezovanju s Srednjo šolo za oblikovanje in fotografijo dobili vpogled v zgodnje umetniško ustvarjanje, saj so njihovi vrstniki poskrbeli za grafično in kostumsko podobo predstave.

Seveda za tako široko zasnovano gledališko estetiko niso zadostovale tri ure tedensko, kot smo sprva načrtovali. Prerasle so v sobotne in nedeljske vaje (vsakih štirinajst dni), sprva na šoli, kasneje pa v Kulturnem domu na Ravnah na Koroškem.

Dijaki so skozi skupen cilj – ustvariti čim bolj kakovostno predstavo – začeli »dihati kot eno.« V povezanosti z drugimi, v vživljanju (empatiji), v občutku odgovornosti, v delovanju za skupno dobrobit so pokazali izjemno avtonomijo in samopreseganje. (Rupnik Vec, 2003) Tudi ostali del razreda (neigralci) so pokazali visoko stopnjo tolerance, zanimanja in občudovanja, saj so občasno hodili na vaje in spremljali vsestranski napredek sošolcev. Učili so se dejavno spremljati rojstvo gledališkega dogodka ter tako gojiti angažiran odnos do gledališke umetnosti. Dogovorili smo se, da ponovno preberejo Cankarjevo farso, da bodo lahko konstruktivnejše sodelovali pri nastajanju predstave in pri čim bolj avtonomni kritiki. Ta »močna« učna izkušnja je vsebovala izrazito pozitivne elemente – domišljijo, igrivost, neformalno komunikacijo, zmanjševanje treme in napetosti pred nastopi, ustvarjalnost, novosti, pa tudi presenečenja.

Sledili smo učinkoviti formuli: želja po uspehu – strah pred neuspehom = neto upanje na uspeh. (Rupnik Vec, 2003)

2.3. In uspeh ni izostal.

Aprila 2017 se je zgodila dolgo pričakovana premiera z udarnim naslovom »Prišel je, da bi pohujšal.« Dijaki Srednje šole za oblikovanje in fotografijo iz Ljubljane so se z oblikovanjem gledališkega lista še posebej potrudili. (Slika 1, 2, 3, 4)



Slika 1: Naslovnica gledališkega lista.

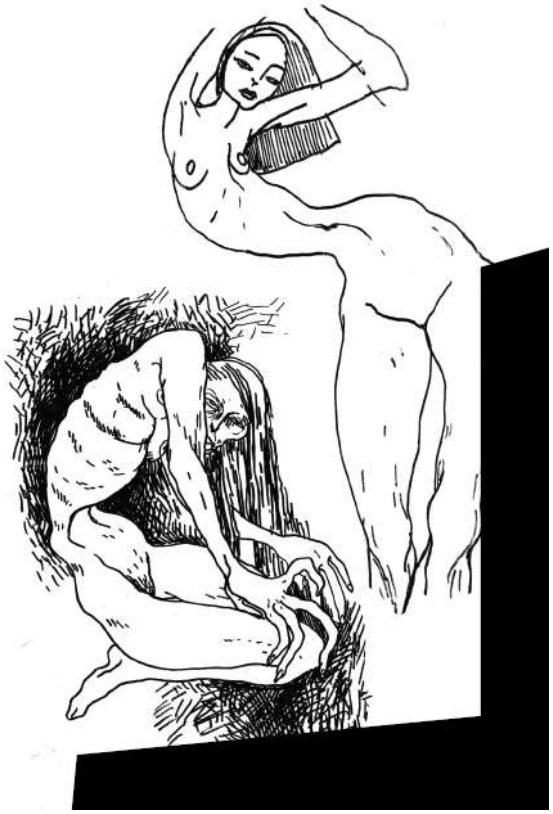
Farsa v treh aktih

Ob prihajajoči 100-letnici smrti osrednjega slovenskega dramatika in pisatelja Ivana Cankarja si tudi na ravenski gimnaziji zastavljamo vprašanje, kakšna je vloga umetnosti v družbi. Kaj se zgodi, ko Peter v preobleki svobodomiselnega Popotnika vstopi v amoralni svet šenflorjancev? Kako završi med navideznimi neoporečniki potlačenih strasti, bolj papeškimi od papeža? Z vdorom umetniškega, kozmopolitskega, liberalnega, v njih vzplamti hedonizem, ki so ga nekoč že živeli. Izgubljeni sin vnese med apatične šenflorjance novo-staro vznemirjanje in jih opomni na pretekle grehe.

Nismo brez greha. Smo bolj iz mesa in krvi in prav umetnost v sivini vsakdana tematizira globlja vprašanja človekovega bitja in smisla. Loteva se kompleksnejših strasti pa tudi politike same. Župan kot samooklicana moralna avtoriteta se prvi izmika izvirnemu grehu.

Kdo so sodobni Popotniki-umetniki? So to prekarci, naši glasniki vesti, ki na robu socialnega propada vztrajajo pri vprašanjih našega skupnega bivanja, ki jih družba aparatčikov niti noče slišati? Kakšna je podoba neoliberalizma, ki želi utišati svobodomiselne posameznike, neuklonljive, izstopajoče umetnike, ki v oblastnikih izzivajo sram?

V šolskem letu 2017/2018 so se dijakom Gimnazije Ravne na Koroškem pridružile tudi dijakinje Srednje šole za oblikovanje in fotografijo, ki so zasnovale grafično podobo in kostumografijo.



Slika 2: Druga stran gledališkega lista – razmišljanje in aktualizacija Šentflorjancev.



Slika 3: Tretja stran gledališkega lista – nastopajoči v predstavi.



Slika 4: Zadnja stran gledališkega lista – akterji predstave.

Predstavo smo zaigrali tretješolcem in četrtošolcem naše šole, z veseljem pa smo jo predstavili na Transgeneracijah 2018, Festivalu sodobnih umetnosti mladih v Ljubljani.

Cankarjeve daljnosežne resnice in pronicljive humanistične ideje je mogoče, tako kot ideje vsakega avtorja, v precejšnji meri razumeti samo z branjem, analizo ali debato o njegovih besedilih. V gledališču, pri uprizarjanju Cankarja, pa je treba njegove besede spremeniti v konkretna dejanja, treba jim je izumiti naslovnika, njegove (anti)junake je treba postaviti v konkreten prostor, v konkreten čas, situacijam je treba določiti ves družbeni, socialni kontekst, v katerem se odvijejo. Tako delo zato običajno presega teoretično analizo, saj je do avtorjevih idej potrebno vzpostaviti širok, večplasten racionalen in emotiven odnos, osebno stališče. Natančno spremljanje predstave ali postavljanje Cankarja na oder zahteva od nas ne samo idejne razčlembe, ampak poglobljen in močan osebni angažma – razmislek o tem, kako se nas ta trenutek njegove ideje dotikajo; kdo bi bili danes njegovi junaki, kako stojimo v odnosu do njegovih misli. Take vrste delo avtorja ponovno »oživi« pred našimi očmi, in obratno – avtor se zasidra v naš intelektualno-emotiven mikrokozmos kot živa, potentna ideja, ki dejavno spreminja naš odnos do sveta.

Dijaki so dejavno in aktivno spremljali gledališki dogodek (predstavo kot gledalci, ki kritično, vendar konstruktivno in ustvarjalno opazujejo in v povezavi z učnimi cilji vrednotijo dogajanje ter tako gojijo angažiran odnos do odrskega dogajanja kot celote.

3. Zaključek

3.1. Okrogla miza

Okrogla miza, ena izmed osrednjih metod izkustvenega učenja, pri kateri skupina razpravljavcev sooči svoja stališča, znanja in izkušnje o določeni problematiki, se mi je zdela najučinkovitejši način, kako prevetrimo naš napredek o »dolini šentflorjanski.« Ponovno je bila na vrsti povratna informacija o njihovem dojemanju Cankarjeve simbolike, zlasti Pohujšanja v dolini šentflorjanski.

Na vprašanje, če se je spremenilo njihovo dojemanje Ivana Cankarja, zlasti njegove simbolike, je ves razred (tako igralci kot gledalci) pritrdilno odgovoril. Uvodne prvine za interpretacijo domačega branja (tematika, motivi, sporočilnost, dramatska zgradba, satirični elementi, groteska, simboli v drami …) smo ponovno odprli za diskusijo. Povedali so, da bodo odslej »gledali Cankarja v drugi luči«, da »globlje razumejo njegovo razmišljanje«, da je »veliko stvari postalo jasnejših«, da so jih »nehali begati odnosi med osebami, zlasti vloga Zlodeja«, da »Cankarja ne bodo jemali več samo kot enega izmed neštetih dramatikov, temveč bo imel posebno mesto v njihovem literarnem svetu«, da »je res eden vrhunskih umetnikov in kot tak nenadomestljiv …«

Takšne in podobne izjave so bile ob analizi (samorefleksija izkušnje kot igralca / gledalca) razveseljive. V debati so dijaki in dijakinje zelo zagreto, spontano sodelovali. Zaradi bolj odprtega načrtovanja domačega branja smo ustvarili »močno učno okolje«, ki vodi k temu, da znajo mladi čim bolj poglobljeno razmišljati, da celoviteje razumejo sebe, soljudi in svet, da na svet gledajo večplastno. Ponovno se je izkazalo, da »učenje ni le (spominsko) sprejemanje znanja od drugih in njegova reprodukcija, ampak je samostojna, aktivna (re)konstrukcija idej, (po)ustvarjanje lastnega znanja.« (Marentič Požarnik, 2018)

Vse skupaj smo (refleksijo izkušnje in uokvirjanje dogajanja – abstraktna konceptualizacija) uspešno izpeljali tudi s pisanjem razpravljalnega eseja o Cankarju, saj je bila ocena eseja v povprečju za oceno višja,

Prepričani smo, da didaktični pristop, ki temelji na pripravi in izvedbi gledališke predstave, dopolnjen z vodenim učnim pogovorom oziroma usmerjeno debato, dijakom na ustvarjalen način omogoča vpogled v širino Cankarjevega dela, ima pa tudi širši, občečloveški spekter.

3.2. Anketa

Po analizi izvedene ankete (ta je v prilogi) je predstava v gledalcih vzbudila pozitivne občutke, ker smo Cankarjevo delo »modernizirali« in aktualizirali. Zdela se jim je zanimiva, drugačna, saj so v njej igrali njihovi sošolci, prijatelji, in so kot amaterji opravili odlično delo. Menili so, da so se v svojih vlogah odlično znašli, jih sproščeno interpretirali ter bili dobro pripravljeni. Opazili so, da so igralci z veseljem igrali, da so bili sproščeni in izvrstno pripravljeni. Poleg igralcev jim je bila posebej všeč moderna scenografija (videoprojekcija v ozadju, kostumografija) pa tudi grafična podoba gledališkega lista. Menili so, da se je dobro dalo slediti dramskemu dogajanju, večina je predstavo ocenila z 9 in 10 (10 je bila najvišja mogoča ocena). V resničnem življenju bodo lahko uporabili mnogo novih besed, tudi spoznanje, da te pretekla hudodelna dejanja preganjajo do konca življenja. V drugih delih, ki jih bomo brali v šoli, bodo bolj pozorni na simboliko.

Igralci so menili, da jih je najbolj pritegnila sama interakcija med njimi, vloge, ki so bile zelo dobro in smiselno dodeljene. med samimi pripravami so se zelo dobro ujeli in razvili prijateljske medsebojne odnose. S svojimi vlogami (v predstavi) so želeli sporočiti, kako lahko greh iz preteklosti bremeni človeka in njegovega duha. Menijo, da se večkrat niso dojemali kot sošolci (kot Tevž, Gašper …), temveč po njihovih vlogah, včasih celo tako, da so pomešali med imeni vlog in svojimi pravimi imeni. V svojih vlogah so se dobro počutili, popolnoma so se prelevili in dihali z njo, čeprav jim sprva ni bilo lahko. Prelomen trenutek se jim je zdel, ko so dobili kostume, saj so le-ti poglavitno pripomogli k boljši, bolj naravni in spontani igri. Prepričani so, da se je njihovo dojemanje Ivana Cankarja in njegove simbolike zelo spremenilo, da so farso veliko bolje dojeli in pričeli razmišljati globlje, izven okvirjev. V vsakdanjem življenju bodo pozorni zlasti na sporočilo igre, ki opozarja na to, kakšni smo

ljudje ter kako izprijena je lahko družba, v kateri živimo. Posebej so izpostavili pokvarjene značaje Šentflorjancev, ki so jih z lahkoto preslikali v današnji čas, kot tudi razmišljanje ljudi o tem, da človek najprej poskrbi zase in za svoj ugled, ne glede na ceno, ki jo terja od njega. Predstavo so doživljali skoraj kot resnično življenje, kot vsakdan v katerem koli slovenskem kraju. Igra jim je bila zelo všeč, saj jih je prisilila k razmišljanju o globljih plateh življenja.

Oboji, tako igralci kot gledalci, pa so mnenja, da si v prihodnje še želijo takšnega kreativnega načina učno vzgojnega dela.

Anketa o izvedenem učnem procesu in primerjava rezultatov s prejšnjimi anketami kaže večjo motiviranost dijakov za obravnavo tudi zahtevnih in kompleksnejših besedil, podprto tudi z načini ustvarjalnosti, ki jih omogočajo nove tehnologije.

Izvedba pouka s pomočjo metode igre (predstava) in analiza pridobljenega znanja (okrogla miza) sta bili usmerjeni k vprašanju, ali je s takšno obliko poučevanja v gimnazijskem programu mogoče doseči zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje ter dijake dodatno motivirati za branje, obenem pa narediti pouk zanimivejši, zabavnejši, privlačnejši.

Rezultati (debata, razpravljalni esej o Cankarju, anketa) kažejo, da je igra kot metoda pridobivanja novega znanja, ponavljanja in razvijanja znanja izjemna, saj se v taki situaciji poveča interes dijakov, njihova notranja motivacija, s čimer se povečuje trajnost in uporabnost naučenega, spodbuja kritično mišljenje, izmenjavo stališč, razvoj medosebnih komunikacijskih in sodelovalnih veščin, predvsem pa razvijanje lastne ustvarjalnosti in pozitivne samopodobe.

3.3. Priporočila za šolsko prakso

Ob zaključku moramo posebej poudariti, da je za vsakodnevno šolsko prakso tak preplet ustvarjalnega dela (domače branje, ki vodi do predstave, zaigrane celo na Transgeneracijah) skoraj nemogoč. To se zgodi (po optimistični oceni) mogoče enkrat, dvakrat v vsej učiteljski »karieri.« Ob obilici dela, (pre)natrpanih učnih načrtih, pomanjkanju časa s strani učiteljev pa tudi dijakov vse šolsko leto za kompleksne šolske gledališke uprizoritve (pre)hitro zavrti.

»Dijaki se z ustvarjalno močjo slovenskega jezika srečujejo še zlasti ob umetnostnih besedilih. Na ta način razvijajo doživljajske, domišljijsko ustvarjalno, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavine estetske zmožnosti, ter poglabljajo splošno sporazumevalno zmožnost za sprejemanje in izražanje raznovrstnih besedil.« (Učni načrt za slovenščino v gimnazijah, str. 5, 2005)

Igranje vlog kot primer dobre prakse bi bilo dobro izvesti vsaj enkrat letno oziroma vsaj uprizoritev dela predstave (z vsemi gledališkimi prvinami – tudi načrtovanjem scene in prostora). Gre za izseke dramskih ali drugih tekstov (določenih dejanj), ki so (dijakom) najbolj privlačna ali problematična.

4. Literatura

Gradišar, S., Pečjak, S. 2012. *Bralne učne strategije*. 2. dopol. izdaja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. 2018. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana : DZS.

Rupnik Vec, T. et al. 2003. *Igra vlog in simulacija kot učna metoda*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Zbirka Modeli poučevanja in učenja. Psihologija).

Učni načrt: slovenščina [Elektronski vir]. 2008. [citirano, 13. 11. 2018; 14:10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf

Predstavitev avtorice

Mira Razdevšek, profesorica slovenščine in pedagogike, na Gimnaziji Ravne na Koroškem poučuje slovenščino od leta 1997. Sledi sodobnim pristopom poučevanja, poseben izziv ji predstavljajo kreativni, »drugače misleči« dijaki, zato si prizadeva, da razmišljajo in delujejo izven ustaljenih okvirjev.
Na šoli skrbi predvsem za umetniško, estetsko plat dijaškega razvoja, pripravlja različne koncerte, akademije ob koncu pouka. S tremi predstavami, dvema lutkovnima in eno klasično gledališko, so (trikrat) sodelovali na Transgeneracijah, Festivalu mladih v Ljubljani, Za lutkovno predstavo »Zgodilo se je z razlogom« so dobili prvo nagrado. Aktivno sodeluje tudi v različnih projektih, s katerimi izboljšuje(jo) pouk: Didaktična prenova gimnazij, Preverjanje nekaterih elementov gimnazijskega programa s poskusom, Prolea, NA-MA POTI, Formativno spremljanje pouka idr.

Priloga 1: Anketa odziva na predstavo

ANKETA

Anketa je pomemben pokazatelj učinkov določenega truda, povratna informacija, ki lahko doprinese k še boljšemu načinu dela. Ker želimo tvojo oceno gimnazijske predstave »Prišel je, da bi pohujšal«, te prosimo za sodelovanje.

1. V predstavi »Prišel je, da bi pohujšal« sem sodeloval kot:
   a) igralec
   b) gledalec

2. Ti je bila igra všeč?
   a) zelo
   b) srednje
   c) sploh ne

3. Kaj te je najbolj pritegnilo?
   a) scenografija
   b) zanimiva igra
   c) kostumografija
   d) sošolci – igralci
   e) sodelovanje z dijaki iz drugih šol
   f) drugo

4. Te je kaj motilo? Bi kaj izboljšal?

   _____

5. Tematika Cankarjeve farse je izjemno zahtevna. Te je kaj begalo? Dopiši kaj.
   a) da
   b) ne

   _____

6. Se je tvoje dojemanje Cankarjeve simbolike kaj spremenilo?
   a) ne
   b) deloma
   c) da

7. Dileme, vprašanja, ki so se ti porajala med / po predstavi?

   _____

8. Kaj boste lahko uporabili pri pouku / v življenju?

   _____

9. Kako ste doživljali sošolce v njihovih vlogah?

   a) Bili so mi zelo všeč.
   b) Nekaj mi jih je bilo všeč.
   c) Niso me navdušili.
   d) Nimam mnenja.

10. Katera vloga se ti je zdela najbolje odigrana? Zakaj?

---

11. Si želiš tudi v prihodnje takšnega ustvarjalnega načina pouka? Zakaj?
    a) da
    b) ne

Hvala za sodelovanje in lep dan.

Priloga 2: Prispevek iz šolskega časopisa Flegma o predstavi *Prišel je, da bi pohujšal*.

Prišel je, da bi pohujšal...

Zala JEROMEL, 3. a
Foto: Alojz ROTAR

Letošnje šolsko leto smo se ravenski gimnazijci lotili zahtevnega projekta na področju kulturne umetnosti. Zbrali smo pogum ter si dovolili stopiti v Cankajeve čevlje. Ob stoletnici njegove smrti smo priredili in odigrali njegovo nikoli mrtvo dramo Pohujšanje v dolini Šentflorjanski, ter si z njo prislužili nastop na Transgeneracijah.

Vse se je začelo z avdicijo na sončno jesensko soboto. Dijaki, ki smo se odločli, da bomo večino prihajajočih sobot namenili gledališču, smo se zbrali v učilnici profesorice Mire Razdevšek in nestrpno čakali, kaj se bo zgodilo. V razred sta nasmejani stopili Maja D. Bahar in Tjaša Razdevšek, ki sta igro režirali, ter direktor fotografije Robert Baron, za njim pa še naša mentorica in dramaturginja Mira Razdevšek. S tem se je začel »boj« za vloge. S kratkimi prizorčki in vajami so preverjali naš gledališki talent in tako se je oblikovala zasedba nastopajočih.

Dela smo se lotili s polno paro. Med vikendi ali ob ponedeljkih zjutraj smo se zbirali, pregledovali besedilo, ga prirejali in brali. Zgodba nam je prišla v uho, zdaj je bilo le na nas da se svoje replike naučimo ter jih karseda dobro odigramo.
Začetek na odru je bil težak in ni nam steklo vse gladko. Kaj kmalu smo ugotovili, da igra ni recitiranje na pamet naučenega besedila ter da Cankarjeve vloge zahtevajo celega človeka. Potem pa je bil tu še pritisk profesorice in režiserk, ki sta želeli, da zadevo speljemo brezhibno. Ravenski Šentflorjanci pa pogosto v soboto in nedeljo zjutraj niso bili sposobni razmišljati kaj drugega kot to, da jih boli glava ter se jim mudi domov na kosilo. Kakorkoli, s trudom, vztrajnostjo, zanimanjem, željo in podporo s strani režiserk ter profesorice nam je uspelo (mogoče sta malo pripomogla tudi sok in piškoti, ki so nas čakali v Kulturnem domu).

Ne smem pozabiti omeniti, da je za grafično podobo ter kostumografijo poskrbela Srednja šola za oblikovanje in fotografijo. S tem nas je še dodatno motivirala, saj smo se počutili kot pravi igralci. Vsekakor pa je za tem še ogromno malenkosti, ki so pripomogle, da smo 10. marca igro z naslovom Prišel je, da bi pohujšal premierno odigrali v Kulturnem domu na Ravnah.



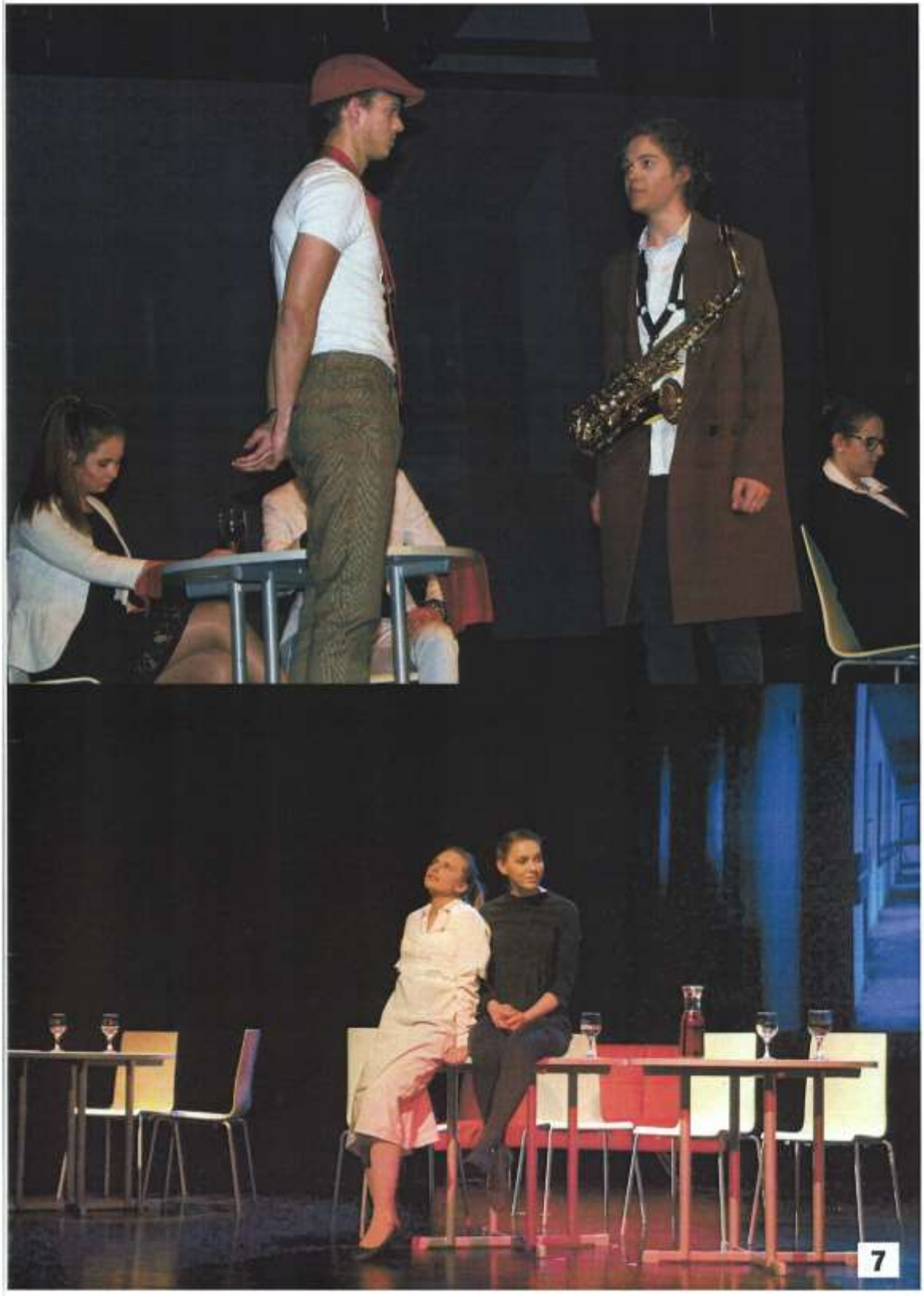
Občinstvo je bilo navdušeno, prav tako tudi kritik, ki nam je odobril nastop na Transgeneracijah – Festivalu sodobnih umetnosti mladih. Tako smo se v četrtek, 12. aprila, v jutranjih urah izpred gimnazije podali v Ljubljano proti Cankarjevem domu. Vzhičeni in polni pričakovanj smo stopili v Kosovelovo dvorano, kjer smo imeli dobre tri ure časa, da se pripravimo na nastop. Imeli smo nekaj začetnih težav s prilagajanjem na popolnoma drugačen oder, vhodi na sam oder ter zaoderju. Generalka nas je malo pomirila ter nas spomnila, da je na koncu »itak« vse v redu. A žal ni bilo tako. Na samem začetku smo imeli težave z zvokom na posnetku, ki je ključ za začetek naše igre. Tokrat smo se morali znajti brez zvoka. Težava nas je za nekaj minut vrgla iz tira, a vseeno smo jo hitro potlačili v podzavest ter se predali le igri. Na koncu nam je uspelo in odigrali smo (po mnenju nas samih) celo bolje kot na premieri. Moram pa priznati, da sem bila po koncu nekoliko razočarana, saj je »vrhunec« našega pohujšanja poleg kritika, profesorjev iz gimnazije ter režiserk gledala le peščica ljudi. Moje razočaranje se je za trenutek poleglo, ko je po predstavi do nas stopila znana slovenska igralka Jerca Mrzel. Z nami je izmenjala nekaj besed, nam predala koristne napotke ter nas izjemno pohvalila. S tem se je resnično dotaknila naših src, saj smo se v tistem trenutku zavedali, da je ves naš trud poplačan. S tem pa se pohujšanje še ni končalo. Za nagrado smo dobili karte za predstavo Pohujšanje v dolini Šentflorjanski v izvedbi SNG Drama Ljubljana. Predstava je to leto požela ogromno nagrad, zato smo se v maju zopet podali v Cankarjev dom, tokrat v vlogi gledalcev. Predstavo smo gledali iz neverjetne prve vrste. Občutek je bil senzaconalen. Zanimivo je bilo na odru gledati profesionalce, kako igrajo igro, s katero smo se tudi sami ukvarjali skoraj celo šolsko leto. Res je, da je bila njihova igra, scena, glasba, zvočni efekti in še kaj na višjem nivoju, a vseeno imamo nekaj skupnega. Skupna nam je ljubezen do gledališča, igre, razumevanja dramskih besedil ter neskončna ljubezen do zabave in užitka na odru. Na koncu pa nas je vzpodbudil komentar ravnatelja, profesorice ter režiserk, ki so iskreno dejali: »Vi ste bili boljši«.

Res je, da na Transgeneracijah nismo zmagali, a je kljub temu to bila zame najboljša izkušnja tega šolskega leta. Upala bi si trditi, da sem zrasla. Ne v dobesednem pomenu, ampak v smislu, da sem prejela ogromno izkušenj, znanja, nenazadnje tudi nova prijateljstva in ustvarjalnega navdiha, ki ga pri klasičnem pouku ni mogoče prejeti. Hkrati pa sem počela to, kar mi je v največje veselja ter se v tem izboljšala. Zato bi pozvala dijake, naj se vključijo v čim več dejavnosti, ki bodo morda prerasle v njihov hobi. Obenem pa si želim na gimnaziji še več podobnih gledaliških aktivnosti, ki pomagajo krepiti naš talent ter nam dajo še kako pomembno neformalno znanje.

Hvala, dolina Šentflorjanska!



6


7



Farsa v treh aktih

Ob prihajajoči 100-letnici smrti osrednjega slovenskega dramatika in pisatelja Ivana Cankarja si tudi na ravenski gimnaziji zastavljamo vprašanje, kakšna je vloga umetnosti v družbi. Kaj se zgodi, ko Peter v prebleski svobodomiselnega Popotnika vstopi v amoralni svet šenflorjancev? Kako zavreti med navideznimi nesporočniki potlačenih strasti, bolj papeškimi od papeža? Z vdorom umetniškega, kozmopolitskega, liberalnega, v njih vzplamti hedonizem, ki so ga nekoč že živeli. Izgubljeni sin vnese med apatične šenflorjance novo-staro vznemirjanje in jih opomni na pretekle grehe.

Nismo brez greha. Smo bolj iz mesa in krvi in prav umetnost v sivini vsakdana tematizira globlja vprašanja človekovega bitja in smisla. Loteva se kompleksnejših strasti pa tudi politike same. Župan kot samooklicana moralna avtoriteta se prvi izmika izvirnemu grehu.

Kdo so sodobni Popotniki-umetniki? So to prekarci, naši glasniki vesti, ki na robu socialnega prepada vztrajajo pri vprašanjih našega skupnega bivanja, ki jih družba aparatčikov niti noče slišati? Kakšna je podoba neoliberalizma, ki želi utišati svobodomiselne posameznike, neuklonljive, izstopajoče umetnike, ki v oblastnikih izzivajo sram?

V šolskem letu 2017/2018 so se dijakom Gimnazije Ravne na Koroškem pridružile tudi dijakinje Srednje šole za oblikovanje in fotografijo, ki so zasnovale grafično podobo in kostumografijo.



8


9

Mladinski roman *Kit na plaži* v povezavi s čuječnostjo

Youth Novel *Kit na plaži* in Connection with Curiosity

Majda Fortuna Gregorčič

Osnovna šola Ivana Cankarja Vrhnika
mfort@11sola.si

Povzetek

Cankarjevo tekmovanje spodbuja in razvija poglobljeno branje zahtevnih besedil. Ne gre le za užitek ob branju, ampak so učenci, ki se odločijo za sodelovanje na Cankarjevem tekmovanju, sposobni tudi kritičnega branja, prepoznavanja tem v knjigi, zavzemanja sodb o ravnanju književnih oseb, aktualizacije tem in čuječnostnega razmišljanja o dogajanju. Čuječnost je opazovanje brez kritiziranja. Učenci se naučijo opazovati in presojati na način, da se ob tem ne spuščajo na nivo kritiziranja, kar je za vsakodnevno življenje zelo pomembno. Prispevek predstavlja štiriurno delavnico za nadarjene, ki je bila izvedena v okviru priprav na šolsko Cankarjevo tekmovanje. Delavnica je odstrla temo drugačnosti, njen cilj pa je bil učenčevo zavedanje, da smo si ljudje različni med seboj, da pa nas ravno ta različnost bogati. Preko različnih dejavnosti, s katerimi so se učenci na delavnici srečali, je bil cilj dosežen.

Ključne besede: Cankarjevo tekmovanje, čuječnost, drugačnost, izobraževalna debata, kritično branje.

Abstract

Cankar's competition encourages and develops in-depth reading of demanding texts. It is not just a pleasure to read, but pupils who choose to participate in the Cankar competition can also critically read, identify the topics in the book, defend the judgments about the behavior of literary persons, update the themes, and care for thinking about events. Mildness is observation without criticizing. The pupils learn to observe and judge in a way that they do not go down to the level of criticism, which is very important for everyday life. The article presents a four-hour galleries workshop, which was carried out in preparation for the school Cankar competition. The workshop dismantled the theme of differentiation, and its goal was the pupil's awareness that we are different from each other, but that this diversity is exactly what we are rich in. Through the various activities that the pupils met at the workshop, the goal was achieved.

Keywords: Cankar's competition, critical reading, curiosity, different, educational debate.

1 Uvod

Namen prispevka je popisati štiriurno delavnico za nadarjene, ki je bila izvedena v okviru priprav na letošnje tekmovanje za Cankarjevo tekmovanje. Tema Cankarjevega tekmovanja v šolskem letu 2018/2019 je dediščina identitet(e). Identiteta je tisto, kar mislimo o sebi. Je

pomembna, saj gre v bistvu za neko zbirko naših lastnih prepričanj in verovanj. Skozi vsa ta prepričanja se filtrirajo vsi dogodki, ki pridejo do nas in gredo iz nas.

Učenci morajo za letošnje Cankarjevo tekmovanje prebrati mladinski roman Kit na plaži, avtorja Vinka Möderndorferja. Knjiga je aktualna in nagrajena ter odličen primer aktualizacije družbenega konteksta. Leta 2017 je avtor za knjigo dobil desetnico, nagrado za najboljše otroško ali mladinsko delo, ki jo podeljuje Društvo slovenskih prijateljev. Tematika zadeva mlade bralce, prav tako so mladi ljudje glavne književne osebe. Bralec skozi zgodbo 14-letne Nike spremlja in je soočen z nenaklonjenim odnosom Nike in okolice do drugačnosti.

Delavnica je bila zasnovana čuječno, tako da je udeleženim učencem dala priložnost za občutek, da je pomembno, kaj misli in dela mlada oseba, da so čustva, ki jo prevevajo v danem trenutku oziroma ob določenem dogajanju zelo pomembna, da se lahko iz reakcij določenih književnih oseb marsičesa naučimo in nam je tako v življenju lažje. Čuječnost je nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki vključuje čuječnost na dveh ravneh. Na prvi ravni odrasli s pomočjo nepresojajočega zavedanja poglablja svoj uvid v dogajanje v otrocih, s katerimi dela, na drugi ravni pa s čuječnostjo krepi poznavanje in kontakt s svojimi lastnimi notranjimi procesi oz. odzivi. (Černetič, 2017) Postavljeni cilj je bil, da učenci pridejo do spoznanja, da smo si med seboj res različni, drugačni, toda vsi imamo potrebo po ljubezni, varnosti in sprejetosti. Vodilna tema v knjigi je drugačnost. Drugačnost je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika definirana kot lastnost oz. značilnost drugačnega. V življenju si jo vsi želimo in iščemo področja, kjer se lahko razlikujemo od drugih. Za zaželeno drugačnost bi naredili marsikaj. Drugačnost, ki je manj zaželena, se je bojimo in zapiramo oči pred njo, je tista, ki neizogibno določa življenje vseh, ki vsaj občasno »ne morejo odločati o svoji takšnosti ali drugačnosti.« Ljudje z okvarami, prizadetostmi in oviranostmi se svoje drugačnosti zavedajo, koliko pa jih ta obremenjuje in ovira, je odvisno od njihovega sprejemanja »drugačnega« življenja, ki ga zelo določa njihovo družbeno in materialno okolje. (Meh, 2000) Še več problemov imajo z drugačnostjo ljudje, kateri z njo sploh niso neposredno povezani, jo pa težko sprejemajo oziroma se ne znajdejo v odnosu z drugačnimi.

2 Poglobljeno delo s knjigo

2.1 Uvodna motivacija

Glasno branje slikanice Metka Veter in Peter Šilček, avtorja Aarona Blabeya. (Blabey, 2013) Po branju je sledil pogovor v smeri naslednjih vprašanj: V kakšnem razmerju sta si Metka in Peter? Kaj meniš o njunem prijateljstvu? Sta si po značaju podobna? Katere značajske lastnosti bi pripisal Metki in Petru? Katere Metkine in Petrove značajske lastnosti prepoznaš pri sebi? Komu bi bil raje podoben, Metki ali Petru? Se v tebi skrivata Metka in Peter? Kaj nam knjiga sporoča?

Učenci so prišli do spoznanja, da je drugačnost nekaj vsakdanjega, da se ne smemo bati biti drugačni, da nas imajo prijatelji radi, čeprav mislimo drugače, se oblačimo drugače, se zanimamo za druge stvari kot oni, imamo drugačno frizuro, jemo drugačno hrano, imamo drugačne cilje kot ostali … Stvari, ki jih ne moremo spremeniti, so tukaj zato, da se naučimo drugačnega pogleda na stvari. »Bodi sprememba, ki jo želiš videti v svetu,« svetuje Gandhi.

2.2 Izdelava plakata

Učenci so dobili liste, nanje pa so obrisali svojo roko in nanjo zapisali dve stvari, ki ju radi delajo ter tri svoje značajske lastnosti. Te roke so prilepili na plakat v obliki kita. Ko je bil plakat narejen, so si ga učenci ogledali. Po ogledu je sledil pogovor, ki so ga usmerjala vprašanja. Ste napisali različne značajske lastnosti? Kaj vse je navedeno pod dejavnostmi, s katerimi se ukvarjate? Kdo je kit na plaži? Si tudi ti kit na plaži? Kako s počutiš, ko si v vlogi kita na plaži? Je narobe, da smo si različni med seboj? Si upaš biti drugačen? Kako sprejemaš drugačne ljudi? Se učiš razumeti drugačne ljudi? Se trudiš razumeti svet drugačnih?

Učenci so s pomočjo plakata na lastni koži izkusili, da so res drugačni od ostalih, ravno zaradi te drugačnosti pa so zanimivi in zvesti samemu sebi. Raznolikost nas bogati. Vsi smo včasih kiti na plaži.



Slika 1: Plakat v nastajanju

2.3 Delo po skupinah

Učenci so se razdelili v pet skupin po štiri učence. Vsaka skupina si je izbrala temo, ki je obravnavana v knjigi. Učenci so izbrali naslednje teme: ljubezen, prijateljstvo, samomor, disharmonija v družini, downov sindrom. Ko je bila njihova tema odobrena, so oblikovali trditev, ki je bila povezana z izbrano temo. Trditev so morali zapisati v obliki povedi. Zapisali so naslednje trditve: Nika je ravnala prav, ker sošolcem in prijateljem ni povedala, da ima brata z downovim sindromom. Barbkini prijatelji so bili slabi prijatelji, saj niso opazili, da je v stiski. Petra ni bila dobra prijateljica Niki, saj ji je hotela prevzeti Aleksa. Oče in mama sta se dobro spopadala s stanjem v družini. Mladostniki so dobro reagirali ob Barbkinem poskusu samomora.

2.4 Priprava na debatni turnir

Po oblikovanju trditev se je vsaka skupina razdelila na dva dela. Povedano jim je bilo, da se bodo sedaj pripravljali na izobraževalno debato. Podana jim je bila definicija debate in pravila debate. Izobraževalna debata je uravnoteženo strukturiran komunikacijski dogodek o pomembni temi, v kateri se soočita vsaj dve nasprotujoči si strani in poskušata prepričati

publiko. Vsaka stran v debati, najpogosteje sta dve, ena, ki trditev zagovarja, in druga, ki jo zavrača, imata enako možnost, da predstavita stališča. To pomeni, da imata obe strani na razpolago enako časa. Določeno mora biti tudi število govorcev na vsaki strani, vrstni red, kako si govorci sledijo, in naloge govorcev. Vsaka debata ima vnaprej določeno trditev, o kateri se debatira. Trditev mora biti jasna in preprosta. Obe strani zagovarjata svoje stališče in tudi zavračata zavračanje nasprotne strani z dodatnimi utemeljitvami. Vsaka stran skuša publiko prepričati, da so njihovi argumenti boljši. Ravno argumentacija je najodločilnejši dejavnik za zmago v debati. (Skrt in Šerc, 2013)

Dva učenca ene skupine sta bila postavljena v vlogo zagovornika postavljene trditve, dva učenca ene skupine pa sta bila proti trditvi. Na voljo so jim bili prenosni računalniki, da so se o izbrani temi lahko informirali na spletu. Prav tako je vsaka dvojica imela svojo knjigo Kit na plaži. Vsaka dvojica je morala pripraviti enominutni uvodni govor, v kateri je natančno predstavila, zakaj zagovarja dano trditev oziroma zakaj so proti njej. Učenci so morali pripraviti čim več argumentov na podlagi vsebine knjige, ki so potrjevali njihovo trditev. Vsaka stran je za navedbo svojih argumentov ali protiargumentov imela dvakrat po dve minuti časa.



Slika 2: Priprava na debato

2.5 Debatni turnir

Po pripravi je sledil debatni turnir. Vsak skupina je zanj imela na voljo 5 minut. Ena minuta je bila namenjena uvodnima govoroma, dvakrat po dve minuti pa sta bili namenjeni predstavljanju argumentov vsake dvojice in spodbijanju teh argumentov. Po vsaki debati so ostale dvojice na listek zapisale, katera dvojica je bila pri debatiranju uspešnejša z argumenti. Listke so oddajali v vnaprej pripravljene škatle. Po končanem debatnem turnirju smo s pomočjo teh listkov dobili zmagovalno dvojico znotraj posamezne skupine.

Na podlagi debate so učenci prišli do spoznanja, da je zelo pomembno, da se znamo postaviti zase, se držati svojega mnenja in ga poskušati dobro argumentirati. Nujno je, da znamo poslušati in sprejemati tuja mnenja, ki niso enaka našim, saj je tudi to del drugačnosti, ki se skriva v ljudeh. Biti zmožen dobre komunikacije je danes zelo pomembna veščina.



Slika 3: Debatni turnir

2.6 Sinteza

Glasno branje pesmi Pesem o zvezdah, avtorja Toneta Pavčka. (Kovič, Zlobec, Menart in Pavček, 2015) Učenci so dvakrat poslušali pesem, po drugem poslušanju so morali narisati sporočilo pesmi, kot so ga sami razumeli. Svoje slike so predstavili in komentirali narisano. Vsem risbam je bilo skupno to, da so bili na njih ljudje, ki so bili na nek način povezani, a tudi obrnjeni v lastno smer. Učenci so take risbe utemeljevali z dejstvom, da moramo biti ljudje povezani drug z drugim, ker smo socialna bitja, da pa je nujno, da sledimo sebi, svojim ciljem in hodimo po poti, ki smo si jo izbrali. Ne smemo si dopustiti, da si ne bi upali biti drugačni. »Življenje lepo, življenje zelo lepo,« pravi v knjigi Kit na plaži Nikin brat Igor. (Möderndorfer, 2015, str. 187) V različnosti je lepota.

3 Zaključek

Vinko Möderndorfer je roman Kit na plaži napisal, ker je čutil dolžnost mladim bralcem povedati, da smo vsi drugačni, da je na svetu šest milijard ljudi, da pa imamo pravico biti drugačni in da je drugačnost pravzaprav edino pravo bogastvo našega sveta. Ni hotel napisati knjige o težavah fanta, ki ima downov sindrom. On je tak, kakršen je in nima težave s svetom. Mi imamo težave z njim. Torej se težava skriva v nas. Biti ob srečanju s takimi ljudmi čuječen, je nujno. Potrebno je ozavestiti naše občutke in strahove, se soočiti z njimi in jih preseči.

Dolžnost mentorja Cankarjevega tekmovanja je, da poda učencem nekaj več kot samo golo povzemanje vsebine. Mora si upati, se ne bati vprašanj in radovednosti otrok. Mora biti čuječen ob njihovih odzivih in reakcijah na vsebino. Učence mora popeljati globlje v teme oziroma jih usmeriti v kritično branje, v presojanje osebnih lastnosti in ravnanj književnih oseb. Gre za poglobljeno branje z veliko analiziranja.

Prvotno zastavljeni cilj delavnice, da učenci ozavestijo drugačnost in spoznanje, da je vsak odgovoren za svoja dejanja in prepričanja, je bil dosežen. Kar je samo dokaz več, da nam knjige lahko podajo mnogo več kot samo zabavo oziroma kratkočasenje ob tem, ko beremo. S pomočjo njih se lahko »oborožimo« za življenje, se bolje znajdemo v trenutkih oz. dogodkih,

saj lažje ozavestimo svoje misli, vzorce razmišljanja in prepreke v glavi ter stopimo preko njih. Naučijo nas tudi, da ljudje, ki so drugačni od nas, v resnici niso tako zelo drugačni. Tudi Nika v knjigi pride do novega spoznanja, ni je več sram in strah, kaj bodo drugi rekli. Na koncu knjige pravi: »Imam ga zelo rada.« (Möderndorfer, 2015, str. 199) Misli Igorja. Se pa ves čas zaveda njegove drugačnosti, saj pravi: »Kit je napaka med morskimi živalmi. Je bitje od drugod. Tako kot Igor …« (Möderndorfer, 2015, str. 147)

4 Viri in literatura

Blabey A. (2013). *Metka Veter in Peter Šilček*. Ljubljana. KUD Sodobost International.

Černetič, M. (2017). Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo, 21* (1), 37-42.

Kovič, K., Zlobec, C., Menart J., Pavček, T. (2015). *Pesmi štirih*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Meh, D. (2000). *Drugačnost. Medicinski razgledi,* 39 (1), 107-112.

Möderndorfer, V. (2015). *Kit na plaži.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Skrt, B., Šerc, A. (2013). *Misliti in govoriti boljši svet.* Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga.

Pridobljeno s http://www.mladinska.com/fejstbuk/zivljenje_ni_izi/4963

Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html

Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/kultura/knjige/desetnica-za-roman-ki-mlade-uci-da-imamo-pravico-biti-drugacni/423318

Kratka predstavitev avtorice

Majda Fortuna Gregorčič je univerzitetna diplomirana bibliotekarka in profesorica slovenščine. Na Osnovni šoli Ivana Cankarja Vrhnika poučuje slovenščino. Več let je vodila Šolsko skupnost. Izvaja dopolnilni pouk in priprave na Cankarjevo tekmovanje. Bralna značka in Literarni natečaji sta dve interesni dejavnosti, ki ju izvaja. Je predstavnica učiteljev v Svetu šole in vodja aktiva slovenščine. Zanimivost, inovativnost in drugačnost so njena vodila pri poučevanju.

Od nog do glave z ugankarskimi besedami

From Head to Toe with Riddle Words

Miran Kodrin
Terezija Jamnik

SŠC Ravne na Koroškem, Gimnazija Ravne na Koroškem
miran.kodrin@gimnazija-ravne.si, jamnikterezija@gmail.com,

Povzetek

(Ne)razumevanje besed, besednih zvez, stavkov, povedi in celo besedil je problem ne samo osnovnošolskih učencev, temveč pogosto tudi dijakov v srednji šoli. Da bi učinkovito gradili, nadgradili in spodbujali razumevanje ter pomagali pri odpravljanju napačnih predstav, lahko z didaktičnimi nalogami ob podpori neumetnostnega besedila (poljubno besedilo) za dijake pripravimo naloge, kjer na primerih opazovanja, poimenovanja, razstavljanja in sestavljanja besed (z igro in z uporabo sodobnih naprav) poskušamo doseči razvijanje in pridobivanje kompleksnih znanj pri pouku jezika. Dijaki se srečujejo s kreativnimi oblikami in metodami dela, saj reševanje nalog spodbuja *razmišljanje izven ustaljenih okvirov poučevanja*. Pomemben vidik sta tudi *kreativnost in inovativnost* pri reševanju podanih nalog, ki presegajo ustaljeno prakso. *Z uporabo sodobnih naprav* se motivacija za delo še poveča, saj omogoča generaciji novodobnih otrok, da se dokaže tudi na področju, ki ji je blizu (zelo pozitivno tudi za osebnostni in strokovni razvoj učitelja). Poučevanje in usvajanje znanja postaneta igra in tako domena učitelja ter učenca. V *besednih igrah* dijaki iščejo besede, v katere so vložene druge besede *(tulec*), razstavljajo oz. sestavljajo besede (*šarada*), premeščajo črke v besedah in stavkih (*anagram*), besedam dodajajo, odvzemajo ali spreminjajo črke (*logogrif)* in iščejo besede, ki se berejo enako naprej in nazaj (*palindom*). Z jezikovnimi ugankami dijakom približamo in olajšamo razumevanje, razvijamo logično mišljenje, urimo spomin in hkrati vzbujamo njihovo kreativnost. S takim načinom dela dosežemo večjo sproščenost v razredu in spoznanje, da lahko učno snov sprejemamo, obravnavamo in usvajamo tudi na drugačne načine.

Ključne besede: besedne igre, besedoslovje, kreativnost, naravoslovje, uganke.

Abstract

(Miss)understanding of words, word formations, sentences, clauses and even texts is a problem for not only primary school pupils, but also students attending high school. To be able to effectively build, develop and encourage the perception of language and assist with reducing false perceptions, we can prepare didactic exercises that support the text (randomly chosen text). We can prepare exercises that are based on observation, naming, constructing and reconstructing words (with the help of games and modern devices). The aim is to achieve development and acquiring complex knowledge with language teaching. Students meet with creative forms and methods of work, as solving problems encourages thinking outside the frames of the set standards of teaching. Creativity and innovation also present an important part as they overpass the settled practices. By using modern devices the motivation for work can be increased as it enables the children to prove themselves in this familiar area (very positive for their personality and the professional development of the teacher). Teaching and obtaining knowledge becomes a game and the domain for the teacher and the student. In texts the students search for words that include other words, construct and reconstruct words, move around letters in sentences and clauses, take away and add letters to words, search for words that can be read from the left or the right. With language riddles we relieve understanding, develop logical thinking, reinforce memory and at the

same time encourage creativity. Through this method of work we achieve a relaxing atmosphere in the classroom and the realization that the learning material can be accepted, dealt with and learned in different ways.

Key words: creativity, natural, riddles, sciences, word games.

1. Uvod

V srednji šoli se tako profesorji kot dijaki pogosto srečujemo s problemom (ne)razumevanja besed, besednih zvez, stavkov, povedi in tudi besedil, ki jih obravnavamo v okviru jezikovnega pouka. Še bolj pereč pa postaja problem prepoznavanja in povezovanja besed znotraj različnih funkcijskih zvrsti. Prehod od umetnostnega (epika, lirika in dramatika) k neumetnostnemu besedilu (strokovna, publicistična in praktičnosporočevalna besedila) in obratno zahteva od dijaka, da na kognitivni ravni prepoznava pomen besed v njihovih različnih vlogah.

Da bi učinkovito gradili in spodbujali razumevanje ter pomagali pri odpravljanju napačnih predstav, sva z didaktičnimi nalogami ob podpori neumetnostnih besedil (poljudnoznanstveno besedilo *Razkrito telo* in publicistično besedilo *Lepoočka*) za dijake 2. letnika pripravila naloge, kjer sva na primerih ugankarskih besed (opazovanje, poimenovanje, razstavljanje in sestavljanje besed) poskušala doseči razvijanje in pridobivanje kompleksnih znanj pri pouku jezika. Jezik postane igra in s tem področje, ki je dijakom na tej stopnji še dokaj zanimivo in dojemljivo, hkrati pa jim je tudi izziv, saj se lahko ob reševanju nalog dokažejo vsi, tudi tisti, ki jim materinščina ni vedno najbolj pri srcu.

Za tak pristop sva se odločila, ker sva pri pouku opazila, da imajo dijaki pogosto precej težav z razumevanjem frazemov, ker dokaj težko povežejo prenesene pomene besed s konkretnimi pojmi. Pri obravnavi poljudnoznanstvenega članka (tema človeško telo, ki se vzporedno obravnava tudi pri pouku biologije) in publicističnega besedila, sva sestavila niz ugankarskih nalog, kjer dobijo konkretni pojmi nov, igriv in zato za dijake zanimiv pomen.

2. Obravnava

Dijaki se v predstavljenem načinu dela srečujejo s kreativnimi oblikami in metodami učenja, saj reševanje nalog spodbuja *razmišljanje zunaj ustaljenih okvirov poučevanja*. Ugankarstvo kot dejavnost za razvedrilo, bistrenje razuma ali igro omogoča premislek in domiselnost. Za to obliko sva se odločila, ker dijakom v srednji šoli prinaša nov način usvajanja znanja. Z ugankarstvom se otroci in kasneje učenci sicer srečujejo že od vrtca naprej, meniva pa, da je ta dejavnost v srednji šoli nekoliko prezrta. Med drobne uganke enigmatiki uvrščajo jezikovne igre z določenimi znanimi in nespremenljivimi pravili, ki so za dijake zelo zanimive, saj jim že takoj na začetku reševanja predstavljajo izziv. Pri izdelavi nalog sva na osnovi osnovnih zvrsti besednih ugank, kot so: *tulec, šarada, anagram, logogrif in palindrom,* ob neumetnostnih besedilih (poljudnoznanstveno s področja biologije in publicistike) sestavila naloge, ki so jih dijaki reševali pri uri, hkrati pa so pri svojem delu z neumetnostnim besedilom tudi sami postali aktivni ustvarjalci, ki so naju, pa tudi sami sebe, presenetili s svojo izvirnostjo. Pomemben vidik pri reševanju podanih nalog je tudi *inovativnost*, ki presega ustaljeno prakso. Za uvodno motivacijo (po branju članka *Človeško telo*) so dijaki dobili nalogo, da ilustrirajo poljubni frazem, v katerem je zapisano npr. poimenovanje za del človeškega telesa. Dijake sva razdelila v skupine glede na to, kakšen način predstavitve si bodo izbrali. Prva skupina se je odločila za klasično risbo s svinčnikom,

druga za računalniško obdelavo in tretja za pojmovno predstavitev. Izdelki, ki so nastali, so bili presenetljivi, saj je imel vsak dijak možnost, da se je izrazil tudi na nejezikovnem področju in podal svoje videnje in dojemanje določenega frazema. Z zanimanjem sva spremljala njihovo delo, zelo razveseljivo pa je bilo, da so dijaki, ki nimajo posebnih jezikovnih zmožnosti (ali se nam vsaj zdi tako), svoje videnje frazema, ki so si ga izbrali, neverjetno dobro ilustrirali. Ko so dijaki končali s to nalogo, so svoj frazem v zvezi z delom človeškega telesa predstavili sošolcem, ti pa so ugotavljali, za kateri frazem gre. Izjemno pozitivno se nama je zdelo, da so se tu lahko izkazali tudi nekoliko slabši dijaki, saj sta se s tem precej povečala samozavest in zanimanje za delo. Z uporabo sodobnih naprav se motivacija za delo še poveča, saj omogoča generaciji novodobnih otrok, da se dokaže tudi na področju, ki ji je blizu (zelo pozitivno tudi za osebnostni in strokovni razvoj marsikaterega učitelja, saj se tudi mi lahko od dijakov na tem področju kaj koristnega naučimo). Dijaki so pripravili dobre predstavitve (video), ki so jih tudi glasbeno opremili. Dijaki pri naslednji uri še enkrat skrbno preberejo besedili *Razkrito telo* in *Lepoočka* (poljudnoznanstveni članek in publicistično besedilo). Terminologijo poznajo, saj je človeško telo ena obravnavanih tem pri pouku biologije, publicistični članek pa je iz časopisa Delo (rubrika Dobro jutro).

2.1 V nadaljevanju sledijo besedne igre, pri katerih so dijaki iskali besede, v katere so vložene druge besede. Taka besedna igra se imenuje tulec.

Primer: V besedo *krokar* je vložena beseda ***roka*,** v besedo pazduha pa ***duh***.
Dijaki so naloge reševali v parih in primerjali rešitve.

1) V kateri besedi naslovne besedne zveze *Razkrito telo* se skriva *življenjska tekočina?* _____*(raz**kri**to)*
2) V kateri besedi iz razdelka *Skeletni sistem* se skriva *vladar srednjeveške Bosne; od vladarja imenovani šef avtonomne vlade Hrvaške in Slavonije v okviru Avstro-Ogrske?* _____*(lo**ban**ja)*
3) V kateri besedi iz razdelka *Skeletni sitem se* skriva sopomenka besede *polt?* _____*(hrb**ten**ica)*
4) *V* kateri pridevniški besedi iz razdelka *Mišični sistem* se skriva raztopina za zaščito lesa*?* _____ *(nad**lak**tnica)*
5) V kateri besedi iz razdelka *Živčni sistem* se kriva sopomenka besed *osmojen* in *opaljen*? _____*(m**ožgan**i)*
6) V kateri naslovni besedi razdelkov se skriva *organ za vid?* _____*(Obt**oči**la)*
7) V kateri naslovni besedi razdelkov se skriva sopomenka besede *zdrav?* _____*(Se**čil**a)*

2.1.1. V besedilu Lepoočka sta združeni nalogi s ***tulcem in protipomenko****.*

Dijaki naloge rešujejo z uporabo teksta, nekaj pa jih poskusijo sestaviti tudi sami.

1) Katarina Novak je poklicna sodelavka časopisa. V besedilu poiščite sopomenko besede časnikarka in v njej tulec (besedo v besedi), ki je homonim besedam *avstrijski novec, polovičar in vinogradnik.* (no***vinar***ka**, *vinar***)

Primera, ki so ju sestavili dijaki:

V besednih zvezah *klenega Kraševca* in *zeleno novinarko* poiščite tulec, besedo v besedi, in sicer protipomenko besede *delaven*. (***len***)

V prislovu *debelo* ter v samostalnikih *klepet* in *doživetje* poiščite protipomenke pridevnikov *črn, grd* in *mrtev.**(**bel, lep, živ**)*

2.2 »Šarada ali združenka je beseda, ki nastane iz več drugih besed, če jih sestavimo eno z drugo, lahko pa jih tudi poljubno razstavimo.« (Bajt, Gregorc, Od uganke do uganke. str. 4, *1978)*

Primer: Če združimo besedi ***pas*** in ***tir*****,** dobimo besedo *pastir,* če pa povežemo besede ***kri, mina, list,*** naredimo besedo *kriminalist*.

Dijaki so bili pri reševanju te naloge zelo spretni.

1) Katera beseda iz razdelka *Sečila* je sestavljena iz besede, ki pomeni *vodo v trdnem stanju,* in besede v pomenu *kraj, kjer omejen čas trpijo duše nezveličanih*?_____(***led+vice***)
2) V katerem poimenovanju za del telesnega ogrodja v spodnjem (zadnjem) delu trupa se skrivata sopomenki besede *strd* in žargonska beseda za *nezadostno oceno*?_____ (***med+enica***)
3) V katerem poimenovanju za začetni del tankega črevesa se skrivata *glavni številnik* in sopomenka besed *tinejedžer/mladostnik?*_____***(dva+najstnik***)
4) 4) V katerem poimenovanju za *vrvici podobno tvorbo, ki povezuje plod s posteljico*, se skrivata besedi *duhovnik v pravoslavni cerkvi* in *delavnica za izdelovanje denarja*? _____(***pop+kovnica***)

Sledila so nekoliko zahtevnejša navodila, ki so od dijakov zahtevala malo več inovativnosti in razmišljanja.

1) V prvi besedi posvetila Igorja Torkarja *Srečno, lepoočka* ***poiščite tulec (besedo v besedi)****, ki pomeni stvar.* (***reč***) Iskana beseda je tudi palindrom, povratnica, brana nazaj pomeni *večjo ostro skalo*, znano iz Heinejeve pesmi Lorelai. (***čer***) Druga beseda v posvetilu pa je ugankarsko šarada, združenka, sestavljena iz sopomenke besed *krasno, lično* ter manjšalnice besed *oko* in *oče.* (***lepo + očka – óčka/ôčka*****)**
2) V besedilu *Lepoočka* poiščite sopomenko besede *uredništvo.* Iskana beseda je šarada, beseda, sestavljena iz dveh besed – sopomenk besed *sistem* in *diverzija. **(red+akcija)***

2.3 Pri naslednji nalogi dijaki premeščajo črke v besedah in stavkih – anagram in anagramni stavek.

»Anagram (slovensko: črkovnica) je beseda, ki jo dobimo iz neke druge besede tako, da tej premešamo črke in jih sestavimo v drugačnem vrstnem redu.« **(Bajt, Gregorc,** Od uganke do uganke, str. 6, 1978**)**

Primer: Iz besede *SVETOVLJAN* po premeščanju in drugačni razporeditvi črk dobimo besedo ***VELJAVNOST***.

Navodila so od dijakov zahtevala kar nekaj napora:

1) (*Lepoočka*) Samostalnik v povedi *Ni nama zmanjkalo štrene* postavite v imenovalnik ednine. (**ŠTRENA**) Prvi samostalnik v povedi *Na koncu posvetila je zapisal* postavite v rodilnik ednine. (**KONCA**) Če anagramirate/premečete črke iskanih samostalnikov, dobite ime in priimek slovenskega realističnega pesnika. (**ANTON AŠKERC**)
2) Dopolnite besedno zvezo: (velik morski rak brez klešč) _____ in jastog ter (strojno pletena ter prožna raztegljiva pletenina) _____ za trenerke. Če anagramirate, premečete črke iskanih besed (**RAROG, TRIKO**), dobite ime in priimek pisatelja, ki je novinarki Katarini Novak podaril pesniško zbirko s posvetilom. (**IGOR TORKAR**)
3) S samostalnikoma dopolnite stalno besedno zvezo: imeti kratek_____(biti pozabljiv) in slovarski sestavek: _____ je grm z majhnimi cveti v latih in listih, ki jeseni pordečijo. Če premečete črke iskanih samostalnikov (**SPOMIN, RUJ**) dobite ime in priimek slovenskega pesnika moderne. (**JOSIP MURN**)

Dijaki dobijo nalogo, da iz danih besed sestavijo anagrame iz naslednjih besed:
STOK, VLAGA, REPAČ, KLADA, PLOT, (***KOST, GLAVA, PREČA, DLAKA, POLT***)

2.4 »V anagramnem stavku so lahko zapisane tudi druge besedne vrste, ne le samostalniki. Premetani stavek mora biti kar najtesneje povezan z rešitvijo.« (Bajt, Gregorc, Od uganke do uganke, str. 7, *1978)*

Marjan Hodžar je ubesedil premetane stavke v verzih. Rešitve so stavčni ali nestavčni frazemi.

BOLJ GLEDA BUDALO, bolj živčno zija,
bolj buli v oči mi ko bik v nova vrata,
manj pade mu v glavo … Uh, prava potrata
razlagati mu, kaj **domislek** ta v sebi ima.

Premetani stavek je stavčni frazem v pomenu: kar se obljubi, se mora izpolniti.
_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _. (***OBLJUBA DELA DOLG.***)

1) Zapišite anagramni stavek, v katerem bo prisotno poimenovanje za del človeškega telesa.

Dijaki so pri tej nalogi pokazali izjemno ustvarjalnost in zanimanje. Na frazem ***LAŽ IMA KRATKE NOGE*** je nastalo kar nekaj zanimivih anagramnih stavkov. Predstavljena sta dva, ki sta se nama zdela še zlasti izvirna.

V dolini hladnega mrka,
KAMELEON na čričkov brlog **TRKA**.
Gospod **ŽIGA** glasno zasmrka
in jedačo za večerjo posrka.

Mlade, jasne noči na nebu svetla pika,
kraj nje mlada Nežika **MEŽIKA**,
brhko ji **GOLEN** brstika,
nihče pa ne ve, **KATERA** mladost jo mika.

(***LAŽ IMA KRATKE NOGE*.)**

2. 5 Dijaki besedam dodajajo, odvzemajo ali spreminjajo črke (logogrif).

»Besede, ki jih dobimo tako, da drugim besedam dodajamo, odvzemamo ali spreminjamo črke, so logogrifi.« (Bajt, Gregorc, Od uganke do uganke, str. 5, 1978)

Beseda izvira iz grščine *logikos* − logičen in *griphos* − uganka. Nove besed imajo drug pomen zaradi dodanih ali odvzetih črk.

Primer: Če besedi **d***ruščina* odvzamemo prvo črko, dobimo slovanski jezik ***r****uščina*, če pa tej besedi dodamo začetno črko, tvorimo starogermanski jezik ***p****ruščina*. Sledijo navodila.

1) Dopolnite: _____ *je členek, ki poudarja ugotovitev, spoznanje resničnega*. Iskani besedi odvzemite črko, da dobite *debelejši ploščat kos lesa iz podolžno razžaganega lesa*. (***sploh, ploh****) Lepoočka*

2) Dopolnite:_____ je *rastlina z deljenimi listi in belimi, črno škrlatnimi, zelenimi ali rumeno zelenimi cveti (cveti zgodaj pomadi).* Odvzemite besedi črko, da dobite sopomenko besed *život in trup:* _____ . **(*teloh, telo*)**

3) Dopolnite: _____ *je žareča tekoča snov iz zemeljske notranjosti, ki predre zemeljsko skorjo in se razlije po površju.* Dodajte črko, da dobite poimenovanje za *del človeškega ali živalskega telesa, v katerem so osrednji živčni centri in nekatera čutila:* _____ . ***(lava, glava)***

Pa še nekaj nalog, ki so jih sestavili dijaki:

Dopolnite: _____je zvok, ki ga dela človek z govornimi organi. Iskani besedi odvzemite črko, da dobite *nitast izrastek na človeški glavi*. (**glas, las**)
Naslednjim besedam spremenite prvo črko, da dobite smiselne samostalnike:
grozd_____, vino_____, kaplja_____, kepica,
brin_____. **(drozg, kino, čaplja, repica/čepica, urin)**

2. 6 Dijaki iščejo besede, ki se berejo enako naprej in nazaj (palindom).

»Palindrom ali povratnica je beseda, ki se bere naprej in nazaj enako (potop), ali pa ima brana naprej en pomen (cenilec), brana nazaj pa drugega (celinec).« (Bajt, Gregorc, Od uganke do uganke. str. 3, 1978)

Palindrom kot način povratne poezije (Marko Bertoncelj):

O, pelin! / še v moki / telesa. / Rôdi se, / če si dorasel / etikom, / veš / ni lepo …

Dijaki poskušajo napisati pesem, ki se bere naprej in nazaj enako. Nastanejo zanimivi primeri:

Dan / ali večer / še v jutru ur / tuj »veš« / reče / vila nad.

1) V povedi *Seveda smo morali ven na čik* poiščite sopomenko besedama *cigareta* in *ogorek,* ki brana nazaj pomeni *šund* in *literarna plaža*. (***čik, kič****)*

2) V besedni zvezi *kepica tropin* poiščite tulec (besedo v besedi) in sicer *obsežno vrsto pripovedništva* in sopomenko besede *plen*, ki je tudi povratnica, brana nazaj pomeni *kulturno rastlino s širokimi podolgovatimi list*. (*k****ep****ica* **-** ***ep***) tropin (***rop, por***)

2. 7 *Tulec, homonim, palindrom*

1) V besedni zvezi ***drobna knjižica*** poiščite priimka slovenskih književnikov. Prvemu je ime Ivan, je avtor travestije Jurčičevega Desetega brata, skriva se v tulcu (besedi v besedi), ki je homonim besedama *suženj* in *okrajek.*

2) Drugemu je ime Matej, je ustvarjalec pesniške zbirke Previharimo viharje in si je nadel psevdonimni priimek, ki je homonim besedam *iglasto drevo, denar* in *boj* ter se skriva v povratnici prvega priimka.

(***drobna – Rob, Bor****)*

3 Zaključek

Z jezikovnimi ugankami sva hotela dijakom približati in olajšati razumevanje, razvijati logično mišljenje, uriti spomin in hkrati spodbuditi njihovo kreativnost. S takim načinom dela sva dosegla večjo sproščenost v razredu in spoznanje, da lahko učno snov sprejemamo, obravnavamo in usvajamo tudi na drugačne načine. Spodbujala sva jih h globljemu razmišljanju in s tem k učenju na neki novi ravni (povezovanje, kritično razmišljanje, opazovanje in radovednost). Besedne igre so bile sestavljene tako, da smo stopnjevali težavnost. Najprej so spoznali značilnost določene besedne igre, potem so reševali podane naloge in s tem prepoznavali in izluščili njihove bistvene značilnosti. Nekaj so jih poskušali sestaviti tudi sami in pri tem so bili zelo ustvarjalni, domiselni in izvirni. (S svojim primerom so ilustrirali, kako so razumeli nalogo in s tem prepričali sošolce in učitelja.) Dijakom je bilo omogočeno, da skozi celoten učni proces dokazujejo svoje znanje na različne načine, ne samo s testom. Pozitivno vzdušje med delom je pripomoglo k večji motiviranosti in sodelovanju.

Z vajami iz neumetnostnih besedil (Razkrito telo / Lepoočka) dijaki izluščijo določene pojme in jih uporabijo v novi konkretni situaciji. Z asociacijami in namigi jih vodimo k reševanju nalog, ki imajo pomembno vlogo pri ustvarjanju njihovih jezikovnih in miselnih zmožnosti, hkrati pa spodbujajo nazorno mišljenje. Dijaki so za takšno obliko dela zelo motivirani, saj jim ponuja nov vidik, hkrati pa je tudi izziv usvajanja jezika in naravoslovnih pojmov skozi igro.

Vaje lahko uporabimo za preverjanje in utrjevanje znanja brez ocen.

4 Literatura

Bajt, D., Gregorc, P. (1978). *Od uganke do uganke*. Mladinska knjiga. (za založbo Ivan Bizjak) str. 3–7. Ljubljana. Pionirjeva knjižnica

Novak, K. (2013). *Delo, rubrika Dobro jutro, Lepoočka.* pridobljeno 4. 12. 2017 https://www.delo.si/mnenja/blog/dobro-jutro-lepoocka.html

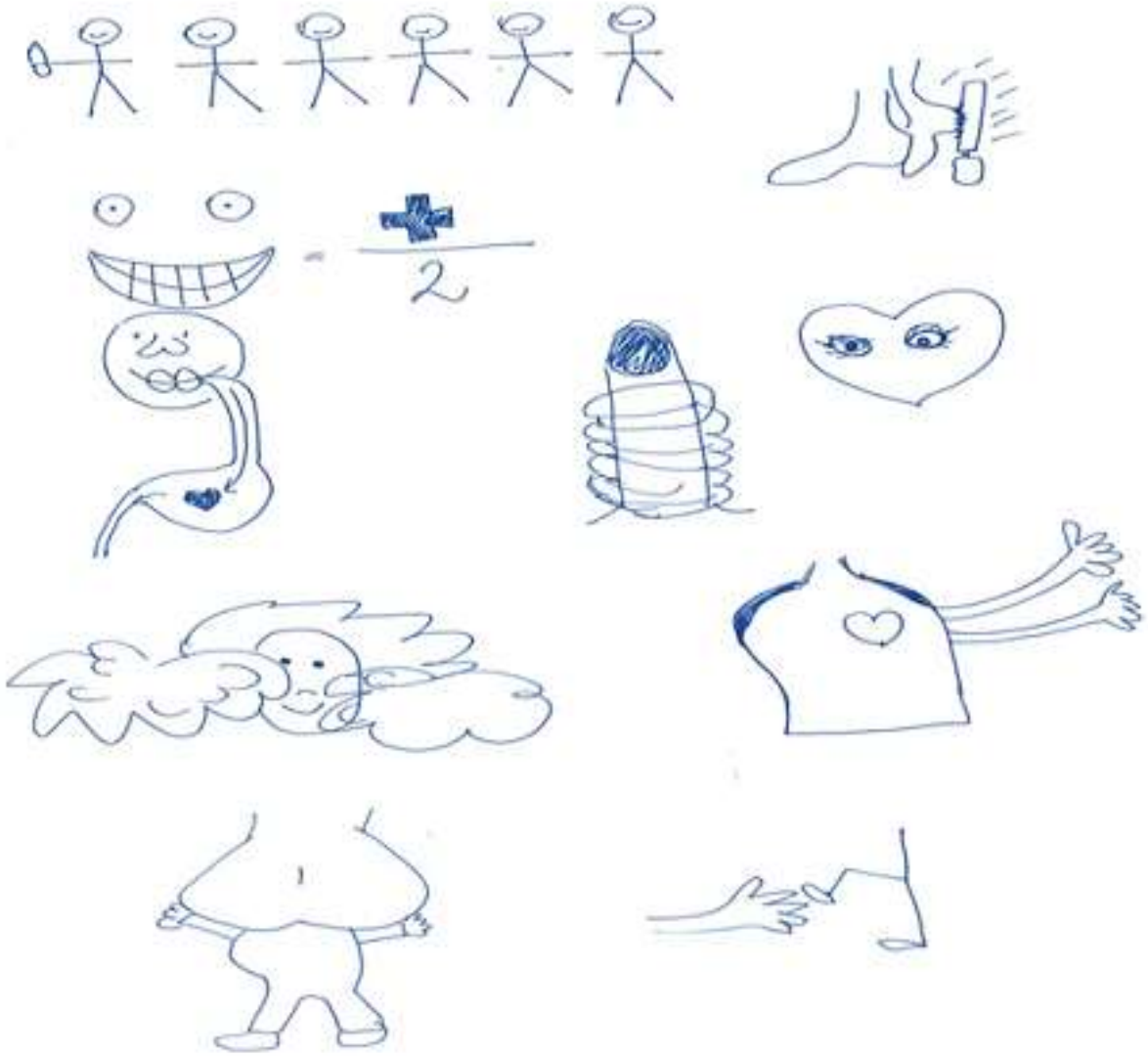
Zaller, J. (prevod Radujko, P.). (2007). *Razkrita telesa*. str. 4. Global edition. Ljubljana. Sitrad.o.o.

Predstavitev avtorjev

Terezija Jamnik, profesorica slovenskega in angleškega jezika na Gimnaziji Ravne na Koroškem. Poučujem že petindvajset let in v svoji dolgoletni praksi skušam dijakom večkrat popestriti pouk z zanimivimi nalogami (na različnih jezikovnih ravninah in tudi pri pouku književnosti), ki z uporabo sodobnih naprav presegajo okvir klasičnega poučevanja. Menim, da dijakom tako delo omogoča večjo kreativnost, samostojnost in izvirnost. Naloge sestavim tako, da se lahko dokažejo prav vsi dijaki, zato jih tako delo vedno pritegne in so neverjetno ustvarjalni. Dijake pripravljam na Cankarjevo tekmovanje, sodelujem pri izdaji šolskega literarnega glasila Vresje in v projektu Knjižne mišice.

Miran Kodrin, profesor materinščine na Gimnaziji Ravne, somentor šolskih literarnih glasil Vresje in Flegma. V petintridesetih letih poučevanja sem pri izdaji samostojne pesniške zbirke pomagal trem dijakom in dvema dijakinjama; bil sem mentor dijakoma, ki sta dosegla zlato in srebrno priznanje na tekmovanju Mladi raziskovalci Slovenije. O poeziji na Koroškem do leta 2000 sem napisal članek, objavljen v glasilu Koroški fužinar. V reviji Odsevanja sem objavil anagrame stotih slovenskih književnikov ter predstavitve koroških pesnic in pesnikov. Sem sourednik in avtor večjih člankov v knjigi Alpinizem na Koroškem in soavtor prispevka v Planinskem vestniku z naslovom Imena plezalnih smeri v Raduhi, Peci in Uršlji gori. S kulturnim društvom Mohorjan s Prevalj sem sodeloval kot lektor.

Priloge: primeri dela dijakov in besedila. (*Lepoočka* in *Razkrito telo*)



DOBRO JUTRO

Lepoočka

»Srce je grozd, ki v prešo pade, ko vina trpkega kot brin, iz preše zadnja kaplja kane, srce je kepica tropin.«
Tega posvetila, ki mi ga je pred skoraj četrt stoletja v svojo knjigo pesmi *Zvezde so strjene kaplje krvi* napisal pokojni Igor Torkar, razen mene ni prebral še nihče. Po toliko letih mi je drobna knjižica, na katero sem čisto pozabila, povsem naključno prišla v roke, ko sem, ne vem kolikič že, poskusila narediti red med knjigami.
Pesmi tega klenega Kraševca so me spet presunile. Hkrati pa se je vame prikradel spomin na najino kratko druženje.
Srečala oziroma spoznala sva se v Društvu pisateljev na neki predstavitvi. Sedela sem med njim in Jožetom Hudečkom, ki sta si imela veliko povedati in sta me kot »vmesni« člen pač vključila v klepet, ko je Jože vprašal Igorja, ali je že kdaj videl tako tipična židovska ušesa, kakršna so moja. Seveda smo morali nujno ven na čik, da smo se lahko na glas smejali.
Zaradi narave agencijskega dela sem morala hitro spet v redakcijo, Igor pa me je spremil s kolesom. Ni nama zmanjkalo štrene. Za takrat še zeleno novinarko je bilo to pravo doživetje, da sem se lahko pogovarjala in smejala s človekom ostrega uma in jezika, ki je preživel toliko hudega in o tem tudi pisal. Ko me je vprašal, ali bi bila še kdaj za kak čvek, sem bila počaščena. Nisem pa pričakovala, da to pomeni, da bo prihajal k meni v službo. Debelo ga je gledal vratar, saj Igor nikamor ni šel brez kolesa, ki ga je vedno zbasal v dvigalo in ga pripeljal v moje nadstropje. Po nekaj minutah, ko si je vse ogledal, sva šla na kavo v bistro Trojka nasproti tržnice in se pogovarjala v nedogled.
Topel in prijeten spomin je čudovito darilo, sploh v tem prezgodaj predpraznični čas, tako kot lepa, prijazna beseda, stisk roke, objem ...
Na koncu posvetila je zapisal: »Srečno, lepoočka!« Bi si lahko želela več?

KATARINA NOVAK

RAZKRITO

Ko pogledamo človeško telo, je vsak od nas popolnoma unikaten in sicer od odtenka barve kože pa vse do velikosti in oblike organov. Kar nam je skupnega, je čudežni sklop sistemov organov, ki imajo vsak svojo natančno določeno vlogo pri tem, kako delujejo. Razstava »Razkrita telesa« je oblikovana na način, ki omogoča vpogled globoko v notranjost teh sistemov. Z uporabo pravih človeških teles in posameznih primerkov organov je tisto, kar je bilo nekoč, prava skrivnost in dostopno zgolj strokovnjakom s področja medicine, sedaj na ogled vsem.
Naj citiramo: Alberta Einsteina: »Najlepša stvar, ki jo lahko doživimo, je tisto skrivnostno.« Prvi primerek celotnega telesa »Razkrito telo« služi kot primer medsebojnega odnosa teh sistemov pri svojem delovanju – pri nadzorovanju našega telesa.

SKELETNI SISTEM

Kosti skeletnega sistema tvorijo notranje ogrodje telesa. Ta primerek razkriva vse vrste kosti v telesu: dolge kosti (roke in noge), ploščate kosti (rebra in lobanja), kratke kosti (zapestja in gležnji), kosti (hrbtenica) in kosti, podobne sezamovemu zrnu, ki jih najdemo na mestih, kjer kite prekrivajo sklep ob dlančnih kosteh roke.

MIŠIČNI SISTEM

Mišice dajo telesu velik del njegove individualne oblike ter proizvajajo toploto in mu tako pomagajo ohranjati njegovo optimalno temperaturo. Ko se mišica krči, se skrajša ali podaljša in sistem premakne kosti ter tako povzroči gib v sklepu, ki ga prekriva. Na primer, dvoglava nadlaktna mišica roke obdaja sklep v ramenu in komolec. Ko se pokrči, lahko povzroči premik enega ali obeh omenjenih sklepov.

ŽIVČNI SISTEM

Možgani in hrbtenjača tvorijo centralni živčni sistem (CŽS). Vsi živci, ki vejejo iz možganov in hrbtenjače, tvorijo periferni živčni sistem (PŽS). Skupaj pa ta sistema nadzorujeta in upravljata vse aktivnosti v telesu. Nešteto živcev PŽS neprestano pošilja informacije iz telesa prek senzoričnih živcev v CŽS. Centralni živčni sistem te informacije obdela in pošlje ustrezne odzive, in sicer prek motoričnih živcev v hotne skeletne mišice. Avtonomni živčni sistem, ki je podsistem PŽS, pa nadzoruje nehotne aktivnosti telesa kot na primer bitje srca.

PREBAVNI SISTEM

Velikost trebušne votline zelo dobro prikazuje, kako zelo pomemben je naš prebavni sistem. Naš prebavni sistem, ki meri kar 7,6 metra, pretvori zaužito hrano v gorivo, ki poganja naše telo pri izvajanju vseh pomembnih življenjskih funkcij.

DIHALNI SISTEM

Pljuča so narejena iz mehkega gobastega tkiva, ki se razteza, ko dihate. Ko vdihnete, v pljuča vstopi zrak, ki napolni 300 milijonov alveol (pljučnih mešičkov) na samem koncu dihalne poti. V alveolah telo vsrka kisik iz zunanjega zraka in izloči ogljikov dioksid. Ogljikov dioksid nato izdihnemo, absorbirani kisik pa se prek krvi prenese v vsako celico v telesu.

OBTOČILA

Obtočila odraslega človeka tvorijo srce in 161.000 kilometrov krvnih žil. Aorta oskrbuje spodnjo polovico telesa s krvjo, ki je obogatena s kisikom. Videti jo je mogoče v sredini primerka, blizu hrbtenice. Druga večja krvna žila, ki jo lahko vidite na desni strani aorte, je spodnja votla vena. Kri iz spodnjih okončin se po tej veni vrača v srce.

REPRODUKTIVNI SISTEM

Zgolj moški imajo moda, ki proizvajajo semenčeca, tj. moške spolne celice. Pri ženskah pa jajčnik proizvajajo ženske spolne celice, ki se imenujejo jajčeca. Ko se semenčece in jajčece združita, pride do oploditve in nastanka celice, ki se imenuje zigota.

SEČILA

Ta sistem je sestavljen iz sečevodov, mehurja, sečnice ter glavnega organa sistema – ledvic. Ledvice ležijo v trebušni votlini, toda zaradi lokacije jeter je položaj para ledvic nekoliko nesimetričen. Proizvajajo urin oziroma seč, tekočino, prek katere telo izloča škodljive odpadne snovi. Urin se shranjuje v mehurju, dokler se ne izloči skozi sečnico. Sečni mehur, ki ga obdajajo kosti medenice, lahko zadrži več kot 600 mililitrov urina, preden ga je potrebno spraznit.

KOŽA

Koža je največji čutilni organ telesa ter najtežji organski sistem. Varuje nas pred ekstremnimi temperaturami in organizmi, ki nas napadajo. Vsebuje tudi lasne mešičke, znojne žleze in prstne odtise z majhnimi grebeni, ki so prstnim konicam v pomoč pri ravnanju z zelo občutljivimi materiali.

Model uvajanja formativnega spremljanja v 2. razredu pri pouku slovenskega jezika

Introduction Model of Formative Monitoring in the Second Grade of Primary School when Teaching Slovene Language

Lucija Jager

Osnovna šola Dramlje
lucija.jager@osdramlje.si

Povzetek

Formativno spremljanje je inovativni učni proces, ki se osredotoča na učenca - posameznika. Učenec je v učnem procesu formativnega spremljanja skrbno voden in ob povratni informaciji učitelja zmožen razvijati svoje spretnosti in veščine. Glavni namen formativnega spremljanja je, da lahko učitelj sprotno spremlja učenčev napredek v znanju. Učenec se tako lahko individualno razvija v skladu s svojim predznanjem in se hkrati pripravlja na samostojno reševanje nalog v prihodnosti. V I. triadi je formativno spremljanje še v začetnih fazah, saj učenci še niso na tako visoki stopnji razumevanja in dojemanja svojih miselnih procesov. Zaradi tega jih učitelj v proces formativnega spremljanja uvaja postopoma in z različnimi aktivnostmi in učnimi pristopi, ki so polni izzivov, raziskovanja in sodelovanja. Z različnimi inovativnimi učnimi pristopi: kot so medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, pouk na prostem … lahko učenci na celostni ravni razvijajo svoje talente ter se učijo preko svojih lastnih izkušenj. Nadgradnja vseh teh inovativnih učnih procesov pa je formativno spremljanje, saj z njegovo uporabo razvijamo učenčevo odgovornost do svojega znanja, do medvrstniškega spoštovanja in sodelovanja ter povezovanja učnih vsebin v zaokroženo celoto.

*Ključne besede:*celostno učenje, formativno spremljanje, inovativne učne metode, učni proces, učenje.

Abstract

Formative monitoring is innovative learning process focused on the individual student. In the learning process of formative monitoring the student is carefully guided and capable to develop his skills and abilities on the basis of teacher's feedback. The main purpose of the formative monitoring is teacher's capability to closely observe student's progress in knowledge. Therefore, student can individually develop in accordance with his already acquired knowledge, and can simultaneously prepare himself for independent task solving in the future. In the first three grades of Primary School the formative monitoring is in bandages since students do not yet reach required level of understanding and perception of their mental processes. Consequently, the teacher introduces the process of formative monitoring gradually with various activities and teaching methods, which are filled with challenges, research and cooperation. Various innovative teaching methods (such as: integration among school subjects, cooperative learning, class outside etc.) enable students to develop their talents integrally, and to learn from their own experiences. The upgrade of all those innovative learning processes is formative monitoring due to the fact that it enables development of student's responsibility to his knowledge, responsibility to his peers, and cooperation and linking of learning subject matters into rounded whole.

Key words: formative monitoring, innovative teaching methods, integral learning, learning.

1. Uvod

V I. triadi uvajamo v učni proces formativno spremljanje postopoma in z učiteljeve strani skrbno premišljeno in načrtovano. Izbrano učno vsebino ali učni sklop učencem približamo z dejavnostmi, ki v njih vzbudijo radovednost in motivacijo po raziskovanju in odkrivanju novih znanj. Učenci lahko z dobrim učiteljevim vodenjem začutijo, da so soodgovorni za učni proces in usvajanje novega znanja od začetka do konca. Učenje namreč poteka preko aktivnega izgrajevanja znanja tako, da učenci samostojno preko različnih nalog raziskujejo, primerjajo, rešujejo probleme … ter s končno analizo, prej postavljenih kriterijev uspešnosti, ovrednotijo svoje znanje. Inovativni učni pristopi pa so tisti, ki učence notranje motivirajo, da si želijo izvedeti še več, saj jih lahko prilagajamo učenčevim interesom, potrebam in predznanju (Kop, 2014).

Na Osnovni šoli Dramlje trenutno sodelujemo v dveh Erasmus+ projektih, in sicer Erasmus+ projekt KA1, Spoznavanje skrivnosti Irske in angleškega jezika, kjer je poleg spoznavanje Irske in angleškega jezika zapisan tudi cilj, da razvijamo inovativne učne pristope v razredu, kot je formativno spremljanje in Erasmus+ projekt KA2, CELL, v katerem spoznavamo sodelovalno učenje. V 2. razredu smo v šolskem letu 2017/2018 preizkušali in nadgrajevali inovativne pristope v poučevanju. Poleg medpredmetnega povezovanja, sodelovalnega učenja, projektnega pouka in pouka na prostem, smo z učenci celoten učni proces zaokrožili s formativnim spremljanjem. Več o tem si lahko ogledate in preberete na spletni povezavi:
https://www.facebook.com/groups/139695609919894/?fb_dtsg_ag=AdzhzvcNYI-5GizIC6iVpUC2zKjIPD7YgiMO69VnSJAX0w%3AAdw81nqDKSZphyHsccNhdLgWiiIv5RL8z0ApVXtwDHHgvQ

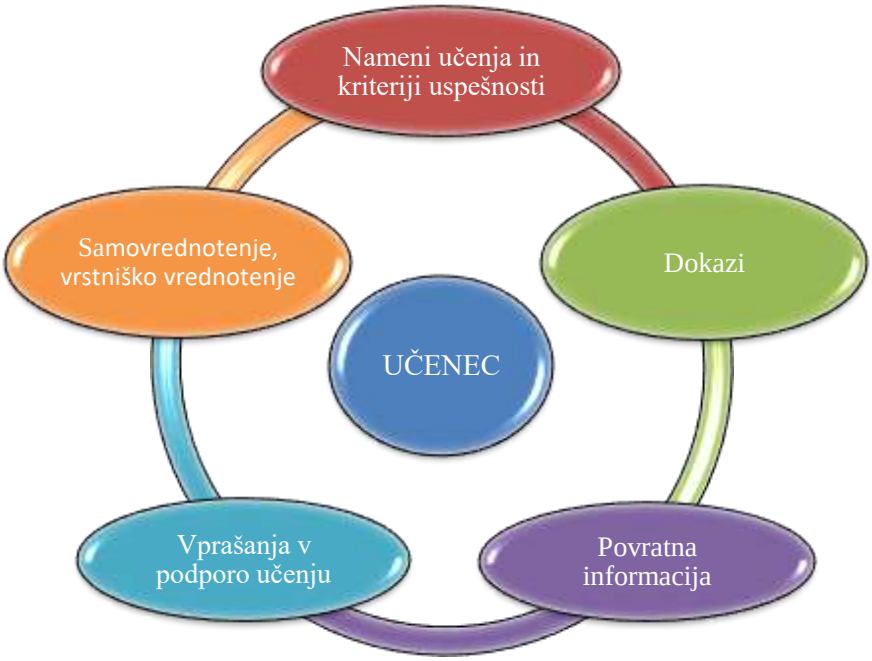
Učenci v 2. razredu že znajo namreč zelo dobro pisati in računati, zato je najlažje, da začnemo s formativnim spremljanjem (v nadaljevanju FS) pri pouku slovenskega jezika in matematike. Pri teh dveh učnih predmetih najlažje določijo merila uspešnosti, jih znajo ubesediti in ob zaključku tudi kvalitetno ovrednotiti. Ko minevajo dnevi in tedni dodajamo vedno več FS v ostale učne predmete.

V nadaljevanju bo opisan učni model uvajanja formativnega spremljanja v 2. razredu pri pouku slovenskega jezika.

2. Formativno spremljanje

Formativno spremljanje v središče postavlja učenca in njegov proces učenja. Učenec ima v takem načinu poučevanja možnost, da izraža svojo individualnost ter vse svoje spretnosti in veščine. Učitelj ga pri samem učnem procesu podpira tako, da spremlja njegov učni napredek in mu s povratno informacijo pomaga pri doseganju zastavljenih učnih ciljev.

William (2013) opisuje formativno spremljanje, s petimi elementi, navedenimi v spodnji *sliki 1*. V središču vzgojno – izobraževalnega procesa je učenec, ki je obkrožen s petimi elementi formativnega spremljanja s podporo uspešnemu izvajanju.



Slika 1: Elementi formativnega spremljanja

3. Formativno spremljanje v 2. razredu

Z uvajanjem FS z malimi koraki začnemo že v 1. razredu. Elementi FS in njegove dejavnosti so prilagojeni 6 – 7 letnikom, zato so v pretežnem delu izvedeni skozi igro in preko slikovnega gradiva; kot npr. primerjanje fotografij, združevanje, opisovanje, samostojne predstavitve krajših projektov, samostojno obkroževanje »smeškotov« v tristopenjski ocenjevalni lestvici znanja ob zaključku neke učne enote oz. sklopa itn. Prvošolci še ne doživijo oz. občutijo FS kot nekega učnega pristopa, v katerem sooblikujejo učni proces, ampak kot igro, kjer lepijo nalepke, obkrožujejo, rišejo, primerjajo. A vendar je to že temelj za nadgradnjo FS, ki ga nujno potrebujejo za nadaljnji razvoj učenca.

Drugošolci pa v FS stopijo že kar na začetku šolskega leta, saj začnemo s preverjanjem učenčevega predznanja 1. razreda in sočasno ponovimo merila uspešnosti. Skozi celotno šolsko leto postopoma dodajamo v FS vedno več samostojnega dela v skupinah s pomočjo različnih učnih strategij, kot so VŽN, miselni vzorci, nevihta možganov in druge. Ob vsakem zaključku učne vsebine pa se učimo, kako na prej postavljena merila uspešnosti samovrednotiti svoje znanje in sprejemati odgovornost za lasten učni napredek (Peklaj, 2001).

Ob koncu šolskega leta je pri učencih viden neverjeten napredek v samostojnosti in odgovornosti. Potrebna je le učiteljeva doslednost pri izvajanju aktivnosti in razvijanju učenčevih učnih potencialov.

3.1 Prepis z velikimi tiskanimi črkami

Ko se odločimo, da bomo neko učno vsebino izvedli s pomočjo FS, je prva stvar, da preverimo predznanje učencev. Pri pouku slovenskega jezika začnemo z miselnim vzorcem, s katerim opišemo merila za uspešno pisanje velikih tiskanih črk in preverimo njihovo predznanje, kar prikazuje *Slika 2.* Učenci samostojno in preko pogovora zapišejo v miselni vzorec učne cilje za pisanje velikih tiskanih črk. Ob vsakem merilu se pogovorimo in ga nazorno prikažemo *(Slika 3).*



Slika 2: Skupno oblikovanje miselnega vzorca



Slika 3: Tabelska slika

Sledi kratek prepis, v katerem učenci po svojih najboljših močeh upoštevajo zastavljena merila uspešnosti. Po prepisu vsak učenec v svojo razpredelnico *(Tabela 1)* ovrednoti svoje znanje s kljukico.

V začetnih fazah uvajanja formativnega spremljanja je zelo pomembna učiteljeva vloga pri vodenju samoocenjevanja; da skupaj še enkrat preberemo merila uspešnosti, se o njih pogovorimo in se nato sproti, ob vsakem merilu, učenci samoocenijo. Razpredelnice so na začetku krajše, a se s povečanim obsegom znanja in samostojnosti daljšajo, saj je vanje zapisano vedno več meril uspešnosti.

Tabela 1: Razpredelnica za formativno spremljanje

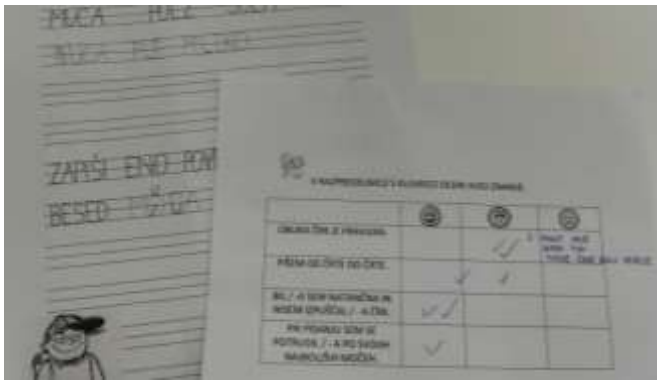


V RAZPREDELNICO S KLJUKICO OCENI SVOJE ZNANJE.

			
OBLIKA ČRK JE PRAVILNA.			
PIŠEM OD ČRTE DO ČRTE.			
BIL/-A SEM NATANČEN/-NA IN NISEM IZPUŠČAL/-A ČRK.			
PRI PISANJU SEM SE POTRUDIL/ -A PO SVOJIH NAJBOLJŠIH MOČEH.			

Izpolnjeno razpredelnico za formativno spremljanje prilepijo v zvezek pod prepis. Sledi učiteljev pregled dokaza, to je prepisa in razpredelnice. Učitelj in učenec se pogovorita o prepisu in o samooceni znanja. Ob pogovoru učitelj zastavi učencu kakovostna vprašanja, kot npr. »Kako pravilno zapišeš veliko tiskano črko A?«, »Si upošteval merila uspešnosti in si pisal velike tiskane črke od črte do črte?«, »Si se resnično potrudil po svojih najboljših močeh?«, »Kako bi še lahko izboljšal svoje pisanje velikih tiskanih črk?«, Kakšne vaje bi lahko opravljal za izboljšanje svoje pisave?« itn.

Holcer Brunauer idr. trdijo, da ob skupnem razgovoru dobita obe strani informacijo o tem, kako nadaljevati proces učenja, da bodo merila uspešnosti ob koncu učne enote usvojeni. V učenčevo razpredelnico učitelj vpiše komentar, nasvet oz. povratno informacijo o uspešnosti zastavljene dejavnosti za učenca in tudi za starša *(Slika 4)*.



Slika 4: Dokaz; končan prepis in razpredelnica

V 2. razredu ocenjujemo učenčevo znanje z opisno oceno, kar je za FS velika prednost. Sprotna opisna povratna informacija daje možnost učitelju pa tudi staršem, da lahko zelo dosledno in kakovostno spremljajo učenčev učni napredek. V nadaljnjem učnem procesu pa

bodo učenci že zmožni, z učiteljevim usmerjanjem, čim bolj samostojno načrtovati merila uspešnosti, zapisati svoj lastni načrt učenja; to je: kako se učiti (strategije učenja), kakšne naloge reševati, itn. Znali bodo sebi in sovrstnikom med samim učnim procesom zastavljati nova kakovostna vprašanja in iskati odgovore. Njihova samoocena bo vedno bolj kakovostna; večkrat bo prihajalo tudi do sovrstniškega vrednotenja uspešnosti (Holecer Brunauer idr., 2016).

4. Zaključek

Z uporabo inovativnih učnih metod pri vzgojno izobraževalnem delu, ki jih zaokroži v zaključeno celoto formativno spremljanje, vsak učenec dobi priložnost, da se izkaže na svojih močnih področjih in zablesti pred svojimi sovrstniki, učitelji in straši. In ravno to je tisti glavni dejavnik, ki vzbudi v učencih željo po »znati še več«. Ob tej močni notranji motivaciji pa raste tudi njegovo notranje zadovoljstvo, ki je pomembno za njegovo duševno rast in samopodobo.

Učenec postane sooblikovalec učnega procesa in s tem soodgovoren za kakovost svojega znanja. Tako male glave rastejo v samostojne, kritične, odgovorne, ustvarjalne in močne posameznike.

5. Literatura

Holcer 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.

Kop, M. (2014). *Formativno spremljanje znanja učencev v osnovni šoli.* (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko.

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

William, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih.* V S. Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana: ZRSŠ.

Kratka predstavitev avtorja

Lucija Jager, prof. RAP je učiteljica v I. triadi že od samega začetka. Poučuje na Osnovni šoli Dramlje. Od leta 2016 sodeluje v mednarodnih Erasmus+ projektih KA2 in KA1, ki potekajo na šoli. Med svoje učence rada prinaša veselje do raziskovanja in odkrivanja novih stvari. V vzgojno izobraževalnem delu želi učencem ponuditi različne inovativne učne oblike dela, da bi lahko otroci resnično razvijali svoj potencial celovito in z različnimi izkušnjami.

Kamišibaj, pripomoček pri poučevanju in učenju na različnih področjih

Kamishibai, Device for Teaching and Learning in Different Areas

Andreja Perdih

Osnovna šola Alojzija Šuštarja Ljubljana
andreja.perdih@stanislav.si

Povzetek

Učitelji razrednega pouka se pri pedagoškem delu mnogokrat srečamo z učenčevo neosredotočenostjo in kratko koncentracijo pri delu. Učitelji v želji, da bi učence čim več naučili in jim omogočili kar se da kvaliteten pouk, iščemo in uporabljamo najrazličnejše načine motiviranja in poučevanja. Kamišibaj gledališče je pripomoček za učinkovito učenje in poučevanje, usmerjeno pozornost in visoko stopnjo motivacije učencev. Kamišibaj pritegne pozornost vsakega gledalca takoj, ko se vratca butaja odprejo, in jo obdrži vse do takrat, ko se vratca zaprejo. Njegova uporaba presega meje pouka slovenščine.

Ključne besede: kamišibaj, medpredmetno povezovanje, motivacija, usmerjena pozornost, ustvarjalnost.

Abstract

In the pedagogical work the teacher of class lessons often encounters pupils' fragmented attention and short concentration at work. The teacher, in order to teach the pupils as much as possible and enable them to get quality teaching, is looking for and using a variety of ways of motivation and teaching. A great tool for effective learning and teaching, focused attention and a high level of student motivation is the kamishibai theater. The kamishibai attracts the attention of every spectator as soon as the door of the butai opens, and retains it until the door closes. It is not only useful for teaching Slovene, but also for other subject areas.

Keywords: creativity, cross-curricular integration, directed attention, kamishibai, motivation.

1. Uvod

Učitelj razrednega pouka v prvi in drugi triadi pri svojem pedagoškem delu išče in uporablja različne načine motiviranja, spodbujanja učenčeve ustvarjalnosti ter njegovih močnih področij pri učenju.

Kamišibaj gledališče je sodoben način za učinkovito poučevanje in učenje. Učitelju ponuja možnost predstavitve različnih vsebin: pravljic, pesmic, razrednih problemov ... Učencem pa postavlja izziv, kako s pomočjo kamišibaja predstaviti svoj govorni nastop, najljubšo knjigo, naravoslovni pojem …

V prispevku je prikazano, kako lahko učitelj v razredu s pomočjo kamišibaj gledališča pripravi in predstavi različne učne vsebine. Učenci s tem načinom učenja pridobijo znanje, ki je trajnejše, hkrati pa razvijajo ustvarjalnost, komunikacijske veščine ter krepijo samozavest.

2. Gledališka pedagogika

Trend sodobne šole je vnašanje raznolikih načinov učenja in poučevanja v vsakdanje teme iz učnega načrta (vnašanje gibanja, drame, uporabe vseh čutil, uporabe sodobne tehnologije, učilnica v naravi …).

Z gledališko pedagogiko razvijamo otrokove posamezne inteligence oz. sposobnosti ali talente. Poleg učenja dejstev, pojmov in zakonitosti, ki jih zahteva učni načrt, se otrok s kreativno dramo uči celostno - z vsem telesom in vsem mišljenjem.

Dejstva, ideje in podatki oživijo skozi dramske dejavnosti. Na ta način spodbujamo razmišljanje, pa tudi čustva, kar na učence napravi močan in trajen vtis, obenem pa si zapomnijo veliko podrobnosti. S to dejavnostjo učencem omogočimo, da preizkusijo svoje zamisli, zato je osredotočena na učenca. Po navadi zagotovi precej visoko stopnjo motivacije in sodelovanja (Ginnis, 2004).

Žal ob natrpanem predmetniku in množici dejstev in podatkov, ki jih morajo učenci usvojiti, učitelji premalokrat najdemo čas za gledališke dejavnosti (Korošec, 2007).

3. Predstavitev kamišibaja

Kami japonsko pomeni *papir*, *šibaj* pa *gledališče, drama*. Beseda *kamišibaj* torej označuje bistveno značilnost kamišibaja: pripovedovanje zgodb ob slikah. Slike (ilustracije) so vložene v lesen oder (butaj). Pripovedovalec ob pripovedovanju menja slike, ki prikazujejo dogajanje v zgodbi. Gre za domiselno upodobitev zgodbe, ki je po navadi predstavljena v 12–16 slikah. Kamišibajkar (pripovedovalec) svoj odrček postavi na mizo in ob njem stoji ali sedi. Zgodbo lahko pripoveduje prosto ali jo ima zapisano na zadnji strani slik.

Kamišibaj je komorno gledališče. Tako kot se ob začetku predstave v gledališču dvigne zavesa, se pri kamišibaju odprejo vratca. Nastopajoči nas povabi v svojo pripoved: zagledamo prvo sliko, na kateri sta navedena naslov in avtor besedila. Nato kamišibajkar s svojim nastopom vzpostavi razmerje med sabo, butajem in gledalcem. Z očesnim stikom in artikuliranim ter doživetim govorom ohranja komunikacijo v trikotniku, v katerem zaokroži energija (kiokan). Na zadnji sliki sta poleg besede »konec« navedeni še imeni pripovedovalca in/ali ilustratorja. Te slike nastopajoči nikoli ne izvleče, da v butaju ne bi zazevala luknja. Tako kot se ob koncu gledališke predstave spusti zavesa, tako kamišibajkar počasi zapre vratca butaja, v katerem se skladišči energija do naslednjega nastopa (Cvetko in Engelsberger, 2016).

Kamišibaj omogoča prikaz različnih žanrov in lahko nagovarja različno publiko. Poznamo kamišibaj za otroke in kamišibaj za odrasle. Kot gradivo za kamišibaj se pogosto uporabljajo pravljice, basni, miti in legende ter poezija. Uprizoriti je mogoče tudi tisto ljudsko izročilo, ki je zaradi svoje specifične literarne oblike težje uprizorljivo (izštevanke, uganke, pregovori …). Poleg tega lahko uprizorimo tudi sodobnejše vsebine: kratke zgodbe, poezija, humoreske, grozljivke, drame, trilerji, znanstvena fantastika, družbeno-kritična vprašanja (Cvetko in Engelsberger, 2016).

Glede na namen ločimo *umetnostni* in *didaktični* kamišibaj. Pri umetnostnem kamišibaju izvajalec likovno, besedno in čustveno interpretira literarno delo, pri didaktičnem kamišibaju pa je v ospredju praktični namen. Obema tipoma kamišibaja je skupno, da ustvarjalec k delu pristopi zavzeto in ustvarjalno (Nagode, Kavčič in Rupnik Hladnik, 2017).

4. Raznolikost uporabe kamišibaja pri pouku

Dramske dejavnosti so dobra možnost, da učencem približamo mnoge vsebine iz učnega načrta (Ginnis, 2004). Prav gotovo to velja tudi za kamišibaj. Učitelj pri kamišibaju ustvari spodbudno učno okolje, v katerem so učenci sproščeni, suvereni in ustvarjalni. Ustvarjalno učenje je mogoče samo, kadar je ustvarjalno tudi poučevanje (Ginnis, 2004). Kamišibaj lahko uporabljamo na različnih predmetnih področjih v uvodnem, osrednjem ali zaključnem delu ure, pa tudi pri utrjevanju, preverjanju ali ocenjevanju učencev. Učenec s to tehniko bolj celostno dojema vse faze učnega procesa: usvajanje nove snovi, utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje.

Kamišibaj običajno povezujemo z uprizarjanjem umetnostnih besedil (umetnostni).
S pomočjo didaktičnega kamišibaja lahko uprizorimo tudi številne vsebine s področja zgodovine in družbe, pa tudi pojave pri predmetih, kot so: spoznavanje okolja, naravoslovje in naravoslovje in tehnika. Pri tem različna predmetna področja medsebojno povezujemo.

Nekaj idej za poučevanje in učenje s pomočjo kamišibaja:

- uprizoritev umetnostnega besedila (v celoti),
- uprizoritev odlomka umetnostnega besedila,
- predstavitev poezije,
- predstavitev govornega nastopa (moje počitnice, opis živali, rastline …),
- napoved tematike učne ure,
- predstavitev nekega problema, ki ga v nadaljevanju učne ure učitelj in učenci skupaj razrešijo, se o njem pogovarjajo (teme razrednih ur: spoštovanje, vikanje, reševanje konfliktov …),
- predstavitev pojavov in dogodkov pri družboslovnih in naravoslovnih predmetih (kako nastane mleko/ kruh, kroženje vode …),
- pripovedovanje vsebine o prebrani knjigi (bralna značka, predstavitev najljubše knjige),
- ustvarjanje samostojnih zgodb v okviru neobveznega izbirnega predmeta umetnost, interesne dejavnosti ali kulturnega dneva.

5. Primer iz prakse – učenje pesmi

Učenje poezije s kamišibajem je hitro in uspešno. Mnoge pesmi so takšne, da se nam ob izbranih pesnikovih besedah v mislih prikažejo podobe, ki jih lahko uporabimo pri risanju kamišibaja. V učnem načrtu za slovenščino za 1. razred je pesem Otona Župančiča *Zvonovi* (slika 1), ki je zelo slikovita in zvočna.

Pri obravnavi pesmi smo se osredotočili na dva cilja:

- učenci zaznavajo in doživljajo ritem in zvočnost pesmi,
- učenci pesem recitirajo na pamet,
- učenci pesem povezujejo z njeno sporočilnostjo.



ika 1: Pesem Zvonovi

V prvi fazi je bila pesem predstavljena ob kamišibaju. Po recitaciji in čustvenem premoru, kjer so poglobili svoja doživetja ter uredili vtise, ki jih je nanje naredila pesem, smo pesem skupaj analizirali ob slikah (iskali rime, razložili neznane besede, razložili pomen). Nato je sledilo učenje pesmi po kiticah. Učenci so bili razdeljeni v tri skupine: rdečo – BIM (slika 2) , modro – BAM (slika 3) in rumeno – BOM (slika 4). Vsaka skupina se je ob slikah iz kamišibaja naučila svojo kitico na pamet.

Rdeča skupina:



Slika 2: Prva kitica

Modra skupina:



Slika 3: Druga kitica

Rumena skupina:



Slika 4: Tretja kitica

Nato smo oblikovali skupinice treh članov, eden iz rdeče – BIM, drugi iz modre - BAM in rumene – BOM skupine. Vsak član je naučil druga dva člana svojo kitico. Nato je vsaka trojka nastopila in predstavila celo pesmico s pomočjo kamišibaja.

Čeprav ima pesem tri kitice, jo je večina otrok znala na pamet že ob koncu ure. Ostali pa so jo usvojili do konca dneva, saj je bila razstavljena na tabli. Učenci so bili pri učenju osredotočeni na slike, zato učenje besedila ni bilo težavno. Med učenjem pesmi so bili učenci motivirani, sproščeni in so med seboj sodelovali. Ker so bili pri recitiranju uspešni, so si krepili pozitivno samopodobo.

6. Vloga učitelja pri nastajanju kamišibaja

Za uspešno uporabo kamišibaja v šoli je pomembno, da učitelj dobro pozna zakonitosti kamišibaja, da je za njegovo izvedbo strokovno usposobljen in tudi sam motiviran izvajalec kamišibaja.

V prvi fazi, ko učenec šele spoznava zakonitosti kamišibaja, je učitelj kreativni vodja. Kasneje je le še spodbujevalec, ki omogoča kreativno razmišljanje ter spodbuja učence pri ustvarjanju in krepitvi njihovih močnih področij.

Zares dober učitelj-kamišibajkar bo izdelal svoj kamišibaj in z njim nastopil pred učenci. S tem bo pokazal svoj odnos do kamišibaja, učenci pa bodo v učitelju videli tudi dober zgled, če v izdelavo kamišibaja vloži svoj trud, čas in zamisli.

7. Kaj s kamišibajem pridobijo učenci?

Z uporabo kamišibaja je učenje kvalitetnejše. Učenci so osredotočeni na butaj oz. na vsebino, ki se v njem prikazuje. Posredovano vsebino sprejemajo z več čutili, kar prav gotovo pripomore k trajnejšemu pomnjenju.

Pri ustvarjanju kamišibaja je učenec ustvarjalec v vseh fazah: pripravi, izvedbi in nastopu. Pri ustvarjanju učenec realizira svoje zamisli in izrazi svoje predstave, se začne veseliti svoje ustvarjalnosti in vedno bolj odkriva sebe v ustvarjalni aktivnosti. Pri tem je pomembno še dejstvo, da se z nastopi krepi njegova samozavest (Zalokar Divjak, 2002).

Raziskave namreč kažejo, da je mnogo učencev najbolj strah spregovoriti in govoriti pred množico. Pomembno je, da imajo priložnost čim večkrat nastopati pred drugimi. S tem postopoma zmanjšujejo strah in krepijo zaupanje vase (McGrath in Francey, 1996). Prav kamišibaj omogoča, da se učenec ne izpostavi popolnoma pred občinstvom, saj je deloma skrit za butajem, pozornost gledalcev pa je usmerjena v butaj oz. zgodbo, ki jo nastopajoči pripoveduje.

Kadar učenci sami pripravljajo vsebino za predstavitev v butaju, ne napredujejo le na učnem področju, temveč krepijo tudi samozavest, pozitivno samopodobo, kreativno razmišljanje, ustvarjanje, medsebojno sodelovanje in izražanje, zato lahko potrdimo, da kamišibaj pripomore k celostnemu učenju.

8. Zaključek

Priprava in izvedba kamišibaja z učenci zahteva precej več časa kot »običajna« obravnava umetnostnega besedila, nekega pojava ali dejstva. Vendar pa bi bilo zaradi mnogih pozitivnih učinkov pri učenju koristno, da bi kamišibaj našel prostor v šolskem vsakdanu, saj je z njim mogoče povezovati različne predmete in osebnostni razvoj učenca. Najpomembneje je, da pri tem največ pridobijo učenci, saj kamišibaj krepi samopodobo nastopajočega, spodbuja kreativnost in ustvarjalnost, pomnjenje je trajnejše, spodbuja izražanje in komunikacijske veščine, spodbuja kreativno mišljenje in nudi varen prostor javnega nastopanja.

9. Literatura

Cvetko, J., Engelsberger, J. (2016). *Likovna izdelava kamišibaja.* Skripta. Slikovedke.

Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha.* Ljubljana: Rokus.

Korošec, H. (2007). *Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj*. Sodobna pedagogika, 3, 110 – 127. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN: NBN:SI:DOC-SHVOPNUG/835a1c91-e915-4c1d-8bc5-973ad34c160e/PDF

McGrath, H., Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu.* Ljubljana: DZS.

Zalokar Divjak, Z. (2002). *Brez pravljice ni otroštva.* Krško: Gora.

Nagode, S., Kavčič, S., Rupnik Hladnik, T. (2017). *Umetnost učenja s kamišibajem.* Prispevek predstavljen na 6. mednarodni konferenci gledališke pedagogike Umetnost učenja. Prispevek pridobljen s https://www.takatuka.net/copy-of-andreja-munih

Predstavitev avtorja

Andreja Perdih je profesorica razrednega pouka in poučuje v prvi triadi Osnovne šole Alojzija Šuštarja v Ljubljani. Pri svojem delu raziskuje in uporablja inovativne metode poučevanja. V svoje pedagoško delo vključuje gledališko pedagogiko (poučevanje s kamišibajem in lutkami), učilnico v naravi in izkustveno učenje. Na šoli vodi interesno dejavnost kamišibaj gledališče.

Gledališče kamišibaj pri pouku

Kamishibai Theatre in Class

Irma Peran

OŠ Jakobski Dol
irma.peran@gmail.com

Povzetek

Kamišibaj prihaja z Japonske in pomeni papirno gledališče. Pri pouku je treba uporabljati vedno nova motivacijska sredstva, da je za učence zanimivo. Učitelji iščemo vedno nove ideje, da je pouk za učence bolj privlačen. Z večjo motivacijo je lažje doseči zastavljene cilje in standarde znanja. S pomočjo kamišibaja nam je to zelo dobro uspelo. Uporabljali smo ga na različne načine: pri uvodni motivaciji, pri obravnavi umetnostnih besedil, predvsem poezije, pri govornih nastopih za oceno, pri predstavitvah posameznih skupin hranljivih snovi itd. Skratka kamišibaj je v razredu zelo uporaben pripomoček, ki učencem pomaga pri interpretaciji šolske snovi.

*Ključne besed*e: gledališče, motivacija, osnovna šola, pouk, predstavitve.

Abstract

Kamishibai comes from Japan and it means the paper theatre. In class, there have to be used new motivational skills to make it interesting for the students Teachers are looking for new ideas, so the class is more appealing to the students. With bigger motivation it is easier to achieve set goals and standards of knowledge. With the help of kamishibai this has been very successful for us. We have been using it in different forms; as introductional motivation, while dealing with literary texts, mostly poetry, in oral presentations for evaluation, in presentations of individual groups of nutrients etc. In short, kamishibai is a very useful gadget in class, which helps the students with interpretation of school material.

Keywords: class, elementary school, motivation, presentations, theatre.

1. Uvod

Kamišibaj je zelo uporaben v razredu. Pri tem je lahko nekaj organizacijskih težav, kje dobiti leseni okvir za izvajanje kamišibaja. Le kje bi bil izdelan? Z brskanjem po spletu, se marsikaj najde. Naročilo je bilo poslano in kamišibaj je bil odpremljen. Kmalu je bil v uporabi v razredu, sprva pri urah slovenščine, kasneje tudi pri drugih predmetih.



Slika 1: Zgodbe in poezija ob slikah, vir:
https://www.google.com/search?q=slike+kami%C5%A1ibaj&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=VFpnR04hWlAmbM%253A%252C2qpsJ6_9d5Fv4M%252C_&usg=AI4_-kTnfin7K8WyHti5RyAKK3gdSLNCHw&sa=X&ved=2ahUKEwjCj4_L8fTdAhVHGsAKHaj5ABIQ9QEwBHoECAYQCg#imgrc=VFpnR04hWlAmbM:

2. Privlačnejši pouk z uporabo kamišibaja

Korenine kamišibaja segajo na Japonsko, v budistične templje, kjer so menihi s pomočjo slik razlagali svete zgodbe. Kasneje se je pojavil v mestih, torej gre za japonsko umetniško obliko pripovedovanja zgodb ob slikah na malem lesenem odru. Kamišibaj pomeni v japonščini »papirno gledališče« (kami: papir, šibaj: gledališče). Slike A3 formata so vložene v lesen okvir, imenovan butaj. Pripovedovalec se imenuje kamišibajker in ob pripovedovanju menja slike, ki prikazujejo dogajanje v zgodbi. Ko se je pojavila televizija, so jo imenovali »denki« kamišibaj, kar v japonščini pomeni električni kamišibaj. http://slikovedke.com/kaj-je-kamisibaj/ (4.10. 2018) V Sloveniji smo se s kamišibajem seznanili leta 2013, ko ga je z Japonske prinesel Igor Cvetko. Od takrat je vse bolj priljubljen (http://www.kamisibaj.si/kamisibaj/, 5.10.2018). S kamišibajem se ukvarjajo različna društva in ustanove, kot npr. Društvo Zapik, Društvo kamišibaj Slovenije, različne pedagoške ustanove, ki ga s pridom uporabljajo kot didaktično sredstvo in umetniki, ki so v njem našli kreativne umetniške izzive, nekateri ga uporabljajo celo v terapevtske namene (http://www.kamisibaj.si/, 14.10.2018).



Slika 2: Kamišibaj v začetni postavitvi z zaprtim »odrom«

Kamišibaj, kot didaktično sredstvo v osnovni šoli je zanimiva oblika pridobivanja različnih veščin. Otroci pri tovrstnih predstavitvah pridobivajo veščine nastopanja, pripovedovanja, risanja oz. slikanja oz. ilustriranja, kreativno se spopadejo z načrtom izvedbe in še bi lahko naštevali. Pri pouku ga uporabljamo kot motivacijsko sredstvo ali kot poustvarjanje. Lahko ga izvaja učitelj ali učenci. Sami sestavijo načrt, kako bodo izbrali slike, kje bodo poudarki, kakšno bo besedilo ob posamezni sliki itd. Skratka, otrokom je zanimiv, drugačen in privlačen.

Učenci zahtevajo vedno nove pristope, da jih lahko motiviramo pri obravnavi učne snovi. Prav zato učitelji vedno znova iščemo nove ideje za popestritev pouka. Pri tem iskanju sem našla kamišibaj. V razredu je naletel na plodna tla, saj smo ga s pridom pričeli uporabljati, najprej kot didaktični pripomoček za motivacijo učencev, ko ga je v uvodu ure uporabljal učitelj. V nadaljevanju pa kot didaktično sredstvo, ki so ga uporabljali učenci, kot poustvarjanje umetnostnih besedil, kot predstavitve lastnega znanja in spoznanj pri vseh predmetih. Je dober pripomoček pri formativnem spremljanju, saj ne omejuje otrok, uporabijo ga lahko na različne, njim bližje načine.

Učiteljica je prve ure pri slovenščini želela predstaviti berilo Radovednih pet za 5. razred. Pri tem si je pomagala s kamišibajem. Učenci so si najprej ogledovali vsak svoje berilo, naslov, avtorje, listali, brali,… V nadaljevanju je učiteljica odprla kamišibaj in na prvi sliki je pisalo »poezija«. Ob vprašanjih so ponovili pomen tega pojma, v berilu pa prebirali pesmi. Nadaljevala je s slikama »proza« in »dramatika«. Ob vsakem pojmu so se ustavili, razložili

pomen in pregledali naslove ter avtorje. V nadaljevanju so naredili primerjavo med poezijo, prozo in dramatiko. Sledilo je poigravanje s črkami. Na kamišibaju je bila slika z napisom Anton Aškerc, sledila je naslednja z imenom Anton Bebler in še tretja Anton Cankar. Odprla je vprašanje kakšno povezavo imajo med seboj te slike? Učence je opozorila, da mora biti vrstni red takšen, kot ga je prikazala. Ugotovili so, da gre za abecedni vrstni red pri priimkih. Dobili so nalogo, da v treh skupinah naredijo abecedni vrstni red avtorjev za poezijo, prozo in dramatiko. Svoje naloge so predstavili na kamišibaju, s pomočjo listov v A3 formatu. Le-te so vstavljali v okvir na zadnji strani.



Slika 3: Predstavitev ljudske pesmi »Gusarska«

Naslednje ure so obravnavali Ljudsko pesem Gusarska. Po interpretativnem branju so jo obravnavali tudi pri glasbeni umetnosti, kjer so jo zapeli. Pri naslednji uri slovenščine so ilustrirali in predstavili vsak svojo kitico, nekateri celo dve. To je prikazano na slikah 2, 3 in 4.

Kamišibaj je uporaben pri različnih predmetih. Predstavitve naravnih enot Slovenije so potekale spontano, sami so izbirali način izvedbe. Nekateri so predstavili s pomočjo plakata, drugi powerpointa, miselnega vzorca in tudi kamišibaja.

Pri naravoslovju in tehniki so nadgradili tehniko predstavitve na kamišibaju. Namesto listov A3 formata so uporabili slike na palici, ki so prikazovale različne skupine živil, npr. beljakovine, ogljikove hidrate itd.

Popestrili smo pouk in pri učencih dosegli večjo motivacijo. Uvedba kamišibaja v učne ure je bila dobra zamisel, tako lahko sklenemo, da je vredno poizkusiti. V našem primeru se je zelo splačalo. Učenci sami so ugotovili, da jim je predstavitev s pomočjo slik zanimivejša in tudi besedilo si tako bolje zapomnijo, kot če bi ponavljali s pomočjo tiskanih besed.



Slika 4: Nadaljevanje predstavitve ljudske pesmi »Gusarska«

3. Zaključek

Učenci so s pomočjo kamišibaja na zanimiv način sprejemali nove učne informacije in jih interpretirali na njim lažji oz. bližji način. Večkrat so kar sami predlagali, da bi lahko pri pouku uporabili tudi kamišibaj. Na ta način so učne ure postale pestrejše, učenci pa kreativni. To je terjalo od učiteljice pripravo slik in ob njenem pripovedovanju so postale učne vsebine za učence privlačnejše, saj je na različne načine predstavljala, prej suhoparno učno snov.

4. Literatura

Prispevki s spleta:

Pridobljeno s http://slikovedke.com/kaj-je-kamisibaj/, (4.10.2018)

Pridobljeno s http://www.kamisibaj.si/, (4.10.2018)

Pridobljeno s http://www.kamisibaj.si/kamisibaj/, (5.10.2018)

Slika 1: pridobljeno s https://www.google.com/search?q=slike+kami%C5%A1ibaj&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=VFpnR04hWlAmbM%253A%252C2qpsJ6_9d5Fv4M%252C_&usg=AI4_-kTnfin7K8WyHti5RyAKK3gdSLNCHw&sa=X&ved=2ahUKEwjCj4_L8fTdAhVHGsAKHaj5ABIQ9QEwBHoECAYQCg#imgrc=VFpnR04hWlAmbM:

Kratka predstavitev avtorja

Irma Peran, profesorica Razrednega pouka, trenutno poučuje v 5. razredu, kjer pokriva vse predmete, razen angleščine, glasbene umetnosti in neobveznih izbirnih vsebin. Rada raziskuje in išče vedno nove načine, da bi motivirala učence. Na seminarju je spoznala kamišibaj in takoj ji je postalo jasno, da ga mora vpeljati tudi v svoj razred. Investicija se je obrestovala, saj je stalni spremljevalec vsakdanjega dogajanja v razredu. Učenci pa se radi predstavijo ostalim na šoli, tako jim večkrat pripravijo krajše dramatizacije. Skratka, kamišibaj je v razredu zelo uporaben.

Butalci povezujejo generacije

»Butalci« Connect Generation

Lili Epih

Srednja vzgojiteljska šola, gimnazija in umetniška gimnazija Ljubljana
lili.epih@gmail.com

Povzetek

V prispevku avtorica predstavlja lutkovno igrico kot dober primer medpredmetnega povezovanja jezikovnega, glasbenega in likovnega področja na osnovi nadčasovne literarne predloge Butalcev Frana Milčinskega. Dijaki ob ustvarjanju in nastopanju z lutkovno predstavo za predšolske otroke nadgradijo teoretično in praktično znanje, ki so ga pridobili v okviru obveznih modulov in predmetov v programu predšolske vzgoje, razvijajo kreativnost in izvirnost ter zanimanje in veselje za lutkovno animacijo. Avtorico posebej zanima medsebojno učinkovanje besedila, nastopajočih in gledalcev skozi analizo slogovnih sredstev. Pri dijakih in vrtčevskih otrocih (tudi z dvojezičnega področja in otroki s posebnimi potrebami) v prispevku preučuje doživljanje lutkovne predstave skozi tipe komike ter različne stopnje razumevanja nonsens stilema, ki zahteva močno medsebojno učinkovanje besedila in naslovnika. Na osnovi navedenih prvin literarna klasika postane živo interaktivno besedilo.

Ključne besede: Butalci, interaktivno besedilo, lutkovna igrica, medpredmetno povezovanje, nonsen stilem, tipi komike.

Abstract

The present paper presents a puppet show as an example of a cross-curricular integration of linguistic, music and art fields based on the omnitemporal text *Butalci* by Fran Miličinski. Putting up a puppet show for the pre-school population, students enhance their theoretical and practical knowledge they have gained under the mandatory modules and subjects in the early childhood education programme. Through their work on the show they develop creativity and inventiveness as well as interest in puppet animation. Through the analysis of the stylistic devices the author of the paper pays special attention to the reciprocal interaction of the text, performers and audience. Furthermore, observing the students and pre-school audience (also from bilingual areas and special needs children), the author looks into their puppet show experience through various types of comedy and various levels of comprehending a nonsense stylistic device (styleme)? that calls for a strong mutual interaction of the text and recipient. As a result, a literary classic becomes a live interactive text.

Keywords: Butalci, interactive text, pupper show, cross-curricular integration, nonsense stylistic device, types of comedy.

1 Uvod

V modulu Projektno delo za otroke (PDO) dijaki s štirimi mentorji ustvarijo kompleksno lutkovno predstavo. Seznanijo se z načinom dela, cilji, procesom nastajanja lutkovne predstave. Po predstavitvi mentorjev in posameznih zadolžitvah se razvrstijo v podpredmete, igra in jezik ter likovno in glasbeno snovanje (PDOI, PDOJ, PDOL, PDOG).

V prispevku je predstavljen kratek potek celotnega procesa, avtorica (mentorica slovenistka) pa se osredotoča na doživljanje in razumevanje besedila ustvarjalcev (dijakov tretjega letnika izbirnega modula PDO) in gledalcev. Obiskovalci navedene lutkovne predstave so predšolski otroci javnih vrtcev drugega starostnega obdobja, gluhi in naglušni otroci ter otroci, ki obiskujejo dvojezični vrtec na avstrijskem Koroškem. Gledalci so tudi dijaki vseh smeri Srednje vzgojiteljske šole, gimnazije in umetniške gimnazije Ljubljana ter odrasli, ki spremljajo bodoče dijake na informativnem dnevu ali otroke na rajanju, ki ga na šoli organiziramo kot javno prireditev za otroke.

Skozi pomenskost in literarno-slogovna sredstva preučuje odziv udeležencev in predstavlja Butalce Frana Milčinskega kot dobro izbiro literarne predloge. V procesu ustvarjanja in izvedb dijaki dosegajo široko postavljene cilje: zavedo se pomena jezikovnega, glasbenega in likovnega izražanja za spodbujanje otrokovih čustev; razvijajo kreativnost, samostojnost in izvirnost; iščejo izvirne rešitve, spodbujajo estetsko senzibilnost.

Poleg sporazumevalnih in estetskih kompetenc močno razvijajo tudi socialne: spoznavajo in sprejemajo timsko delo, zavedajo se raznolikosti v skupini, razvijajo pozitiven odnos do vseh sodelujočih v skupini, vključujejo se v kulturne dejavnosti šole in druge prireditve. Napredujejo tudi na področju evalvacije, saj analizirajo in vrednotijo lastno delo, zaupajo v lastne zmožnosti, a so kritični do svojih stvaritev. Samoocena različnih nastopov in odzivov otrok so predmet predstavitve, ne pa satirični namigi na nacionalne napake Slovencev in fiktivne Butale kot parodija na Slovence, kar so prepoznali odrasli.

2 Osrednji del

2.1 Potek dela

Pri seznanitvi z dramatiziranim besedilom ter celostno zasnovo predstave sodelujejo vsi dijaki, nato si razdelijo področja ter vloge. Za domačo nalogo (ponovno) preberejo literarno predlogo lutkovne predstave (Butalce Frana Milčinskega) ter pripovedujejo zgodbe (Butalci pognojijo pretesno cerkev, posejejo sol, poskušajo koprive, kupujejo pamet …), označijo osebe (zaradi obupne omejenosti se imajo Butalci za imenitne). Razlagajo frazeme, prepoznavajo vrste komike, ogledajo si različne slikanice z ilustracijami posameznih zgodb, seznanijo se z biografijo avtorja. Nekaj zgodb estetsko glasno preberejo.

Dramatizirano besedilo pripravi zunanja sodelavka, lutkarica iz Lutkovnega gledališča Ljubljana, ki je tudi režiserka in animatorka, sodelujoči dijaki na vseh treh področjih besedilo dobro spoznajo. Dramatizacijo Butalcev predstavljajo štiri zgodbe: Butalski policaj in Cefizelj, Razbojnik Cefizelj in občinska blagajna, O Cefizlju in policaju ter Butalski grb.

Delo nato poteka v treh skupinah – jezikovni del in animacija lutk ter likovni in glasbeni del. Dijaki s pomočjo mentoric sestavijo ustrezen scenarij. Igralci in animatorji lutk se učijo besedilo in ustrezno interpretacijo posameznih vlog. Z lutkarico se naučijo ustrezne animacije in igranja.

Pri likovni zasnovi lutk in scene z mentorico likovnico sodelujejo vsi dijaki, nato je delo individualno. Ustvarjalci lutk narišejo skice, se posvetujejo z igralci, proces ves čas poteka vzajemno. Mentorica glasbenica pripravi izvirno glasbeno gradivo in inštrumentacijo, glasbeniki se učijo tehnike igranja na inštrumente, najprej igranja po partih, nato skupnega

igranja po partituri. Sledijo individualne vaje posameznih skupin ter skupne vaje in nazadnje priprava jezikovnih, glasbenih in likovnih delavnic za otroke.

2.1.1 Jezikovni del (PDOJ in PDOI)

Dijaki berejo dramatizirano besedilo in razmišljajo o vlogah, izberejo svojo vlogo (Bolha, Maček, Miš – Pamet, Župan, Policaj, Pek, Cefizelj, Čačka, Župan, Ženska). Besedilo po posameznih vlogah berejo v gibanju, ob branju poskušajo vloge interpretirati in se vanje vživeti. Med raziskovanjem prostora in gibanju na odru se učijo besedilo, v proces vpletejo razpravo o tipičnih značajih, zamenjujejo vloge in ustvarjajo dialoškost. Pazijo na dobre prehode, spoznavajo lutke in delo z njimi (prstna tehnika, ustrezno gibanje). Z animacijo usvojijo prostor, uskladijo gibanje rok in govora, aktivno sodelujejo pri ustvarjanju scene (kažipot Butal, županova hiša, pekarna).

Načrtujejo glasbena mesta, ob posneti glasbi z lutkami odigrajo posamezni prizor in ga posnamejo, analizirajo posnetke in izboljšujejo vloge. Pri skupnih vajah z glasbeniki nastaja celota, ki zahteva tudi izpiljene dialoge z vsemi prehodi. Poseben poudarek imajo glasovne vaje – izgovorjava sičnikov in šumnikov, izgovorjava v-ja in drugih predložnih zvez, jasna izgovorjava samoglasnikov. Dijaki berejo besedilo in igrajo vloge z največjo mero upoštevanja prozodičnih prvin povedi, s posebnim poudarkom na glasnosti, hitrosti, premorih, barvi glasu in registru.

2.1.2 Izbira besedila

Besedilo je bilo izbrano ob 150-letnici rojstva Frana Milčinskega. Danes so Butalci vsebinsko in jezikovno živa literarna uspešnica. Ob nastanku so bili namenjeni širokemu krogu bralcev, literarna veda jih je dolgo časa odrivala, sedaj pa jih označuje kot humorne črtice z mnogo iskrivega besednega humorja, z nepredvidljivimi komičnimi situacijami, satiričnimi aluzijami na nacionalne napake in kot simbol za človekovo omejenost (Simoniti, 2015). Delo je izšlo v 17 izdajah in mnogih slikanicah pri različnih založbah. Začetna zgodba je bila izbrana za naš gledališki list, ki je dijake spodbudila k razmišljanju o nesmislu in je služila za razumevanje nonsensa (vas kot mesto, mlaka kot potok, koča kot hiša).

Zaradi analize slogovnih sredstev je v prispevku predstavljena vsebina, ki je priredba navedenih štirih zgodb za lutkovno uprizoritev Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana v šolskem letu 2017/18. Osebe avtorica zapiše kot v literarni predlogi, jih ne spreminja ali zamenjuje s knjižnimi izrazi.

Prizorišče pred lutkovnim odrom ima smerni znak z napisom Butale, za odrom se vidijo tudi županova hiša, pekarna in občinska keha. Pritečejo Butalci z županom na čelu, ki lovijo bolho, saj jim je ušla. V uvodnem prizoru Butalci lovijo in ujamejo bolho/uš z imenom Šprinca Marogla. V prvem dejanju Butalci pridejo na osrednji trg, priča so prizoru, ko zagledajo Cefizlja, ki ga ujame policaj, a mu uide, ko kupi koruzni hlebček. V drugem dejanju župan skliče Butalce, saj prihaja pamet, ki so jo kupili. Županu ploskajo in pritrjujejo njegovim mislim in v Butale se zares prikotali velik sod, v katerem naj bi bila pamet, in spet se prikaže Cefizelj, ki v tretjem dejanju zbeži pri glavnih vratih, ko plača koruzni hlebček z občinsko podkovanim tolarjem. V četrtem dejanju pamet že opravlja svoje poslanstvo, Pamet in Šprinca Marogla se strinjata, da Butale potrebujejo grb z imenitno živaljo, pravim zmajem, ki ga gredo Butalci iskat in nosijo razne živalce na ogled. In v 5. dejanju Cefizelj še tretjič in

četrtič naplahta policaja. Butalci spoznajo, da so brez napake, saj vsakemu pripadajo tri pameti.

Navedeno zapisano in odigrano besedilo služi za motivno-tematsko in jezikovno-slogovno razlago. Vedenje o ozadju zgodb imajo dijaki večje, kar pripomore k njihovi vživetosti v besedilo in interpretaciji. Npr. zgodb in povezav s Tepančani ne predstavljajo, a vedo, da Tepančani pripovedujejo o občinski uši, ki jo redijo v Butalah. Ko volijo župana, vsi bradači sedejo okoli mize, na mizo položijo uš, ki izbere župana, tako da zleze enemu v brado. Gledalci zvejo, da ji je ime Šprinca Marogla in da ima v pisarni svoj hlevček, ne pa, da prihajajo mestne device, ki si jo dajejo za dve uri na glavo. V igri policaja imajo igralci, likovniki in glasbeniki v mislih, tistega, ki je govedo pasel in lenobo ter si poveznil na glavo ob nedeljah in praznikih rdeče obšito kapo, v roke pa vzel helebardo ali sulico. Na I. Cankarja jih spomni »deveta šola pod mostom« …

2.2 Analiza slogovnih sredstev

Da bi bilo dramatizirano besedilo čim bliže ustvarjalcem lutkovne predstave, analiziramo temeljna slogovna sredstva: trope, inverzije, dvoumja; dijaki prepoznavajo prvine socialnih zvrsti jezika, odkrivajo težnjo k pogovornosti, posebno pozornost pa prispevek namenja nonsens stilemu. Dijaki z jezikovno-slogovno analizo, ki omogoča spoznavanje nians, poglobljeno sprejmejo dramatizirano besedilo. Obenem ponovijo jezikovno in literarnoteoretično terminologijo. Presenetilo je veliko primer (pipec je kot klobasa, naša moka je kakor zabeljena, živimo kot v paradižu, kot jagnje pojdem z vami), frazemov (sline se mi pocede, poslati na oni svet), poosebitev (pameti zaploskajmo v pozdrav, naj me strela piči). Medmeti popestrijo besedilo in vabijo mlade gledalce, npr. razpoloženjski (na na, ja ja, fuj, joj ojoj, hop, uf) in posnemovalni (mijav), arhaično besedišče pomensko oteži razumevanje (ako, snesti koruzni hlebček, čuli o njej – pameti, nikarte), a je predmetni in pojmovni svet nazorno prikazan.

2.2.1 Nonsens

Beseda nonsens je v SSKJ (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1979) enopomenka v pomenu nesmisel, neumnost; leksikon Literatura (Leksikoni Cankarjeve založbe Literatura, 1987) ga opredeljujejo »kot zvrst, ki vsebinsko temelji na golem nesmislu, na nelogičnih povezavah paradoksalnih predstav, delno samo na zvočnih igrah, njen namen je vzbuditi pri bralcu presenečenje in osuplost«.

Strokovna literatura o tem stilemu je obsežna, nekateri avtorji se najprej vprašajo, ali je nonsens tematska ali slogovna stalnica v besedilu (Saksida, 2015), Peter Svetina nonsens razume na eni strani kot slogovno sredstvo oz. ubesedovalni postopek z besednimi igrami, zvočnim poigravanjem, sestavljanjem besed, ki ne sodijo skupaj, kršenjem jezikovnih norm, na drugi pa kot literarni žanr (Svetina, 2015). Nonsens bi lahko definirali kot besedilo, ki v pretežni meri uporablja ubesedovalne nonsens postopke (Svetina, 2015). B. A. Novak v svoji literarni teoriji govori o nonsensni poeziji, ki v polni meri izkoristi neskončne ustvarjalne možnosti jezika, s poezijo nonsensa označi bogato izročilo slovenskih otroških izštevank (Novak, 1991). Barbara Simoniti povzema definicijo o nonsensu Wima Tiggesa s štirimi bistvenimi značilnostmi. Te prvine so nerazrešena napetost med prisotnostjo in odsotnostjo pomena, pomanjkanje čustvene vpletenosti, igriv prikaz ter poudarek na besedni naravi, izrazitejši kakor v kateri koli drugi vrsti literature (Tigges 1988; Simoniti, 2015).

Za teoretično podlago navedenega prispevka služi opredelitev nonsensa kot duhovite književne vrste, ki se igra z jezikovnimi možnostmi z nakazovanjem in odvzemanjem pomena; besedilo se na nekaj navezuje, na nekaj namiguje, z jezikom vabi, da se bralec zabava in vpliv prav te značilnosti na ustvarjalce in gledalce lutkovne predstave.

2.3 Evalvacija, intervju z igralci

Dijaki ustvarjalci in otroci gledalci so z Butalci povabljeni v igro z besedilom, k odkrivanju duhovitih domislic. Ker je nonsensni humor skrit v jezikovnih prvinah in ne obstaja brez igrivosti, so ga bili deležni vsi otroci ne glede na stopnjo razumevanja besedila. Nastopajoči so v intervjujih ocenili odzive gledalcev (predstave si je ogledalo okoli 200 otrok v 15 ponovitvah), opisovali so dogodke, pripetljaje, ki so jim ostali v spominu.

Razmislili so, na kateri pomenski ravni so otroci razumeli besedne zveze in če jih niso razumeli, zakaj so se jim smejali (gromozanski razbojnik Cefizelj je zadušil sedem ljudi in tri ženske; sojen bo po postavah; vzeti mero okrog vratu; precej ga dobim v pest; pri nas imamo masten gnoj; pamet prodajajo v sodih kot kislo zelje; pamet smo kupili, ravnokar jo peljejo; pamet se je mnogo razmnožila, je pamet resnično pametna; greva v luknjo; skruniti butalske manire), v jezikovnih delavnicah so vprašali otroke, kaj pomenijo besede pipec, deželan, keha, naplahtati; opisali so odziv na kletvice (puj, kako sem hud, krščen Matiček), kaj so Butale, kdo so Butalci, kaj je bilo otrokom najbolj všeč, s čim so jih nasmejali, kaj jim sporočajo Butalci.

Vprašani so v intervjuju opisali svojo izkušnjo ter ovrednotili svojo vlogo pri nastajanju in izvedbah predstave. Skupna ocena sodelujočih je bila, da je ustvarjanje lutkovne predstave zelo zanimivo, polno novih izzivov, da je vsak člen ekipe nujno potreben. Presenetilo jih je, na katere podrobnosti morajo biti pozorni, ki jih kot gledalci ne opazijo in se jih zavedo šele, ko nastopajo.

2.3.1 Ustvarjalci lutkovne predstave o odzivih predšolskih otrok

Po nastopih so ustvarjalci lutkovne predstave v intervjujih z otroki in mentoricami razmišljali o odzivih otrok ter jih povprašali po vtisih v glasbenih, likovnih in jezikovnih delavnicah. Otroci so v likovni delavnici izdelovali grb po predlogi butalskega ter kazalke za knjige, kjer so se spomnili posameznih likov in prizorov, v likovno-jezikovni delavnici so bili otroci povprašali po posameznih likih in pripetljajih.

Otroci so ob gledanju lutkovne igrice tudi spontano odzvali (ko so zagledali Cefizlja, so ga takoj začeli klicati, oponašali so župana, ko je drugič poklical Butalce, vzklikali so, ko je policaj dobil Cefizlja), redkim je popuščala koncentracija. Razumevanje nonsensnih besednih zvez je odvisno predvsem od predhodne priprave, ali so si v vrtcu ogledali posamezne slikanice, eden od otrok je zaman čakal butalskega gasilca. Niso se smejali besednim zvezam, ampak situacijam (lovljenje miši in mačka, ko je policaj pokazal jezik, ko sta se maček in bolha podila po odru, razumeli so, da je Cefizelj policaju večkrat ušel).

Besed, kot so pipec, keha, naplahtati, niso razumeli v semantičnem smislu, ampak vizualno, saj so bile nazorno predstavljene. Medmeti in kletvice so priklicale nasmehe na obraze, saj jih ne slišijo vsak dan. Butale in Butalce so si dobro predstavljali, saj so bili v opisu natančni, npr. Butale si predstavljajo kot vas s pekarno in županovo hišo, v kateri prebivajo Butalci, ki

so smešni in ne preveč pametni; ali kot smešno mesto, kjer ne manjka zabave; kot vas, kjer živijo neumni ljudje; kot smešno vas prikupno zmedenih ljudi. Otrokom so bile najbolj všeč naslednje situacije: policistovo razburjenje, ko mu je Cefizelj spet ušel, ko miši lovijo mačka, ko je policaj pokazal jezik. Ime Butalci so povezali z neumnim človekom (butec, butelj) in zadeti s silo ob nekaj (butati).

Osrednji del zgodbe so razumeli kot trikratno ponovitev dogodka. Cefizelj trikrat kupuje koruzni hlebček in trikrat izgine. V tem delu je učinkovala situacijska komika, nonsens stilem so nekateri začutili ob besedni zvezi masten gnoj, zaradi katerega je dobra koruzna moka in zato najboljši koruzni hlebček. Tako zgradbo poznajo iz pravljic.

2.3.1.1 Odzivi otrok s posebnimi potrebami

Vsaka drugačna skupina otrok je ustvarjalce postavila pred posebno preizkušnjo. Čeprav odlično poznajo in doživeto pripovedujejo besedilo skozi lastni igralski izraz, so morali predvidevati drugačne odzive občinstva in prilagoditi nastop po usvojeni in delno že rutinirani izvedbi predstave. Upoštevali so predvsem prozodične prvine govora s spremenjeno hitrostjo, še večjo jasnostjo izraza, s spremenjenim registrom. Lutke kot posrednice v komunikaciji ustvarjalcev z občinstvom so imele še izrazitejšo vlogo.

Pri nastopu za gluhe in naglušne otroke je vzporedno potekala govorica kretenj. Nastopajoči so lutke doživeli kot močnejši medij neverbalne komunikacije, kar so nastopajoči spoznali zlasti v delavnicah z otroki. Interakcija med udeleženci, vključno s tolmačkama znakovnega jezika (govorica kretenj), je bila intenzivna. Dijaki so se srečali z vrsto prevajanja žive govorice v kretnje. Spraševali so se, kako je mogoče tolmačiti vsebinske poudarke, ki so izrazito zvočni. Odzivi otrok so povedali, da se v prevodu žive govorice v znakovni jezik vsebina ne izgubi bistveno, saj so bili podobni kot v skupini slišečih otrok. Nonsensni humor se jih je dotaknil celo bolj na ravni vzporejanja pojmov, ki ne gredo skupaj (gromozanski in cefizelj), kot na medmetni. Ekspresivni pridevniki imajo močnejši učinek kot medmeti, ker delujejo zelo čustveno.

2.3.1.2 Odzivi otrok v dvojezičnem vrtcu

Za nastop v dvojezičnem vrtcu v Bilčovsu (Ludmannsdorf), v katerem vsem otrokom nudijo, da spoznajo in razvijajo oba jezika, so se dijaki srečali še z eno posebno okoliščino. Gledalci so bili otroci obeh starostnih skupin, nekaj otrok se slovensko ne uči, veliko pa jih govori slabo. Podobno kot pri nastopu za gluhe in naglušne otroke so prilagodili glasovne prvine govora. Vzgojiteljice v vrtcu so otroke na ogled predstave dobro pripravile, ogledali so si slikanice in spoznali butalskega policaja, Cefizlja, peka … Otroci, ki jezika niso razumeli, so se smejali in komentirali situacije, ki izvirajo iz situacijske in repetativne komike, zelo malo otrok predstavi ni moglo slediti. Izkazali so se v likovni delavnici, želeli so se dotikati lutk, posebej so jih navdušile živali; zlasti miške, ki so jih prav v dneh našega obiska izdelovali tudi sami.

2.4 Kako deluje nonsens?

Glede na opazovane odzive otrok ob gledanju Butalcev avtorica prispevka iz prakse potrjuje ugotovitve Barbare Simoniti, da nonsens izvira prav iz načina mišljenja pri otroku (Simoniti, 2015). Otrok doživlja razmišljanje in govorjenje odraslih kot nonsens. Konkretni

pomen povedanega razume le kot nakazani pomen, ki mu ga abstraktni pomen povsem vzame. Otrok doživlja do dvanajstega leta na stopnji konkretnega mišljenja, abstraktnega naj bi razvil kasneje, zato naj bi trope in figure razumel dobesedno. Butalci otroke učijo bogatega interaktivnega branja (gledanja, poslušanja).

3 Zaključek

Izkušnja s predstavljeno medpredmetno povezavo kaže, da tudi v dobi novih medijev interakcija besedila in naslovnika zaživi v lutkovni predstavi z vsemi čuti vseh vpletenih. Pri projektnem delu dijaki bogatijo in razvijajo čustvene, razumske, intelektualne, psihomotorične, estetske in socialne potenciale in s tem dosežejo zastavljene cilje. Kombinirajo individualno in skupinsko metodo, svoje delo predstavijo javnosti, ga analizirajo in vrednotijo. Dijakom, ki vedno bolj pričakujejo individualizacijo pouka, je projektno delo velik izziv. Po izkušnjah avtorice z ustvarjanjem lutkovne predstave zaživijo tudi dijaki, ki na primer pri slovenščini s težavo dosežejo minimalne standarde za zadostno oceno, zato razmišlja o drugačnih pristopih pri pouku književnosti. Dobro izbrano besedilo, ki zahteva ustvarjalno branje, daje osnovo za poglobljeno interpretacijo, kar dokazujejo brezčasna uspešnica Frana Milčinskega, ki se skriva prav v besednem humorju. Z liki »butca, cefizlja, tepca« naj bi živele tudi prihodnje generacije otrok.

4 Literatura

Leksikoni Cankarjeve založbe Literatura. (1987). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Milčinski, F. (2015). *Butalci, integralna izdaja.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Novak, B. A. (1991). *Oblike sveta: pesmarica pesniških oblik*. Ljubljana: Mladika.

Saksida, I. (2015) Kaj je nonsens in kako učinkuje? Poskus odgovora ob primeru mladinskih dramskih besedil Daneta Zajca. *Otrok in knjiga,* 42(94), 26–34 .

Simoniti, B. (2015). *Butalci, integralna izdaja. Spremna beseda (str. 147–271).* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Simoniti, B. (1997) *Nonsens.* Ljubljana: Založba Karantanija.

Slovar slovenskega knjižnega jezika: tretja knjiga: Ne-Pren. (1979). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Svetina, P. (2015). *Nonsens in družbeni kontekst. Otrok in knjiga,* 42(94), 35–44.

Tigges, Wim. (1988). *An Anatomy of Nonsense.* Amsterdam: Rodopi.

Kratka predstavitev avtorja

Lili Epih je po izobrazbi profesorica slovenskega jezika in primerjalne književnosti. Poučuje slovenščino na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana v programih predšolske vzgoje, gimnazije in umetniške gimnazije ter projektno delo za otroka v programu predšolska vzgoja. Je zunanja ocenjevalka na splošni maturi in izpraševalka za slovenski knjižni jezik v državni komisiji za strokovne izpite na področju vzgoje in izobraževanja.

Opis v predbralnem in predpisalnem obdobju

Description in the Pre-Reading and Pre-Writing Period

Marija Nemanič

Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
marija.nemanic@sc-nm.si

Povzetek

V članku je predstavljen primer sinteze dela v medmodularni povezavi petih strokovnih modulov v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja. Z novo strategijo učenja za otroke v predbralnem in predpisalnem obdobju dijake pripravljamo na njihovo poslanstvo v poklicu. Temeljna znanja, ki jih lahko usvajajo otroci, preden znajo pisati in brati, ozaveščajo s čuječim opazovanjem, poimenovanjem stvarnosti, iskanjem lastnosti te iste stvarnosti ter sintakso v preproste povedi. Strategija usvajanja temeljnega znanja v predšolski dobi se imenuje OPIS. V posameznem strokovnem modulu; pri jezikovnem izražanju otrok, ustvarjalnem izražanju (na likovnem, glasbenem, plesnem in inštrumentalnem področju), matematiki za otroke se dodela en motiv skupne teme, ki jo predstavimo skozi preprosto zgodbo. Za boljšo motivacijo in dolgotrajni spomin je zgodba spletena ob znanem otroškem liku, v našem primeru s Piko Nogavičko. Strategija je uporabna za poučevanje in hkrati samostojno učenje pri vseh predmetih kurikuluma v vrtcu in tudi nadalje pri vseživljenjskem izobraževanju.

Ključne besede: čuječnost opazovanja, medmodularna povezava v srednjem strokovnem programu, preprosta sintaksa v verzih, strategija učenja OPIS, zgodba ob znanem otroškem liku.

Abstract

The article presents an example of the synthesis of work in the intermodular connection of five professional modules (secondary vocational subjects) in the secondary vocational program for preschool education. With the new strategy of learning for children in the pre-reading and pre-writing period, the students are prepared for their future profession. The basic knowledge that children can adopt before they can write and read is obtained by the observing of the reality, with the labeling of the reality, and by searching for the properties of the same reality with the purpose to embed it into a syntax in simple sentences. The strategy for acquiring basic knowledge in preschool age is called "OPIS". In each professional module, in language expression for children, in creative expression including art, music, and dance and playing on instruments, and in mathematics for children as well, one same theme is given, presented through a simple story. For a better motivation and long-term memory, the story is based on familiar story tales or familiar characters, in our case with Pippi Longstocking. The strategy is useful for teaching and at the same time for independent learning in all vocational subjects of the curriculum in kindergarten as also for lifelong education.

Keywords: intermodular connectivity of secondary vocational subjects, learning strategy OPIS, mindfulness of observation, simple syntax in verses, story with familiar characters.

1. Uvod

Timsko delo v šoli je koristno, kajti pogosto želimo dijakom predstaviti sintezo povezanega znanja z različnih strokovnih področij ter zagotoviti boljšo motivacijo in dolgoročni spomin. Sodeluje več strokovnjakov - učiteljev, ki vsak svoj motiv znotraj iste teme uspešno vgradijo *v celoto. Uveljavila se je oblika projektnega pouka v medmodularni povezavi, kjer se cilji več modulov* načrtujejo in izvajajo skupaj v eni problemski situaciji. Takšne načrte mora pripraviti, izvajati in evalvirati tim učiteljev.

Pedagoško delo v strokovnih modulih srednje strokovne šole s programom predšolske vzgoje naj bi bilo v pedagoških prijemih nadgrajeno, saj se dijaki izobražujejo za vzgojitelje predšolskih otrok in bodo v svojem poklicu prav tako morali razmišljati o učinkovitih strategijah učenja in vzgajanja. Le-te bistveno pripomorejo k hitrejšemu polnjenju rezervoarja znanja in vsekakor k zorenju mladega človeka v svojem poslanstvu. Potrebno jim je uzavestiti smiselnost učenja po korakih, spodbuditi motivacijo, vztrajnost in koncentracijo. Otroci 21. stoletja odraščajo brez nekih fizičnih naporov, zato teh vrednot nimajo privzgojenih. (Zalokar Divjak, 2000). Voljo, vztrajnost in posledično koncentracijo lahko privzgojimo načrtno, če spoznamo dijakovo dobro področje in ga zaposlimo s takimi dejavnostmi, kjer bo empatično začutil potrebo in smiselnost permanentnega sistematičnega izobraževanja.

Temeljno znanje, ki ga prenašajo vzgojitelji na predšolske otroke in ga le-ti lahko usvajajo, je pri strokovnih modulih potrebno analizirati in smiselno povezati z več kurikularnimi področji. Predšolski otroci usvajajo znanje na naravnejši način in so hkrati bolj izvirni. Prija jim zgodba, ki je po možnosti zaigrana po vlogah. Igra na odru pa je hkrati vzgojni moment za dijake, saj je to njihova igralska izkušnja. Omogoča jim, da se postavijo na lastne noge v varnem zavetju fikcije, preden se morajo soočiti v resničnem življenju (Cooper, 2017). Ko dijaki s svojo odrsko igro prenašajo temeljno znanje na predšolske otroke, se med njimi vzpostavi močna empatija, katere posledica je večja učinkovitost pri učenju (Kyriacou, 2010).

2. Razvijanje kompetenc učenja učenja

Zdenka Zalokar Divjak (2000) v svoji knjigi poudarja, da bi bilo veliko manj težav pri učenju, če bi se starši in vzgojitelji zavedali, da je učenje najprej sistematično delo. Pravi še, da je potrebno začeti pri najmlajših. Otrok mora v dejavnosti, kjer sodeluje, vztrajati do konca, to povečuje njegovo koncentracijo. Pri pouku splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov dijaki načrtno spoznavajo različne strategije učenja. Običajno že imajo določene učne navade in se učijo na način, ki so ga sami razvili – brez vodenja. Pri matematiki, slovenščini, angleščini ipd. je pogosto uporabljena strategija učenja PV3P, v nekaterih skupinah tudi strategija VŽN.

Pri strokovnih modulih se dijaki najbolj aktivno pripravljajo na samostojno delo v svojem poklicu. Dijaki naj bi začeli razmišljati, kako bodo oni poskrbeli, da se bodo njihove skupine otrok motivirano in sistematično učile. Pri pouku dijaki spoznajo, kaj je temeljno znanje določenega predmeta, ki ga lahko prenašamo na predšolske otroke. Brez poglobljenega razmišljanja o temeljnem znanju težko dojamemo, kako le-to predstaviti otroku v predbralni in predpisalni dobi. Vzgojiteljevo delo v vrtcu je s stališča otrokovih kompetenc toliko bolj zahtevno, ker gre za predpisalno in predbralno obdobje (Skubic, 2012, str. 154). Vprašanje je, katera strategija bi bila najmanj obremenjujoča in obenem dovolj oprijemljiva za sistematično delo s predšolskimi otroki.

V drugi polovici 20. stoletja se je razvila nova pedagogika poslušanja, ki je v center dogajanja v vrtcu postavila otroka. S posebnim pristopom Reggio Emilia (Kos, 2016) so v predšolsko vzgojo vključevali predvsem sproščeno delo – usvajanje znanja skozi igro. S

prenovo kurikuluma pa je Reggio Emilia pristop nadgrajen z določanjem načrtovanih dejavnosti iz kurikuluma, ki predvidijo manj sproščeno in bolj načrtovano usvajanje temeljnega znanja iz maternega jezika, matematike za otroke, naravoslovja za otroke, športa za otroke, umetnosti in iger. Zato je tudi v vrtcu smiselno razvijati ustrezne strategije usvajanja novega znanja.

2.1. Raziskovalno delo pri modulu veščin sporazumevanja

Strokovnjaka s področja preučevanja učenja učenja, kot sta S. Pečjak in A. Gradišar (2012), priporočata, naj bi sodobna šola vzpodbujala iskanje novih strategij učenja, ki ustrezajo posameznikom v določenem starostnem obdobju. Tako mora biti učitelj odprt za spremembe, motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj (Razdevšek – Pučko, 2004).

Pri veščinah sporazumevanje, strokovnem modulu v programu predšolska vzgoja, razmišljamo o optimalno ustreznih načinih komunikacije z otroki, kjer moramo ves čas slediti dejstvu, da otroci v predšolski dobi ne znajo brati in pisati. Dejstvo je tudi, da se meja pismenosti pri predšolskih otrocih razlikuje od posameznika do posameznika, svetla vizija pa daje slutiti, da se bo pojem pismenosti v prihodnosti drugače vrednotil, otroci bodo informacijsko-komunikacijsko bolj spretni. Sicer pa od tretjega leta starosti otroci že opazujejo razna pisna znamenja okoli sebe. Res ne pričakujemo, da bodo znali brati in pisati, je pa dokazano, da se vse, kar je pomembno, ljudje naučimo do 3. leta starosti (Zbornik prispevkov EDUvision, 2017). Tako se poveča odgovornost vzgojitelja skupaj s starši, da ujamejo ugodne trenutke ter najdejo pravo pot, po kateri bodo predšolski otroci usvojili največ novega znanja. Potrebno je, da učitelji in strokovni delavci pri svojem poklicnem delu upoštevajo znanstveno preverjena dognanja in jih uporabijo v svoji praksi. Lahko se pridružimo še trditvi Skalarjeve (1997), da se od vzgojitelja pričakuje zmožnost doživljanja empatije, in besedam Črčinovič Rozmanove (1999), da je empatija ena izmed niti, iz katerih je stkana nevidna interakcija med vzgojiteljem in otroki.

2.1.1 Zmožnost jezikovnega izražanja otrok

Zmožnost jezikovnega izražanja pri predšolskih otrocih je fonološka, morfološka in tudi že skladenjska (Calvin, 2000). To pomeni, da pri opazovanju in poslušanju besednega jezika že zmorejo dojeti obliko znamenja in uporabnost le-tega v različnih situacijah. Pomembno je, da vzgojitelj ve, da se temeljno znanje v vrtcu samo usvaja, ne pa nauči. Otroci dojemajo tudi zelo zahtevne pravljice, čeprav jih ne razumejo. O tem sta v svojih zvezkih (1812) brata Jakob in Wilhelm Grimm zapisala, da ne smemo prikrajšati otrok za zahtevne in daljše pravljice, čeprav jih še sami težko razumemo. Otrok namreč dojema zgodbo kot celoto, posamezne motive pa usvaja skozi celo življenje.

Po Chomskyem (1989) je jezikovna zmožnost naravna posledica konceptualnega (predstavna ideja v duhu, zasnovan načrt), intencionalnega (naravnanost zavesti na določen predmet okupacije) v povezavi s fonološkim sistemom v naših možganih. Evolucija jezika se nato vrši od protojezika do jezika (Bickerton, 2000). Otrok do 2. leta govori v protojeziku (ena beseda ali dve, nepovezani, brez skladnje), z učenjem skladnje z obema delujočima hemisferama pa se človeški um nauči čistega jezika. Za jezikoslovce je predvsem pomemben podatek, da je pri učenju jezika prevladujoča leva hemisfera, čeprav mora v zahtevnejših nalogah (semantika) dobro delovati tudi desna hemisfera. V levi hemisferi v čelnem režnju velikih možganov (Brocovo področje) se z aktivnimi nevroni oblikujejo glagoli, ki so povezani z dogodki, v senčnem režnju (Wernickerjevo področje) pa samostalniki in

pridevniki. Obe področji sta povezani z drugim največjim nevronskim kablom v možganih, imenovanim arcuate fasciculus (Calvin, 2000). V nadaljevanju Calvin razmišlja, kako shranjujemo podatke za kratkoročni spomin, kjer so podatki predstavljeni s časovno-prostorskim vzorcem sprožanja nevronov, in za dolgoročni, ki je distribuirane narave in je implementiran s spreminjanjem učinkovitosti sinaptičnih povezav med nevroni (prostorski vzorec).

Z učenjem, česar je zmožen le človeški um, posameznik obvlada govor v povezani obliki stavkov in povedi. Povezati mora iz čelnega dela glagol (glavni stavčni člen) ter samostalnik in še kakšen pridevnik iz senčnega dela možganov. Poleg polnopomenskih besed dojema in uporabi še slovnične, ki skupaj tvorijo smiselne povedi.

2.2.2. Nova strategija OPIS

V tekočem desetletju dajemo velik poudarek na čuječnosti in opazovanju, ki vzgoji otrokovo koncentracijo na določeno predmetnost in spodbudi priklic predznanja ali po Descartesovo t. i. »spečega znanja«. Vzgojitelj mora poskrbeti za ustrezno učno okolje, ki lahko predvidi plodno opazovanje. To pomeni, da se porajajo mnoga vprašanja, na katera vzgojitelj smiselno odgovarja in postopoma otroke privede do poimenovanja predmetnosti, pojava, pojma. Poimenovanje poteka v protojeziku, to pomeni, da se otrok izraža le s posameznimi besedami, ki jih še ni potrebno povezati. V naslednjem koraku vzgojitelj spodbudi, da otrok ob poimenovanju delov neke predmetnosti razmišlja o lastnostih – samostalnikom doda pridevnike. Po iskanju lastnosti se lahko v otrokovih glavah vrši skladnja ali sintaksa v preproste povedi. Če strnemo postopek, ga lahko z začetnimi črkami posamezne dejavnosti po korakih poimenujemo OPIS.

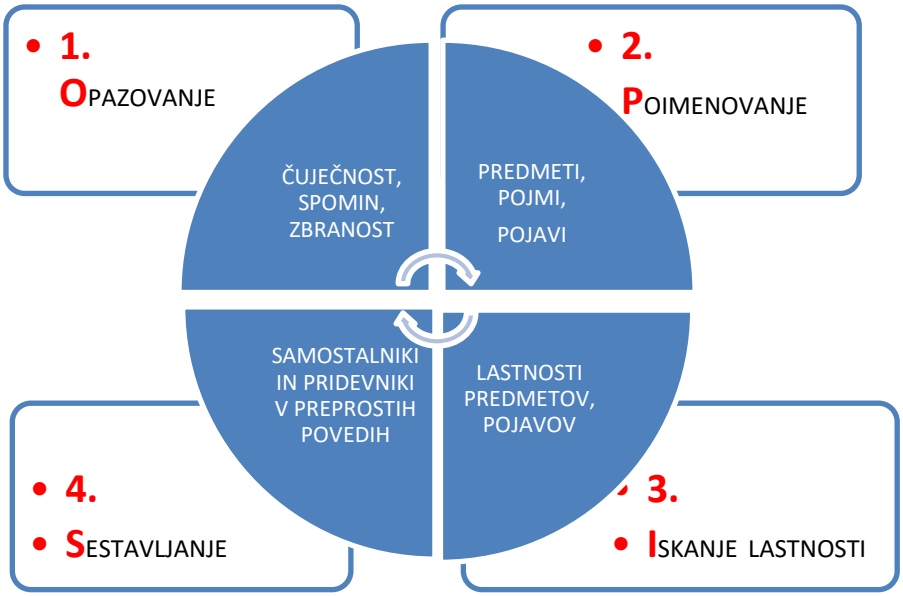
Opazovanje s podvprašanji

Poimenovanje delov opazovanega predmeta, pojava

Iskanje lastnosti k poimenovanemu

Sestavljanje/skladnja kratkega besedila

Strategija je uporabna za dojemanje stvarnosti pri otrocih v predbralni in predpisalni dobi in jo lahko koristimo pri vseh predmetih kurikuluma v vrtcu. Ta strategija se imenuje OPIS in sovpada s pomenom besede (Slika 1).



Slika 1: Zaporedje korakov v strategiji OPIS

3. Opis projektnega dela

Projektno učenje v medmodularni povezavi ima namen pokazati dijakom, kako se lahko otrokom v predšolski dobi sistematično predstavi učna tema. Posamezne motive na isto temo z dijaki obdela posamezen učitelj pri določenem strokovnem modulu. Projektni tim se v uvodu dogovori o posameznih motivih. Pomembno je, da vsi razmišljamo o isti temi, v kateri je skrito temeljno znanje, in poiščemo motiv, ki ga lahko na najpreprostejši način razvijemo skozi strategijo OPIS in otrokom omogočimo, da usvojijo temeljno znanje s posameznega področja.

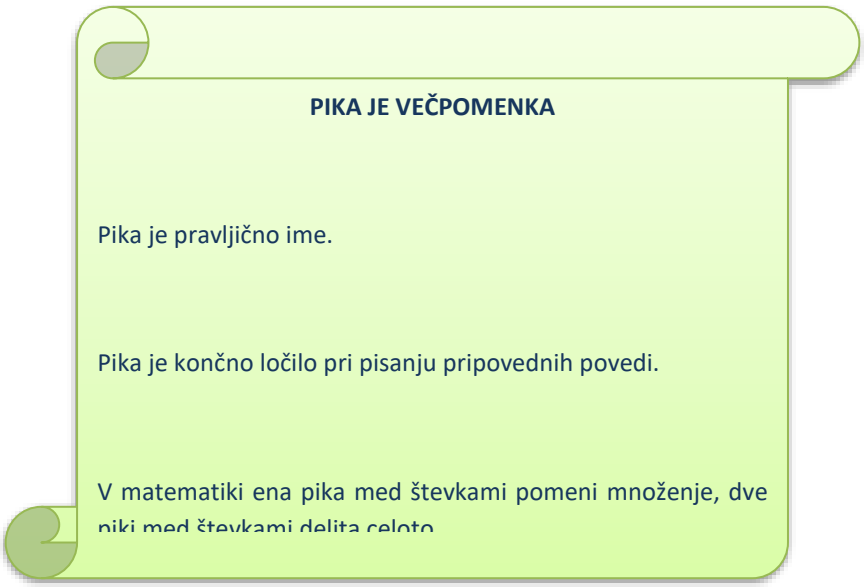
Izhodiščna tema je *pisno znamenje PIKA*, preprosta zgodba pa je napletena okoli Pike Nogavičke (A. Lindgren). Le-ta je povsem izvirna, ohranja pa določene prvine, ki so s tem otroškim likom spoznavno tesno povezane. Pri večini strokovnih modulov se tema o *znamenju PIKA* lahko uporabi za učenje prvih korakov v svet matematike, jezika, glasbenega izražanja, likovnega izražanja ter informatike. Pika je osebno ime in hkrati pojem vsakdanjega življenja. Je primerna spoznavna tema za usvajanje temeljnega znanja v predpisalni in predbralni dobi. Od otrok ne pričakujemo, da bodo po projektnem dnevu vse natančno znali, bodo pa usvojili celoto, predstavo, ki jo bodo razreševali skozi celo izobraževalno dobo.

Za skupni projekt v pričujoči medmodularni povezavi na šoli smo izbrali drugi letnik. Naša ciljna skupina, na katere bi smiselno prenašali temeljno znanje splošno znanega pojma, so otroci, stari od 5 do 7 let, torej tik pred vstopom v osnovnošolsko izobraževanje, starejšim otrokom pa bi naš prikaz prav tako razširil obzorja. Predstavo smo ob informativnem dnevu odigrali tudi za devetošolce.

3.1. Možganska nevihta pri jezikovnem izražanju otrok

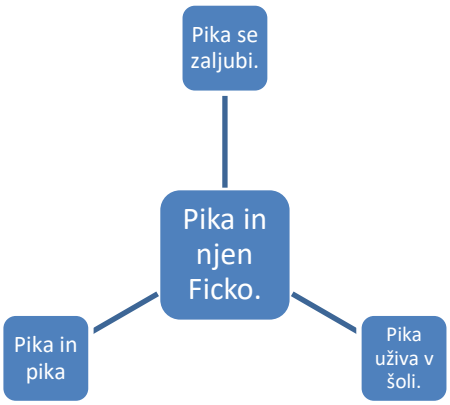
Ideja in več motivov, ki so ustrezni za napletanje nove zgodbe, nastajajo pri pouku modula jezikovno izražanje otrok. Mladi poznajo otroški lik Piko Nogavičko, spomnijo se nekaj motivov iz filma, knjige. Razmišljajo o njenem imenu in se z mislimi sprehajajo od modula do modula, v kakšnem odnosu je beseda pika v različnem okolju in kontekstu. Po skupinskem

pogovoru in možganski nevihti idej so nastale uporabne ideje za obravnavo pike kot motiva za novo zgodbo pri različnih strokovnih modulih (slika 2).



Slika 2: Pika kot večpomenka, dijaki razmišljajo o pojavnosti pojma

V naslednjem koraku razmišljamo o bistvenih motivih zgodbe, ki bi povezala naše motive v smiselno celoto (slika 3). Pika Nogavička želi postati vzgojiteljica, zato se oglasi na srednji strokovni šoli s programom predšolska vzgoja. Deklica stopi po razredih, posluša učiteljice in učitelje in se razjezi, saj neštetokrat sliši svoje ime. Huduje se nad njimi, da so ji ukradli njeno ime. Pika prihaja iz svojega pravljičnega sveta in vstopi v realno, dokaj komično in konfuzno šolsko okolje. Zgodbo zaplete še njen Ficko, ki izkoristi malico z bananami in si s prijatelji priredi zabavo. Pika se med drugim v šoli zaljubi v Pokija, a ohrani svoj etični odnos do sveta in želi alternativno poravnavo za Fickove norčije in krajo banan na šoli. Naša zgodba z osnovnimi motivi se zaključi etično in vzgojno.



Slika 3: Bistveni motivi za novo zgodbo o Piki

3.2 Strategija OPIS pri posameznih kurikularnih dejavnostih

Poiskali smo ustrezen način usvajanja znanja za otroke v predbralni in predpisalni dobi. Po posameznih kurikularnih dejavnostih, ki jih naši dijaki v projektnem dnevu uresničujejo pred otroki v vrtcu, pridobivamo temeljno znanje *o pisnem znamenju - piki.* Dijakinja, oblečena v Piko Nogavičko, je vzgojiteljica, ki uresničuje prenos temeljnega znanja o piki, pred otroki se ves čas pojavlja pisno znamenje pika.

Opazovanje (ob poslušanju)

Jezik za otroke
Otroke posedemo v polkrog in Pika Nogavička prebere znan odlomek (3 povedi) iz zgodbe o Rdeči Kapici. Poudari končno intonacijo na koncu vsake povedi. Na tabli ima zapisane povedi s poudarjenimi pikami, ki jih otroci lahko ves čas pripovedovanja opazujejo.
Rdeča kapica je šla skozi gozd – pika.
Srečala je volka – pika.
To se res ne šika.
In še na koncu rekla je tri pike!
Zato zaslužita si kazen brez razlike. (Nemanič, 2018)

Matematika za otroke
Na drugo tablo Pika nariše torto in jo razdeli:
Ta celota se lahko na 6 enakih kosov zdaj deli,
da 6 otrok vsak svoj kos dobi.
In ta zapiše: 6 kosov med 6 otrok z dvema pikama deli - 6:6 je 1 torta.
Življenje sladko je takrat, če se kaj množi,
za 6 otrok - pa vsak en kos dobi: 6·1 je 6 kosov.
V matematiki se umnost res močno krepi,
a pika svoje lepo ime lahko izgubi! (Nemanič, 2018)

Umetnost – glasba
Nekaj taktov znane glasbe o Piki Nogavički Pika zapiše v notno črtovje na naslednji tablici. V ritmu pesmi med petjem poudari podaljšano noto s piko. Ponovi vsaj trikrat, da otroci dojamejo ritem s podaljšano noto.

Umetnost – likovni pouk
Pika na naslednjo tablo s pikami skicira svoj portret, ki je naslovnica naše slikanice Pika, pika, pikica (slika 4). Otroci opazujejo portret iz pik.

Računalništvo
Pika napiše na tablo svoj e-naslov, kjer spet poudari pike: pika.pika.pikica@to je moja slikica.

Poimenovanje

Po opazovanju Pika spodbudi otroke k pogovoru. Kaže tabelske slike, ki jih je naredila, in sprašuje po poimenovanju pisnega znamenja. Otroci večkrat ponovijo in uzavestijo ime pisnega znamenja.

Iskanje lastnosti k poimenovanemu
Pika sprašuje otroke, kje se posamezno znamenje pojavi (odgovori: na koncu stavka, med številkami, v risbi, ob noti, v e-naslovu). Sprašuje po obliki, velikosti, barvi.

Sestavljanje, sintaksa v enostavne povedi
Pika pomaga posamezniku, ki dvige roko, da za vsako tabelsko sliko oblikujejo stavek (sintaksa). Za konec so na svoj košček papirja s pikicami poskušali narisati njeno nogavičko.

Učni uspeh udeležencev izobraževanja je odvisen tudi od odnosa med učiteljem ali vzgojiteljem ter otroki ali mladostniki. Osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja je pogovor, v katerem učitelj empatično izbira med načini pridobivanja novega znanja, ki so za določeno generacijo najbolj ustrezni. Pomembne lastnosti učitelja oziroma vzgojitelja so komunikacijske spretnosti, vključevanje humorja v pouk, tudi samospoštovanje učitelja in njegova IKT-kompetenca (Kyriacou, 2010).

4. Postavitev odrske igre za otroke

Iz predvidenih idej nastane nova zgodba o deklici Piki Nogavički z naslovom Pika, pika, pikica. Zapisana je v verzih za boljšo zapomnljivost in duhovitost, ki je všeč tako dijakom kot mlajšim otrokom. Začenja se »in medias res«, brez okolišanja se Pika pojavi v razredu, kjer naredi zmedo, ker ošteva učiteljice, da so ji ukradle ime. Napetost se v igri stopnjuje in doseže vrh s Fickovo zabavo v vili Čiračara, zaključi se pomirjajoče, saj se zaljubljena Pika vrača v šolo in želi s svojo družbo poravnati dolg, ki so ga naredile živali s krajo banan.

Otroci si na projektni dan za motivacijo najprej ogledajo predstavo o Piki, nato pa dijaki izvedejo še opisano 20-minutno dejavnost s strategijo OPIS za dolgoročni spomin.

V prilogi članka je slikanica odrske igre za otroke Pika, pika, pikica.

5. Zaključek

Evalvacija projektnega dne je pokazala, da so predšolski otroci zaradi dobro načrtovane strategije in tudi univerzalne ideje neprisiljeno in z zadovoljstvom usvojili pričakovano znanje. Že pri kurikularnih dejavnostih so imeli veliko vprašanj in so povsem neobremenjeni ugotavljali, kje vse so v svojem okolju že opazili nečrkovno pisno znamenje. Opazili so, da so v kratkem besedilu prisotna še druga ločila. V matematiki so na zabaven način ugotavljali položaj ene ali več pik. Pri petju so pozorno poslušali podaljšane tone. Nekateri so že računalniško opismenjeni in so poznali položaj pike v e-nalovu. Posebno veselje so doživeli pri izdelavi majhnih slikic iz pikic – pointilizem.

Predšolski otroci so dojemljivi na vseh področjih kurikuluma in obseg znanja, ki smo ga predvideli, ustreza njihovi starosti. Pri vseh dejavnostih smo uporabili strategijo OPIS. Po vseh psiholoških dognanjih (Jameson, 2014) drži, da se mora otrok najprej učiti čuječe opazovati, kajti svet dojema na zelo konkreten način. Edino na ta način lahko otrok razvija samozavedanje v svojem okolju in je pri učenju uspešen. Učni uspeh udeležencev izobraževanja je odvisen tudi od odnosa med učiteljem ali vzgojiteljem ter otroki ali mladostniki. Pomembne lastnosti učitelja oziroma vzgojitelja so komunikacijske spretnosti, vključevanje humorja v pouk in iznajdljivost v stroki (Kyriacou, 2010). V opisanem ustvarjalnem okolju vsekakor pridejo do izraza vse te in še druge vrline učiteljev oziroma vzgojiteljev, med vsemi pa se spletejo dragocene vezi, ki nam polepšajo življenje.



Slika 4: Naslovnica slikanice Pika, pika, pikica

6. Viri in literatura

Calvin, W. in Bickerton D. (2002). *Lingua ex Machina: Reconsiling Darwin and Chomsky with the human brain.* Pridobljeno s http://www.williamcalvin.com/LEM/

Chomsky, N. (1989). *Znanje jezika: o naravi, izviru in rabi jezika.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

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 Tuka Tuka.

Črčinovič Rozman, J. (1999). *Vpliv pozitivnega ozračja v razredu na sprejemanje glasbe*, Pedagoška obzorja, 14 (3/4): 160–170.

Jameson, E. (2014). *Is Mindfulness the Secret Behind Better Health & Making Kids Behave?* Pridobljeno s https://mindfulnessinschools.org/wpcontent/uploads/2014/05/Mindfulness-the-Secret-Behind-Better-Health.pdf

Kyriacou, C. (2010). Odnosi z učenci, Vzgoja izobraževanje, XLI (5): 45–54.

Kos, S. (2016). *Postmodernost pedagoškega pristopa Reggio Emilia*. Univerza v Mariboru, Filozofska Fakulteta.

Korošec, J. (2017). *Medpredmetno povezovanje - sodoben način učenja in poučevanja* Prispevek pridobljen s file:///C:/Users/admin/Downloads/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2017.pdf

Nemanič, M (2018). *Pika, pika, pikica.* Novo mesto, Šolski center Novo mesto, 2018.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

Skalar, M. (1997). Pomen empatije za delo z mlajšimi učenci. Kongres pedagoških delavcev Slovenije.

Zalokar Divjak, Z. (2000). *Otroci, mladostniki, starši.* Krško: Gora, 2008.

Zalokar Divjak, Z. (2018). O delu in učenju se ne bi smelo pogajati. Pridobljeno s http://www.dolenjskilist.si/2018/04/25/194291/novice/novice_splosno/Dr_Zdenka_Zalokar_Divjak__O_delu_in_ucenju_se_ne_bi_smeli_pogajati/

Živanović, S. (2003). O razvoju jezika. Pridobljeno s http://www.spj.ff.uni-lj.si/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=29

Kratka predstavitev avtorice

Marija Nemanič, po poklicu profesorica slovenščine, univerzitetna diplomirana etnologinja in kulturna antropologinja, 23 let poučuje slovenščino v srednješolskih programih, v zadnjih 18 letih pa v programu predšolska vzgoja še strokovna modula jezikovno izražanje in veščine sporazumevanja. Od samih začetkov je na šoli vodja medpredmetnega povezovanja, vodila je tudi projekt učenje učenja, od leta 2009 pa vodi tim medmodularne povezave. Na šolsko leto običajno pripravijo 3 odrske igre za otroke. V šolskem letu 2017/18 so le-te začele izhajati v knjižni obliki v zbirki NAJCICI LIKI V NOVI OBLIKI IN ODRSKI SLIKI. Med njimi je tudi Pika, pika, pikica.

Ne bo nas pobralo. Beremo.

We will Survive. We Read.

Biserka Lazar

Osnovna šola Gorje
biserka.lazar@guest.arnes.si

Povzetek

Upadanje branja med mladimi je velik izziv za celotno skupnost. Zaskrbljujoče je, da se ta pojav širi že na najmlajše osnovnošolce, ki so veljali za visoko motivirane bralce. Članek opisuje vzroke in možne posledice upadanja branja med osnovnošolci. Osredotoča se na branje književnosti, zakaj je-ta za mladostnike še posebej pomembna, ter na prostočasno branje, torej branje za zabavo. Opisuje aktivnosti, ki jih izvaja knjižničarka v šolski knjižnici Osnovne šole Gorje, da poveča priljubljenost branja kvalitetne otroške in mladinske literature na šoli in sicer po celotni vertikali, od najmlajših do najstarejših učenk in učencev.

Ključne besede: branje, pomen branja, promocija branja, šola, šolska knjižnica, upadanje branja.

Abstract

The decline in reading among young people is a huge issue of today's society. The trend of younger and younger children staying away from books and reading is especially alarming. This article describes some reasons and possible consequences of decrease in reading literature among students of primary and secondary schools. It concentrates on reading literary texts and reading for pleasure. The article describes activities, executed by the librarian in the school library of Primary School Gorje, especially promotion of fine children and young adult literature.

Keywords: decline in reading, meaning of reading, promotion of reading, school, school library.

1. Uvod

1.1 Kaj je branje?

Brati je možno marsikaj.
Recimo: grozdje in fige in knjige
in med brati še kaj. (T. Pavček: Branje)

Branje je v naši družbi neodpovedljiva kulturna spretnost in je veliko več kot zgolj prepoznavanje in povezovanje črk.

Otrok, ki bi ga želeli vzgojiti v bralca, prehodi različne stopnje branja: predsilabično branje, zlogovanje, oklevajoče branje, tekoče branje, ekspresivno branje, uživanje v branju, razmišljujoče branje, kritično branje, interpretativno branje (Sarto, 2015: 24).

Poleg razvozlavanja posameznih črk, besed in povedi, je torej treba le-te med seboj povezati in jim dati smisel in pomen. Informacije iz nekega besedila je treba povezati z

lastnimi izkušnjami in jih reflektirati. Dlje v preteklost segajoče izkušnje in prebrana besedila se povežejo v kompleksne spominske mreže.

Na različnih področjih življenja je treba brati različna besedila. Učencem je zatorej treba ozavestiti, kako se lahko prebijejo skozi razne vrste besedil: kako interpretirati grafiko, kako se orientirati po legendi; kako preleteti časopisni članek; kako natančno prebrati domačo nalogo.

Vendar pa se ne želimo ujeti v past, da bi nam v prizadevanju za razvijanje branja kot spretnosti ter za funkcionalno in informacijsko pismenost odraščale generacije, ki ne berejo (dovolj) leposlovja in zato v globokem, osnovnem pomenu ostajajo domišljijsko revne, polpismene (Pennac, 1996).

1.2 Zakaj brati leposlovje?

Dejstvo je, da je branje leposlovja izrednega pomena. Pri nas se s pomenom, učinki in posledicami (ne)branja najbolj poglobljeno ukvarja dr. Meta Grosman, ki našteva naslednje funkcije in učinke branja (Grosman, 2004):

- Ko beremo leposlovno delo, beremo o izkušnjah drugih ljudi, kar nam omogoča splošno zavedanje o možnih človekovih izkušnjah, njihovih razsežnostih in posledicah. Ko beremo, hkrati tudi spoznavamo metode pripovedovanja, ki jih kasneje lahko pri ubesedovanju svojih izkušenj uporabimo tudi sami. Ravno slednjemu, torej ubesedovanju lastnih izkušenj pripisujejo vse večji pomen, saj ljudem omogoča neke vrste "samoanalizo" oziroma osmišljanje lastne življenjske izkušnje.
- Možna funkcija literature je tudi, da bralec v njej »išče samega sebe« (prav tam), saj literatura ponuja obilico osebnostnih tem in izkušenj, s katerimi se bralec lahko poistoveti. Iskanje identitete, kriza identitete, razvoj identitete literarnih likov so stalne teme književnih del.
- Pomembno je tudi spoznanje o pomenu pripovedi za t. i. pripovedno spoznavanje, ki je eden izmed dveh načinov spoznavanja delovanja in mišljenja, ki nam omogoča posebno obliko urejanja izkušnje, gledanja na svet. Pripovedno spoznavanje ljudje uporabljajo za povezovanje različnih sestavih izkustva ali delovanja v osmišljeno celoto. Pripovedovanje / zamišljanje zgodbe je nujno potrebno za smiselno rekonstrukcijo preteklih dogodkov. Omogoča nam tudi ustvarjalen razmislek o dejanskosti in (fantazijsko) zamišljanje še neobstoječega.

Tisti, ki berejo leposlovje, so torej bolj odprti za nova znanja, imajo boljši besedni zaklad in so bolj kreativni pri reševanju problemov. Leposlovje je namreč tista oblika literature, za katero je značilen najbolj bogat jezik. S tem, ko beremo zgodbo, si v mislih avtomatično slikamo podobe, s čimer se izboljšujejo naše možganske funkcije in se krepi domišljija.

1.3 Prepreke na poti do bralca

Pravljica Bine Štampe Žmavc *Muc Mehkošapek* se začne z besedami: »V Drvečem mestu je vse samo hitelo in drvelo …« (1998: 3)

Zdi se, da tudi sodobni odrasli in njihovi otroci kar naprej nekam drvijo: iz šole v glasbeno šolo, od tu na trening, od tam na tečaj tujega jezika … potem pa pred televizijo, igralno konzolo ali internet. Mladostniki si v konkurenci na videz neomejenih in privlačnih možnosti vedno bolj poredko izberejo knjigo, kaj šele leposlovje.

Upadanje branja (ne samo leposlovja) in preživljanje prostega časa na druge načine je sicer svetovni trend, a tudi slovenski otroci uporabljajo različne medije in jim namenjajo različno mero pozornosti.

Karmen Erjavec je v svoji raziskavi *Medijska potrošnja in branje knjig pri slovenskih otrocih* anketirala otroke in njihove starše jih vprašala za oceno časa, ki ga otroci preživijo z mediji. Ugotovila je, da čas, namenjen televiziji, znaša v povprečju 2,3 ure na dan, igricam na igralnih konzolah oziroma na internetu otroci namenjajo 1,2 uri na dan, radiu 40 minut na dan, internetu eno uro na teden, knjigam petnajst minut na dan in revijam 20 minut na teden.

Njena raziskava je pokazala, da otroci vseh starosti preživijo največ časa pred televizorjem, sledijo igrice na igralnih konzolah ali internetu. Čas, namenjen televiziji, igricam, internetu, revijam, narašča s starostjo, radiu in knjigam pa s starostjo otrok pada. Branje knjig močno upada, branje revij pa minimalno narašča.

Pokazalo se je, da je ključna razlika nastala pri 10 in 11-letnikih. Noben od intervjuvanih 11-letnikov ni potrdil, da vsak teden bere knjige, čeprav so to zagotavljali starši. Za razliko od fantov je ena tretjina intervjuvanih deklic dejala, da rada bere knjige, še posebej ljubezenske zgodbe. Ključni motiv branja pa je učenje obnašanja v ljubezenskih situacijah.

Raziskava je pokazala, da slovenski otroci malo berejo, še posebej fantje. To si lahko razlagamo s prevladujočo vizualno potrošnjo, ki hitreje in močneje pritegne pozornost kot branje knjig, saj to praviloma zahteva več miselnega napora (Erjavec in Volčič, 1999). Verjetno so se otroci z gledanjem televizije in igric navadili na hitro spreminjajoče se dogajanje, *akcijo*, kar pri branju knjig pogrešajo.

A zgolj tarnati nad pomanjkanjem časa za branje, mladim žugati *ne glej televizije, raje beri* in jim branje nalagati kot dodatno delo (obveznih petnajst minut za branje vsak dan doma), iz otrok žal ne bo naredilo bralca.

Doseči, da bo mladostnik vzljubil branje in literaturo, je veliko težje, kot se zdi na prvi pogled. Branja se namreč, žal, ne da kar predpisati. Predpogoj za uspeh je motiviranost mladostnika. *Brati dobro* in *brati rad* hodita z roko v roki.

Če soočimo doživljanje televizijskih pripovedi (recimo neskončnih nadaljevank) z leposlovnimi, opazimo, kot pravi Igor Saksida (1994: 26), da »Prve privzgajajo otrplo pozornost, druge aktivno soudeležbo v ustvarjanju realnosti; prve so nagnjene k poenotenju dojemanja sveta v vrednotah potrošništva, druge so pot do oblikovanja lastnega bistva«. V televizijo strmimo, knjigo gledamo in jo beremo. Pred ekranom smo v drži pasivnega gledalca, med branjem pa v dejavni drži bralca. Tudi zato je branje vedno manj priljubljeno – ker od bralca zahteva napor.

1.4 Motivacija za branje kot možnost

"Bogatejši od mene ne boste nikoli, meni je namreč mati brala knjige." (A. Van Buren)

Promocija branja je torej pomembna naloga šole in znati dobro brati je primarni cilj opismenjevanja.

Zagotovo vsi, ki se pri nas ukvarjajo z branjem, poudarjajo pomen motivacije. Le-ta je tudi sicer poglavitni dejavnik procesa učenja in v veliki meri poveča, če ne celo zagotovi, pomnjenje učne oziroma naučene snovi.

V sodobnih mladinskih knjižnicah si prizadevamo, da bi se povečala funkcionalna pismenost in hkrati, da bi se več bralo leposlovje, ker ima branje kvalitetne mladinske in, seveda, tudi ostale kvalitetne literature v dobi odraščanja daljnosežne učinke na mladega bralca in na njegov vsestranski razvoj: socialni, osebnostni, jezikovni ter za razvoj domišljijske dejavnosti.

Premalo je spodbujati k branju samo znotraj predmeta slovenščina.

Bralna kultura se, po ugotovitvah raziskav in po izkušnjah iz prakse, začne v družinskem krogu. Strokovnjaki opozarjajo na pomen tako imenovane *družinske pismenosti*: družinsko branje je temelj oblikovanja bralnih interesov, hkrati pa se ob pomoči otrokom razvija tudi pismenost in bralna zmožnost odraslih.

Montserrat Sarto v uvodu k svoji knjigi *Strategije motiviranja za branje* (2015: 17) poudarja, da je didaktiko nujno ločiti od vzgoje in smatra motiviranje za branje kot vzgojni proces.

Če bi bilo namreč zgolj poučevanje dovolj, bi praktično vsi, ki so zaključili šolanje, postali »avtonomni bralci« (prav tam). A iz prakse vemo, da temu ni tako, saj veliko odraslih nikoli ne zraste v bralce: težko sežejo do globin literarnih besedil, ne razumejo vsebine članka in celo ne navodil za zdravila. Poučevanje samo torej ne zadošča.

Branje je dokajšen intelektualni napor, na katerega se je treba miselno naravnati in pripraviti. Zato je motiviranje za branje poskus reševanja težav z vzgajanjem bralcev.

Učitelji in knjižničarji iz prakse vemo, da otroci in mladostniki niso zagreti za literaturo. Berejo odlomke v berilih in knjige za domače branje, branje se jim upira, nanj gledajo kot na obremenitev in dodatno šolsko delo. Treba jim je torej tlakovati pot, ki jih bo pripeljala do literature in v učencih vseh stopenj razvijati potrebo po dobri knjigi.

2. Promocija branja literature v šolski knjižnici Osnovne šole Gorje

Aktivnosti šolske knjižnice za promocijo in spodbujanje branja v šolski knjižnici na OŠ Gorje nikakor niso omejene samo na branje leposlovja. Knjižničarka seveda izvaja tudi ure knjižnično-informacijske vzgoje, predvsem v drugi in tretji triadi, ko se učencem predstavi ustroj in delovanje knjižnice, podajo navodila za izdelavo seminarskih nalog in referatov, urijo se v iskanju gradiva prek računalnika in navajajo na citiranje virov. Vendar je ravno za te učence izredno pomembno, da se čim večkrat srečajo z lepo pisano besedo, kajti iz raziskav, predvsem pa iz vsakodnevne prakse vemo, da ravno pri tej starosti branje leposlovja drastično upade.

2.1 Promocija branja leposlovja v prvem triletju

2.1.1 Trening B

Trening B je namenjen učenkam in učencem tretjega razreda, ki so šele začeli dobro brati in imajo morda še začetne težave, ki jih je treba premagati. To so otroci, ki sicer radi berejo in nimajo težav v smislu legastenije ali znižanih sposobnosti. Kot pove že sama beseda, gre za trening. To pomeni, da poteka v rednih intervalih, enkrat na teden. Učenci berejo na glas, pri branju besedilo ves čas spremljajo s prstkom.

Beremo kratke zgodbice iz Cicibana ali iz beril. Pomembno je, da je zgodbica zaključena, da lahko bralka ali bralec prebrano na koncu povzameta in dobro razumeta. Tako se poskuša izogniti nevarnosti, da gre samo za tehniko branja – lepa slovenska beseda je ravno tako pomembna, poteka po vzporednem tiru. Beremo tudi kratke pesmice z lepimi rimami in ritmom. Na začetku se izogibamo težjim besedam, proti koncu šolskega leta preberemo že celotno slikanico.

V uro so vdelane kratke pavze, ko se učenke in učenci pretegnejo, poskočijo, kaj zapojejo.

2.1.2 Ure pravljic

Ure pravljic v prvem triletju potekajo predvsem ob posebnih dnevih: tednu otroka, tednu pred božično-novoletnimi počitnicami, dnevu knjig za otroke. Ure pravljic izvaja knjižničarka, razen dneva knjig za otroke, ko se za uro pravljic v knjižnici pripravijo učenke in učenci višjih razredov. Knjižničarka vedno izbere par, torej gresta v razred učenka in učenec. Tudi učence iz celotne prve triade razdelimo na skupine, torej jih pomešamo med seboj, da so skupaj učenci tretjega s tistimi iz prvega razreda.

Večja učenca neseta s seboj po tri slikanice in sta na branje dobro pripravljena. Izdelata si tudi pripomočke, za katere menita, da jih bosta potrebovala na predstavitvi. Starejši učenci so zelo motivirani za takšno uro, še posebej tisti, ki imajo med učenci prvega triletja mlajše brate ali sestre. Mlajšim učencem pa se zdi imenitno, da jim berejo starejši vrstniki.

Ure pravljic so namenjene tudi popularizaciji knjižnice in navduševanju otrok za branje. Velikokrat si otroci navdušeno izposodijo knjigo, ki so jo slišali in videli pri uri, za domov, za prostočasno branje.

Tudi 17. september, dan začetka branja za Bralno značko, je tak poseben dan. Prvošolčki so ga še posebej veseli, ker dobijo v dar lepo slikanico, knjižničarka pa pripravi posebno uro pravljic.

2.2 Promocija branja leposlovja v drugem in tretjem triletju

Učenke in učenci na začetku drugega triletja še berejo leposlovne knjige in radi zahajajo v knjižnico ter se o knjigah tudi pogovarjajo. Že v šestem razredu pa obisk šolske knjižnice in branje leposlovnih knjig strmo padeta.

2.2.1 Bralne minutke

Bralne minutke se na šoli izvajajo že dolgo vrsto let in so se prav lepo *prijele*. Gre za projekt, pri katerem so udeleženi vsi oddelki druge in tretje triade hkrati. Enkrat na mesec namreč vsi oddelki četrtega, petega, šestega, sedmega, osmega in devetega razreda na začetku četrte šolske ure berejo leposlovje.

Knjižničarka učence in učitelje na branje pripravi dan ali dva vnaprej, tako da jih s plakati opozori, da se dan branja bliža. Dan prej učenec ali učenka po šolskem radiu opozori vse, da so naslednjega dne na urniku bralne minutke. Učenci imajo dve možnosti: da s seboj prinesejo knjigo, ki jo berejo doma, ali pa si kaj izposodijo v šolski knjižnici na dan branja. Knjižničarka je pozorna na to, da si izposojajo samo leposlovne knjige, torej romane ali poezijo (na to opozori že učenka / učenec, ki k branju vabi po šolskem radiu).

V izogib temu, da bi bralne minutke padle vedno na uro pouka istega predmeta, le-te potekajo na različne dneve v mesecu: septembra v torek; oktobra v sredo; novembra v četrtek; decembra v petek itd.

Petnajst minut ni tako veliko; nasprotno, učenci se pritožujejo, da je časa premalo. Z učitelji je dosežen konsenz: če res imajo vsi knjige in z zanimanjem berejo, jih lahko pustijo kakšno minuto več ali pa včasih kar celo uro, odvisno od možnosti samega učitelja. Seveda je od tesnega sodelovanja med knjižničarko in učitelji tudi odvisen uspeh vsakomesečnih bralnih minutk.

Kljub temu da gre zgolj za petnajst minut na mesec, sta se pokazala vsaj dva pozitivna učinka na učence, namreč: vsi učenci vsaj enkrat na mesec obiščejo knjižnico; vsi učenci vsaj enkrat na mesec v roko vzamejo leposlovno knjigo. To zadnje je pomembno predvsem, kot že več krat poudarjeno v tem prispevku, za učenke in učence sedmega, osmega in devetega razreda, bolj za fante kot za dekleta.

2.2.2 Bralna značka

Bralna značka je vseslovensko gibanje z zelo dolgim stažem in je zagotovo ni treba posebej predstavljati. Poudarjeno naj bo samo, da je – kot pravi Tilka Jamnik – Bralna značka nastala kot odgovor na pomanjkljivosti pouka književnosti v osnovni šoli. Že zato, ker pomeni v okviru šole možnost izbire za prostovoljno, a vendar vodeno branje, spodbuja razvijanje književne kulture (Jamnik, 2002). Ta prispevek predstavlja samo tiste poudarke, s katerimi je knjižničarka dejavnosti Bralne značke na šoli obogatila in nadgradila.

V nasprotju z ustaljeno prakso (kakršna je bila vrsto let tudi na Osnovni šoli Gorje), se obisk avtorja ali ilustratorja ne načrtuje za konec branja za bralno značko in torej zgolj za učence, ki knjige za bralno značko preberejo, temveč na začetek branja. Tako eden od priljubljenih slovenskih avtorjev šolo obišče 17. septembra in če je le mogoče, prav na ta datum. Obiska so tako deležni prav vsi učenci šole, kar zagotovo obogati tisti dan. Gostja ali gost sta zaprošena, da med svojo predstavitvijo čim večkrat poudarita, da gre za *dan zlatih knjig* in za branje za Bralno značko.

Na predstavitvi se tudi čim večkrat poudari, da za branje za Bralno značko knjige niso predpisane, da lahko berejo knjige po svoji izbiri.

Tudi pri zagovarjanju knjig imajo učenke in učenci več možnosti: prebrano lahko zagovarjajo pri kateri od slovenistk ali pa pri knjižničarki. V ta namen so dobili posebej izdelan obrazec z logotipom Bralne značke, ki ga izpolnijo z osnovnimi podatki o prebrani knjigi ter o tem, kako jim je bila knjiga všeč, kar jim služi kot kratka refleksija. Izpolnjen obrazec s knjigo prinesejo s seboj na zagovor. Izpolnjene obrazce vseh bralk in bralcev hrani knjižničarka, ki jih potem uporabi za spremljanje branja za Bralno značko na šoli in izdelavo statistik.



Šolsko leto 2018/2019

IME IN PRIIMEK UČENKE / UČENCA: RAZRED: DATUM:
IME IN PRIIMER AVTORJA:
NASLOV KNJIGE:

ALI TI JE BILA KNJIGA VŠEČ IN ZAKAJ JA / NE?
Tukaj je prostor za tvojo ilustracijo:

Slika 1: Obrazec za zagovarjanje prebrane knjige

2.2.3 Medgeneracijsko branje

Dejavnost, ki poteka že nekaj let in je sicer dokaj nova v slovenskem šolskem prostoru, je medgeneracijsko branje mladinskega leposlovja. Zasnovala sta ga Društvo Bralna značka Slovenije in Javna agencija Republike Slovenije za knjigo.

Projekt je namenjen učenkam in učencem zadnjega triletja in izhaja iz dveh osnovnih idej: popularizirati branje kvalitetne mladinske literature in ga približati mladim ter povezati mladostnike in starejše iz šole in kraja. Gre za udejanjanje načela družinske pismenosti: družinsko branje je temelj oblikovanja bralnih interesov, hkrati pa se ob pomoči otrokom razvija tudi pismenost in bralna zmožnost odraslih. Za vzgajanje bralca pač ni nikoli prezgodaj in nikoli prepozno. Gre tudi za to, da se v tem obdobju mladi najbolj vidno razdelijo na bralce in nebralce: tisti, ki berejo se že v osmem in najpozneje devetem razredu preselijo na police z literaturo za odrasle bralce. Tisti pa, ki ne berejo, do mladinske literature tudi v šolski knjižnici ne pridejo. Tako je dobro mladinsko branje obsojeno na samevanje na knjižničnih policah.

Tega se vedno bolj zavedajo tudi avtorji in na trg prihaja vedno več branja, ki ga uvrščamo med tako imenovano *cross-over* literaturo, s katero se na eni strani dotikamo mladostnikov, na drugi pa posegamo v odraslo dobo.

Na Osnovni šoli Gorje medgeneracijsko branje poteka že četrto šolsko leto. V šolskem letu 2018/19 se je nanj prijavilo 12 učencev in učenk s starejšimi brati, sestrami, starši ali starimi starši ter 6 učiteljic. Bralna srečanja potekajo vsaka dva meseca, torej štiri do pet knjig na leto. Skupina je do sedaj prebrala naslednja mladinska dela:

- V. Möderndorfer: Kit na plaži
- V. Möderndorfer: Kot v filmu
- T. Golob: Zlati zob
- S. Pregl: Geniji v dolgih hlačah
- K. Hosseini: Tek za zmajem
- Dnevniki branja
- S. Dolenc: Od genov do zvezd
- H. Potočnik Noordung
- D. Šinigoj: Iskanje Eve
- J. Vidmar in B. Pulko: Otroci sveta
- A. Rozman Roza: Izbrane Rozine v akciji
- C. Bevc: Desetka
- S. Tratnik: Ime mi je Damjan

Nabor prebranega je lepo pester. Srečanja potekajo v šolski knjižnici, v sproščenem ozračju, ob dobrotah iz šolske kuhinje. Namen srečanj je seveda tudi ustvariti prijetno, domače vzdušje, ki ga bo mladostnik čim bolj povezal z literaturo. Praksa kaže, da mladi zelo radi v šolo pridejo tudi popoldne in če so z njimi še starejši, je to toliko bolj pomenljivo. Zdi se, da menijo, da so tedaj še posebno vredni pozornosti in časa odraslih. Velika vrednost projekta medgeneracijsko branje je dejstvo, da knjige za branje vsi dobijo v knjižnici in jih ni treba *iskati okoli*, kot oni temu rečejo.

3. Zaključek

Raziskave, predvsem pa praksa, kažejo na drastičen upad branja literarnih del med mladimi v zadnjih dveh triletjih osnovne šole. Premalo branja ali pač nebranje se kaže na več ravneh: od psihične (pomanjkanje empatije ….), jezikovne (ubog besedni zaklad, slaba sposobnost izražanja …) do socialne (slabo izdelana socialna mreža ….). Na Osnovni šoli Gorje je aktivnosti za promocijo, povečevanje priljubljenosti in pospeševanje branja veliko po vsej vertikali kot tudi horizontali: od ur pravljic in treninga B pri mlajših učenkah in učencih do bralnih minutk, aktivnosti branja za bralno značko pri starejših, pa tudi čez – pri projektu medgeneracijskega branja, ki poveže sedanje učence od sedmega do devetega razreda s starejšimi vrstniki ali celo starši in starimi starši, tudi nekdanjimi učenci Osnovne šole Gorje.

4. Literatura

Erjavec, K. (2015). Medijska potrošnja in branje knjig pri slovenskih otrocih. *Otrok in knjiga, letnik 41, številka 89, str. 36-47*.

Grosman, M. (2004). Zagovor branja. *Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.

Grosman, M. (1998). Zakaj je branje leposlovja pomembno za vsakogar. M. Grosman (ur.), *Jezikovne zmožnosti za maturo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 12-16.

Jamnik, T. (2002). *Kdor bere … Priročnik za učitelje razrednega pouka in slovenščine, knjižničarje in mentorje Bralne značke.* Ljubljana: Educy.

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.

Pennac, D. (1996). *Čudežno potovanje. Knjiga o branju*. Ljubljana: J. Pergar.

Radetič, A. (2010). Bralni okus Slovencev in njegove posledice. *Vestnik za tuje jezike*, 1/2, str. 111-118. Pridobljeno s https://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik/article/download/3477/3180/

Saksida, I. (1994). *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti: priročnik za knjižno vzgojo*. Trzin: Different.

Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatork in motivatorjev.* Medvode: Malinc

Štampe Žmavc, B. (1998). *Muc Mehkošapek*. Ljubljana: EPTA Založba najlepših slikanic.

Kratka predstavitev avtorice

Biserka Lazar, profesorica angleškega jezika in višja knjižničarka. Vodi šolsko knjižnico na Osnovni šoli Gorje. Navdušena bralka in promotorka branja pri učenkah in učencih ter učiteljih in širše. Praktik in mojster nevro-lingvističnega programiranja, uporablja načela nevro-lingvistike tudi pri delu z mladimi. Soavtorica slikanice Vilinsko jezero.

Domače branje raus? Domače branje in!

Home Reading Raus? Home Reading In!

Nataša Jurjevec Juvan

Srednja šola Domžale
natasajj.ssdomzale@gmail.com

Povzetek

Sodobni hitri čas z razvito tehnologijo našim dijakom nudi hitro potešitev večine potreb – z enim samim klikom se reši več problemov. Hkrati pa otroci sedanjika ob uporabi pametnih telefonov in računalnikov pogosto ostanejo čustveno nepotešeni in empatično podhranjeni. Z branjem dijak vstopa v nove svetove, se vživlja v književne junake, spoznava njihove probleme in njihovo reševanje – skratka z branjem lahko mnogo pridobi. Toda branje je dejavnost, ki zahteva napor, sodobni dijak pa se pogosto utaplja v coni ugodnosti in potrebuje res močno motivacijo, da bi sploh bral. Kako lahko učitelj slovenščine v srednji strokovni šoli pripomore k tej dilemi? Prispevek prinaša primer dobre prakse, ko je domače branje združeno z obravnavo besedilnih vrst, ki jih dijaki nato na podlagi prebrane knjige predstavijo sošolcem z igro vlog.

Ključne besede: besedilne vrste, branje v srednji šoli, domače branje, igra vlog, vzgoja.

Abstract

The fast-moving modern times with advanced technology offer our students instant satisfaction of most of their needs - many problems can be solved with a single click. At the same time, children of the present often remain emotionally dissatisfied and empathically malnourished by the use of smartphones and computers. By reading students enter new worlds, identify with literary heroes, learn about problems and their solutions - in short, by reading they can benefit substantially. But reading is an activity that requires effort, and modern students are often stuck in their comfort zone and need very high motivation to even begin reading. How can a teacher of Slovene in a secondary vocational school contribute to their motivation? The article presents an example of good practice when home reading is combined with the treatment of text types, which students then role-play in class.

Keywords: education, home reading, reading in secondary school, role play, text types.

1. Uvod

Poučevanje slovenščine v programu tehnik računalništva se dandanes zdi precejšen zalogaj. Dijaki, ki pri svojem delu večinoma uporabljajo angleščino, pogosto čutijo slovenščino kot manjvreden jezik, ki ne zadošča njihovim potrebam izražanja pri strokovnem delu, saj nimamo ustrezne terminologije ali pa se ta pojavi prepozno, potem ko so že uveljavljeni prevzeti termini. Problem je torej že sam jezik, ki pa ga stopnjujemo še z obveznim domačim branjem. Branje se dijakom pogosto zdi izguba časa, saj knjige ne moreš prebrati z nekaj kliki, hkrati pa si je treba junake, dogajalni prostor in čas ter samo dogajanje predstavljati, saj ni enoznačno za vse kot v kakšni računalniški igrici, ki so jim zelo blizu. Branje je tudi »dejavnost, ki nam nudi možnosti za komunikacijo, zato se je treba o prebranem pogovarjati, si izmenjevati različna mnenja, deliti svojo bralno izkušnjo z drugimi, saj nas branje tako socializira« (Pezdirc Bartol, 2001/02, str. 25). Pezdirc Bartolova v istem članku tudi ugotavlja, da je sklep vedno več avtorjev, »da je treba mladega bralca na neki način pretentati in mu knjigo ponuditi na način, ki mu je blizu« (str. 24).

Vsak učitelj slovenščine si želi, da bi njegovi dijaki radi brali, se pri tem veliko naučili in za povrh še uživali. Boža Krakar - Vogel (2016) piše o t. i. kurikularnem branju – to je »branje v okviru kurikula – pri pouku in drugih organiziranih vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, ki se jih učenci udeležujejo prostovoljno, se pa pričakuje od njih dejavno sodelovanje, tako da izpolnjujejo zadane naloge« (str. 7). Kako torej premostiti odpor do slovenščine in najti motivacijo za branje? Že nekaj let poskušamo ta cilj doseči z obravnavo besedilnih vrst, kot so npr. vrste pogovora, različni intervjuji, publicistično poročilo, komentar in reportaža, ki jo nato združimo z domačim branjem na tak način, da dijaki v parih ali po skupinah na podlagi prebrane knjige odigrajo določeno besedilno vrsto. Pri tem seveda domače branje še nadgradijo s svojo interpretacijo. Dijaki tako pridobijo znanje o določeni besedilni vrsti, ki jo znajo tudi sami ustvariti, hkrati pa se vživijo v književne junake in njihove zgodbe ter rešujejo njihove probleme, kar jim krepi njihovo empatijo.

V prispevku je tak pristop poučevanja prikazan ob knjigi Gorana Vojnovića Čefurji raus! in s pomočjo nekaterih prej naštetih besedilnih vrst. Z njim tudi potrjujemo ugotovitev, da so v praksi didaktične oblike (kurikularnega) branja literature dovolj pestre in da je formalno za spodbujanje branja med mladimi dobro poskrbljeno (Krakar - Vogel 2016, str. 15).

2. Obravnava domačega branja s pomočjo besedilnih vrst

2. 1 Izbira domačega branja

Katalog znanj splošnoizobraževalnih predmetov v srednjem strokovnem izobraževanju (2010) kot enega od usmerjevalnih/splošnih ciljev poučevanja slovenščine navaja: »Ob srečevanju z raznovrstnimi motivi, s temami in z idejnimi plastmi književnih besedil dijaki razvijajo lastno samopodobo, zmožnost empatije, strpnosti, moralni in socialni čut.« Vsekakor je to cilj, za katerega se je vredno potruditi.

Prvi problem, s katerim se sreča učitelj slovenščine, ko pride pri obravnavi snovi na vrsto domače branje, je že sama izbira primerne knjige. Učitelj je pri tem precej avtonomen, hkrati pa nosi vso odgovornost za svojo izbiro in posledično tudi za to, ali bodo dijaki knjigo sploh prebrali. V šoli ves čas poleg izobraževanja namreč tudi vzgajamo. Dela, ki obravnavajo probleme mladih, so uporabna tudi pri spodbujanju razvoja vrednot v šoli in družbi. Janja Vidmar (2017) je dokazala, da je problemska literatura za otroke in mladino ena od mogočih

poti spoznavanja lastne kulture in tudi podobnosti in razlik med kulturami in različnimi načini človekovega bivanja, odnosa do sveta in njegovih posebnosti. Z njeno pomočjo krepimo otrokovo in mladostnikovo osebnost ter ju usmerjamo v njun celostni razvoj in k spoštovanju temeljnih vrednot in človekovih pravic. Tovrstna literatura nudi spodbudo za samostojno presojo, odločanje in ravnanje. Z branjem, pogovorom, razmišljanjem in poustvarjanjem ob posameznem mladinskem problemskem delu izboljšamo otrokovo in mladostnikovo moralno sklepanje, s tem lažje prepoznava stereotipe in stališča, ki vplivajo na presojo. Takšna besedila so otroku in mladostniku lahko v pomoč pri odločanju in reševanju njegovih individualnih težav in učenci bodo po prebrani knjigi bolje razumeli težave vrstnikov, ki živijo drugače od njih (13–15, 159–163).

Ker gre za najstnike v programu tehnik računalništva, je ustrezen izbor čtiva še kako pomemben. Knjiga Gorana Vojnovića Čefurji raus! se zdi posrečena izbira. Gre namreč za mladinsko pripoved (glavni junaki so približno istih let kot naši dijaki), ki izpostavlja številne probleme mladih – od problemov priseljencev in njihovih potomcev, njihove stigmatiziranosti do nasilja, težav v družinskih odnosih in samoiskanja mladih. Vse to je dijakom blizu, saj se vse godi tudi tukaj in zdaj.

Poleg tega gre za bralce, ki se v svojem pubertetniškem razvijanju pogosto upirajo normam in avtoritetam. Vojnović s svojo »fužinščino« (tako poimenuje jezik, ki ga uporabljajo glavni junaki – gre za mešanico slovenščine in ostalih južnoslovanskih jezikov s precej ekspresivnim izrazoslovjem) zelo odstopa od knjižne slovenščine in je tudi s tega stališča dijakom zelo zanimiv.

2.2 Obravnava besedilnih vrst

Za obravnavo besedilnih vrst pri poučevanju slovenščine je v srednjem strokovnem izobraževanju predvidenih precej besedilnih vrst. Pričujoči prispevek se osredotoča na dve: pogovor in intervju. V nekaterih učbenikih za poučevanje slovenskega jezika v srednjih strokovnih programih so variante iste besedilne vrste razpršene po več letnikih,[82] kar za našo obravnavo ni najustrezneje, zato vrstni red prilagodimo doseganju ciljev.

2.2.1 Pogovor in intervju

Besedilno vrsto pogovor po navadi obravnavamo v celoti v enem letniku (ne v prvem, saj pričakujemo večjo izkušenost in zrelost dijakov), da dijaki lahko razberejo značilnosti različnih oblik iste besedilne vrste. Pogovor kot ena naših najpogostejših dejavnosti ponuja veliko; govorimo namreč o informativnem, prepričevalnem in pogajalnem pogovoru. Vse različice najprej spoznamo s pomočjo pisnih primerov, dijakom pa so zlasti všeč tudi posnetki takšnih pogovorov (gre za DVD-je Na pragu besedila 1, Na pragu besedila 2 in Na pragu besedila 3).[83] Dijaki tudi sami ustvarjajo kratke pogovore kot neumetnostna besedila.

[82] Vrste pogovorov so npr. v učbenikih avtoric Martina Križaj Ortar idr. Na pragu besedila obravnavane od 1. do 3. letnika, in sicer v 1. letniku raziskovalni pogovor ali intervju, v 2. letniku pogajalni pogovor in v 3. letniku prepričevalni pogovor. V učbeniku Mateje Gomboc Besede 4 (Učbenik za slovenski jezik za 1. leto poklicno-tehniškega izobraževanja) pa je predstavljen pogovor v celoti (informacijski, prepričevalni in pogajalni pogovor).

[83] DVD Na pragu besedila 1 vsebuje tri primere intervjujev – eden od njih je primer raziskovalnega pogovora –, so pa to že zelo stari primeri in pogosto poiščemo na spletu novejše intervjuje. DVD Na pragu besedila 2 prinaša pogajalni pogovor z naslovom Pri ravnatelju. Dijakom je zelo všeč, ker govori o dijaku s statusom športnika, ki

Tudi intervju kot pogosta publicistična besedilna vrsta je dijakom blizu. Obravnavamo dve vrsti, in sicer osebnosti in tematski intervju. Pri prvem se dijaki seznanijo z vsaj enim pisnim in enim govorjenim intervjujem, iz katerih spoznamo osebnost, življenje, izkušnje in dejavnosti določene osebe, na koncu pa tudi sami poskusijo tvoriti takšen intervju. Enaka je obravnava tematskega intervjuja, pri čemer skušamo najti teme, ki so dijakom blizu.

2.3 Povezava domačega branja in besedilnih vrst z igro vlog

Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja[84] je primerna za vse učence vseh starosti, od vrtčevskih otrok do gojencev v domovih za ostarele. Učenje preko igre je zabavno, zanimivo in učinkovito. Dijaki radi sodelujejo v takšnih nastopih. Namesto klasičnega pisanja (velikokrat prepisovanja) obnov morajo knjigo za začetek res prebrati, nato pa se vživeti v književnega junaka in ustvariti prizor, s katerim pokažejo svoje poznavanje same zgodbe, izrazijo svoje doživljanje junaka, predvidevajo, kako bi odreagiral junak, in ob tem ustvarjajo nove možne situacije.

Tudi v srednješolskem programu je mogoče izvesti pouk s pomočjo metode igre vlog

in tako doseči zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje, pri tem pa dijake motivirati za delo in s tem narediti pouk zanimivejši in privlačnejši (Brčić Petek, 2016). Dijaki 3. letnika v programu tehnik računalništva so morali ob knjigi Gorana Vojnovića Čefurji raus! pripraviti govorne nastope, naštete v Tabeli 1.

Tabela 1: Govorni nastopi besedilnih vrst po domačem branju Čefurji raus! Gorana Vojnovića

Besedilna vrsta	**Podvrsta**	**Vloge oz. tema**
POGOVOR	Informacijski pogovor	Adi, Aco, Dejan in Marko o življenju mladih potomcev priseljencev na Fužinah
	Prepričevalni pogovor	oče in Marko o obnašanju
	Pogajalni pogovor	socialni delavec in Marko o nujnosti izobraževanja
INTERVJU	Osebnostni intervju	novinar in Marko
		novinar in oče Radovan
	Tematski intervju	novinar in Marko o nasilju med mladimi
		novinar in Marko o težavah priseljencev = »čefurjev« (stereotipi okolja)

Dijaki so se po lastni želji razdelili v skupine ali pare in si izbrali temo govornega nastopa, na katerega so se pripravili doma oziroma izven pouka. Poglejmo si prve tri nastope. Dijaki, ki so prikazovali informacijski pogovor med štirimi prijatelji na Fužinah, so klepetali o svojih

ima učne težave, s čimer se lahko marsikdo identificira. Na DVD-ju Na pragu besedila 3 pa najdemo posnetek prepričevalnega pogovora z naslovom Pri zdravnici; slednji posnetek je pri dijakih vedno zelo dobro sprejet, saj na humoren način prikazuje resnično situacijo.

[84] Barbara Horvat v svojem članku *O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, »metodi izkustvenega učenja«* pojmovanje igre vlog kot učne metode problematizira, češ da je v vzgojno-izobraževalnem procesu spoznavanje posredno in da je bistvo učenčeve aktivne vloge pri posamezni učni metodi v njegovem umskem delovanju. Hkrati opozarja, da je osebno izkustvo pomembno tudi pri »tradicionalnem pouku«, saj didaktika v pouk vselej vključuje posameznikovo subjektivno izkustvo in izkustvo kot družbeno objektivno formo.

težavah v šoli, klubih in s starši. Skušali so prikazati stereotipe, ki se držijo »čefurjev s Fužinama« (Slika 1).



Slika 1: Informacijski pogovor »Adi, Aco, Dejan in Marko o življenju mladih potomcev priseljencev na Fužinah« (Foto N. J. J.)

V prepričevalnem pogovoru si je dijak, ki je igral vlogo očeta Radovana, zadal nalogo prepričati svojega sina Marka, kako pomembno je, da se lepo obnaša – zlasti v košarkarskem klubu, saj oče goji velike upe za sinovo športno kariero. Sin pa se je seveda upiral (Slika 2).



Slika 2: Prepričevalni pogovor »Oče in Marko o obnašanju« (Foto N. J. J.)

Pogajalni pogovor je potekal med glavnim junakom Markom in fiktivnim socialnim delavcem, s katerim sta se pogajala o nujnosti izobraževanja (Slika 3). Govorni nastop se je spremenil v prepričevalni pogovor, saj je socialni delavec začel Marka prepričevati, da res mora hoditi v šolo in si pridobiti izobrazbo, do kompromisa pa ni prišlo.



Slika 3: Pogajalni pogovor »Socialni delavec in Marko o nujnosti izobraževanja« (Foto N. J. J.)

Pri izvedbi nastopa in ocenjevanju je bila posebna pozornost namenjena sami vsebini, opazovali smo še ustreznost besedilne vrste, izbiro socialne zvrsti jezika in nebesedno komunikacijo.[85] Sama vsebina nastopov povečini ni bila problem, saj so dijaki knjigo res prebrali (nekateri so tudi ali samo gledali film). Igranje vlog se je večini dijakov zdelo zabavno, čeprav nekateri zaradi zadrege pred sošolci niso uspeli ostati resni (dijaki so sicer takšne govorne nastope izvajali že tretje leto). Največji problem je predstavljala izbira jezika: dijaki si v šolskem prostoru nekako niso upali uporabljati »fužinščine«, knjižni jezik pa za to domače branje seveda ni prava izbira. Neki sicer vzorni dijak je uporabil v nastopu kletvico, pri čemer pa je zardel in mu je bilo vidno neprijetno. Dijaki so očitno ponotranjili, da je treba v šoli med poukom uporabljati knjižno zvrst slovenščine, kar je sicer pohvalno, a v dani situaciji neustrezno. Nebesedno komunikacijo so nekateri zelo izrabili, nekateri pa »se z njo izdali« (npr. socialni delavec se je, ko se ni zmogel približati Marku, zaprl s prekrižanimi rokami na prsih).

Ocene govornih nastopov so bile visoke, dijaki pa so v njih precej uživali.

3. Zaključek

V času računalnikov in pametnih telefonov ter hitrih reševanj problemov domače branje v srednji šoli med dijaki srednjih strokovnih programov ni najbolj priljubljena zadolžitev, sama slovenščina pa tudi ne njihov najljubši predmet, zlasti ker je večina navodil za delo v

[85] Dijaki so vnaprej dobili kriterije in točkovnik za ocenjevanje govornih nastopov.

angleščini. S tem problemom se sooča in ukvarja veliko učiteljev slovenščine, ki se pač moramo znajti, da zadostimo učnemu načrtu.

Ena od možnih rešitev, kako dijake motivirati za branje, je preplet poučevanja jezikovnega in književnega pouka z obravnavo besedilnih vrst v povezavi z domačim branjem ter nadgrajeno z igro vlog. Dijaki pridobijo znanje o določeni besedilni vrsti, ki jo znajo tudi sami tvoriti, poznajo vsebino knjige in se vživijo vanjo, v njene junake ter vse tudi interpretirajo in z igro vlog prikažejo sošolcem. Prednost takšnih govornih nastopov je gotovo ta, da se morajo dijaki precej angažirati: prebrati knjigo, preučiti besedilno vrsto, ustvariti situacijo ali prizor in besedilo … Pri tem večinoma zelo uživajo, mimogrede pa delajo timsko, se povezujejo, prilagajajo, sklepajo kompromise itd. Obstaja seveda nevarnost, da pride do zelo samosvoje interpretacije, vendar ali ni cilj poučevanja književnosti tudi doživljanje in vrednotenje? To pa bo vedno subjektivno.

Knjiga Gorana Vojnovića Čefurji raus! se je pokazala kot primer dobre prakse takšne obravnave domačega branja. V prihodnje bomo s takšnim delom nadaljevali, npr. z Gimnazijcem Igorja Karlovška.

4 Viri in literatura

Brčić Petek, T. (2016). *Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine*, magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta. Dostopno na https://dk.um.si/Dokument.php?id=107410&lang=slv (4. 11. 2018).

Gomboc, M. (2005). *Besede 4, Učbenik za slovenski jezik za 1. leto poklicno-tehniškega izobraževanja.* Ljubljana: DZS, 51–57.

Horvat, B. (2009). O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, »metodi izkustvenega učenja«. *Sodobna pedagogika 5*, 132–145.

Katalogi znanj splošnoizobraževalnih predmetov. *Slovenščina*. Dostopno na http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm (3. 10. 2018).

Krakar - Vogel, B. (2016). Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga*, letnik 43., številka 95, str. 5–16. Dostopno na https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-MNIBPT47/44ecd4c7-f48f-4939-9b30-277eaa28b622/PDF (4. 11. 2018).

Križaj Ortar, M. idr. (2008). *Na pragu besedila 1, Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o., 32–36 in 75–78.

Križaj Ortar, M. idr. (2009). *Na pragu besedila 2, Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o., 85–86.

Križaj Ortar, M. idr. (2012). *Na pragu besedila 3, Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o., 89–90.

Križaj Ortar, M. idr. (2009). *Na pragu besedila 1, DVD k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Križaj Ortar, M. idr. (2009). *Na pragu besedila 2, DVD k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Križaj Ortar, M. idr. (2010). *Na pragu besedila 3, DVD k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Pezdirc Bartol, M. (2001/02). Novejši pogledi na branje pri nas in po svetu. *Jezik in slovstvo, 47* (1–2), 17–28. Dostopno na http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-DQ6LVQ77 (4. 11. 2018).

Vidmar, J. (2017). *Spodbujanje razvoja vrednot s pomočjo mladinske problemske literature.* Dob: Miš.

Vojnović, G. (2008). *Čefurji raus!* Ljubljana: Študentska založba.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Jurjevec Juvan je profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana primerjalna slovanska jezikoslovka. Že 20 let poučuje slovenščino na Srednji šoli Domžale, na začetku v poklicnih programih (avtoserviser, inštalater strojnih inštalacij in trgovec), nato pa v poklicno-tehniških (usnjarski tehnik, ekonomski tehnik, strojni tehnik) in srednjih strokovnih programih (usnjarski tehnik, tehnik računalništva). Zadnjih osem let večinoma poučuje dijake v programu tehnik računalništva, tretje leto opravlja funkcijo pomočnice ravnatelja in ima opravljen ravnateljski izpit. Rada se strokovno izobražuje in uvaja novosti pri poučevanju, zlasti ji je izziv medpredmetno poučevanje z učitelji strokovnih predmetov. Poleg rednega dela je mentorica dijakom na tekmovanjih za Cankarjevo priznanje in Slovenščina ima dolg jezik, sodeluje pri šolskih prireditvah, aktivna pa je tudi v domačem kulturnem društvu, kjer povezuje in ustvarja kulturne prireditve.

Bralni dogodek – izziv najstniškemu bralcu

A Reading Event – A Challenge for an Adolescent Reader

Leonida Zalar

OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu
leonidazal@gmail.com

Povzetek

Obdobje mladostništva predstavlja najstnikom velik izziv na prehodu iz otroštva v odraslost. Odraža se z različnimi aktivnostmi, radovednostjo, nezainteresiranostjo za šolsko delo, z veseljem do avantur, iskanjem samega sebe, je tudi odraz kriznih let branja, v katerih številni bralci zamenjajo branje za druge oblike preživljanja prostega časa (potepanja, računalnik, pametni telefon, TV).
Za tovrstne bralce je zelo pomembna bralna motivacija, še zlasti pa je pomembna vzpostavitev zanimivih inovativnih učnih okolij, ki spodbujajo kreativnost, raziskovanje, problemski pristop, socialne interakcije, odgovornost in timsko delo ter so hkrati motivatorji za branje in razvijanje bralnih spretnosti.
V prispevku je predstavljen primer bralnega dogodka, ki že več let poteka na šoli in je zanimiv primer inovativnega učnega okolja, ki izgrajuje mlade bralce na različnih področjih. Gre za tematsko zaokroženo celoto, ki je vsako leto drugačna in vključuje aktivnosti treh sklopov (petkovo popoldne, nočni del, sobotno dopoldne). Dejavnosti vodijo strokovni delavci šole ter drugi povabljeni izvajalci, bodisi iz domačega okolja ali iz drugih različnih ustanov.
Je priložnost devetošolcem, da s svojo aktivnostjo odgovorno sooblikujejo dogodek in ga v njim zelo pomembnem nočnem delu naredijo edinstvenega.
Udeleženci (učenci od 6. do 9. razreda) morajo za vstopnico prebrati štiri dela za Bralno značko. Odziv je zelo velik. Učenci se potrudijo, da do določenega roka dosežejo zastavljeni cilj. Odziv učencev je izjemen in za vse strokovne delavce (izvajalce) dragocena izkušnja in motivacija za oblikovanje novih vsebin.

Ključne besede: bralna značka, bralni dogodek, branje, drugačnost, inovativno učno okolje, medkulturnost, najstniki.

Abstract

Period of adolescence represents a great challenge to adolescents when in transition from childhood to maturity. It is reflected through various activities, curiosity, disinterest in school work, interest in adventure, searching of oneself, and is also a critical period in terms of reading as adolescents prefer other forms of spending their free time (like going on trips, using computer or smart phone, watching TV).
For this particular group of readers the motivation for reading is of high importance, and it is even more important to establish interesting and inovative learning environments which encourage creativity, research, problem-solving approach, social interaction, responsibility and teamwork, and simultaneously motivate reading and reading skills development.
In this article an example of a reading event is presented that has been organized at school for several years now and shows an interesting example of an inovating learning envorenment building young readers in different areas. It is a theme-based event, different each year and includes activities of three parts, i.e. Friday afternoon, night part, Saturday morning. The activities are led by the school teachers as well as individuals invited from the local community and different organizations.
It is the opportunity for the nine-class students to actively participate in the event and thus responsibly contribute to the making of the unique night part.

The participants (students from class 6 to 9) have to obtain the ticket to attend the event, i.e. read four books for the reading badge competition. The students respond greatly and make great effort to accomplish a set goal in due time.
The students' response to the event is outstanding and presents for the teachers (leaders) a valuable experience and a further motivation in search of new learning contents.

Keywords: adolescents, diversity, intercultural, inovative learning environments, reading, reading badge competition, reading event.

1. Uvod

Šolski knjižničarji in ostali strokovni delavci šole si prizadevajo, da bi učenci v današnjem času čim več brali, da bi razvijali svoje bralne spretnosti in sposobnosti, s tem pa prispevali k dvigu bralne učinkovitosti posameznika in družbe v širšem kulturnem prostoru.

Z različnimi dejavnostmi, ki jih izvajajo, želijo bralcem približati knjižnico, raznovrstno bralno gradivo in izzvati motivacijo za branje. Pri motivaciji za branje je potrebno skrbeti tako za razvoj pragmatičnega kot literarno estetskega branja, saj ne želijo, da bi v prizadevanju za rast informacijske pismenosti odraščale generacije, ki ne bi dovolj brale leposlovnih vsebin in s tem ostajale domišljijsko revne in polpismene (Pennac, 1996).

Številni članki, ki govorijo o vlogi in o pomenu branja tako v družini kot v šoli, opozarjajo na upad interesa za branje, predvsem branja literarnih vsebin, to je zlasti značilno za obdobje mladostništva. Na to opozarja tudi Paul Kropp (2000), ki pravi, da imajo ravno trinajsta, štirinajsta in petnajsta leta odločilen vpliv, ali bo branje zavzemalo pomembno vlogo v njihovem življenju ali ne. Zavzeti bralci to obdobje uspešno presežejo, marsikateri učenci pa zamenjajo branje za druge oblike preživljanja prostega časa.

In tu nastopi vloga odraslega strokovnega delavca, ki je zunanji motivator, poslušalec, usmerjevalec, vez med literarno predlogo in bralcem, ki se zaveda pomena kritičnega branja in zmožnosti bralčevega razumevanja ter dopušča bralčevo interpretacijo prebranega dela. Psihiatrinja Breda Jelen Sobočan (2018), avtorica številnih spremnih besed sodobnih mladinskih romanov, poudarja pomen poglobljenega pogovora med mentorjem in bralcem, kajti le tak pogovor je lahko izhodišče za številna razmišljanja in učenca ne pušča samega s težkimi občutki. Pravi, da bralcem samo z odnosom, pogovorom, časom in polno prisotnostjo zares pomagamo spoznavati življenje. Branje knjig je učenje na tujih izkušnjah. Dobro napisana knjiga nam te izkušnje prenese preko besed v občutek, utelešen v nas samih. Pri težkih zgodbah vsi, tudi odrasli, potrebujejo sogovorca, ker samo v dialogu zares živimo, se učimo in osebnostno razvijamo. (Večnaslovniška (crossover) književnost: meje mladinske književnosti in mladinskega knjižničarstva (Okrogla miza), 2018).

Odgovorna naloga knjižničarja in ostalih strokovnih delavcev je prepoznavanje najstniških interesov in problemskih področij, kar lahko pripomore k iskanju različnih aktivnosti in poti, ki z vzpostavitvijo inovativnih učnih okolij prispevajo k spodbujanju kreativnosti, raziskovanju, problemskemu pristopu, socialni interakciji, odgovornosti in timskemu delu. Pri tem pa nikakor ne smejo prezreti priložnosti, ki jih morajo dati otrokom, da bodo le-ti začutili, da so cenjeni in pomembni in bodo tudi sebe zaznavali kot bolj uspešne in pozitivne (Trančar in Širec, 2017).

Tako je bralni dogodek kot primer inovativnega učnega okolja zelo dober motivator za branje ter most med vseživljenjskim učenjem in izzivi. Z možnostjo vključevanja igre vlog in interakcije v različne življenjske situacije učence zavestno in notranje motivira. Avtorica Tanja Brčić Petek (2018) v svoji raziskavi ugotavlja pomen igre vlog. Pravi, da: …"ne gre samo za posredovanje in razumevanje znanja, temveč za višje metode izobraževanja in kvalitetnejše možnosti razvijanja sposobnosti, ki omogočajo učencem, da že znane informacije in izkušnje uporabijo v novih, spremenjenih okoliščinah. Učitelj in učenci uporabljajo učinkovitejše učne metode; posledica teh pa so humani in demokratični medsebojni odnosi […]. Učitelj zahteva od učencev in dijakov miselno in čustveno (doživljajsko) angažiranost" (str. 44).

Pri izvedbi načrtovane dejavnosti ima velik pomen tudi ustrezna vez med šolo, strokovnimi delavci in starši. Možnost vključevanja staršev v šolske aktivnosti vsekakor pripomore k pozitivnemu sprejemanju šole in njenih aktivnosti v okolju. Poglabljajo se vezi, sodelovanje in pozitiven pristop k dejavnostim. Učencem na tak način zagotavljajo občutek varnosti in povezanosti in nenazadnje tudi prispevajo k učenčevemu ponotranjanju vrednot izobraževanja.

Petra Tavčar Kristan (2018) v članku Partnerstvo med šolo in starši poudarja, da je partnerski odnos med učiteljem in starši potrebno sistematično načrtovati, razvijati in negovati. Staršem omogoča spoznati delovanje njihovega otroka v skupini. Od učitelja pa zahteva znanje, prizadevanje in voljo. V nadaljevanju omenja pojem "odprta šola". Pravi, da: "Konceptualno in empirično izpolnjuje zahteve humanističnih norm odgovornega starševstva v odprti družbi. V odprti šoli, ki temelji na akcijskem raziskovanju, sodelujejo starši in učitelji v partnerski komunikaciji, da bi se razvil pozitiven odnos do šole. Starši naj bi se na ta način usposobili za odgovorno starševstvo na področju vzgojno-izobraževalnih potreb svojih otrok" (str. 60).

2. Bralni dogodek

Bralni dogodek Noč branja poteka na OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu devet let in je eden izmed ključnih motivatorjev za branje bralne značke. Običajno poteka v zadnjem vikendu v novembru, s pričetkom v petek popoldne (okrog 16.00) in se zaključi v soboto dopoldne (okrog 12.00).

Ob predstavitvi Bralne značke na predmetni stopnji so učenci seznanjeni s potrebnim številom prebranega bralnega gradiva, ki jim omogoča vstop na omenjeno dejavnost. Marsikateri bralci zmorejo prebrati ustrezno število knjig za Bralno značko ravno zaradi tega dogodka. Nekateri učenci pa do bralnega dogodka uspejo prebrati vsaj ustrezno število knjig, kar je pri spodbujanju branja najstniških bralcev velik uspeh. S tem si zagotovijo vstopnico na adrenalinski dogodek.

Vsebinski sklop vključuje tematsko zaokroženo celoto treh delov, ki se med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo. Pri tem je zelo pomemben problemski pristop, ki učence integrira v različne njim neznane situacije in v njih izzove čustveni, umetniški, spretnostni, socialni in kognitivni učni element.

Noč branja ima velik pomen zaradi timskega sodelovanja strokovnih delavcev šole, devetošolcev, staršev, gostov iz okolja in drugih ustanov.

Še posebej predstavlja izziv devetošolcem, ki prevzamejo vodilno vlogo v določenih situacijah in jo zelo odgovorno izpeljejo.

2.1 Prihod v šolo

Ob prihodu v šolo udeležence bralnega dogodka sprejme ekipa strogega nadzora, ki jim preveri ustrezno opremo. Tokrat so jim priskočili na pomoč devetošolci. Učencem so zavezali oči in jih po različnih poteh odpeljali v šolsko knjižnico (Slika 1).



Slika 1: Devetošolci so učence vodili do knjižnice po različnih poteh

V knjižnici je bila tema, vladala je tišina. Vsakega učenca so posedli na ustrezno mesto in mu dali potrebna navodila. Učenci so se morali soočiti z neznano situacijo. Niso vedeli, v katerem prostoru se nahajajo, niso videli in slišali svojih sošolcev (Slika 2).



Slika 2: Učenci so v temi in tišini čakali na začetek dejavnosti

2.2 Soočenje s svetom slepih

Uvodni del s prihodom v šolo je bil iztočnica v tematski sklop Naučite se razvozlati svoj svet, ki je vključeval soočenje s svetom slepih. Učenci so bili nenavadno tiho in umirjeni. Pridružila se jim je ekipa strokovnih delavcev in gostja Aksinja Kermauner. Izzvala jih je,

da so pripovedovali, kako se počutijo. Zelo pozorno so spremljali izjave vrstnikov in poskušali ugotoviti, kje sedijo njihovi sošolci in sošolke. Z zavezanimi očmi so se oblikovali v skupine, v katerih so pozneje nadaljevali z dejavnostmi. Pri tem so jim pomagali devetošolci. Vse je potekalo brez hrupa, učenci so se osredotočili na preostala čutila. Ko so se v skupini z dotiki prepoznali, so to tiho izrazili z objemi, stiski rok.

2.3 Aktivnosti v različnih delavnicah

Učenci so se že predhodno na prijavnici opredelili za različne dejavnosti. Oblikovane so bile štiri skupine: tehniško-likovna, bukvožer, plesna, multimedijska.

Vse imenovane skupine so izkusile svet slepih v štirih delavnicah. Gostja ga. Aksinja Kermauner jim je predstavila svet slepih ob raznih zgodbah, igrah in rekvizitih (Slika 3).



Slika 3: Spoznavanje tipne slikanice

Učiteljica športa in specialni pedagog sta pripravila poligon za slepe (Slika 4), na katerem so učenci premagovali različne ovire in se preizkusili v igri z žogo. Svetovalna delavka in pedagoginja sta vodili delavnico doživljajske pedagogike.

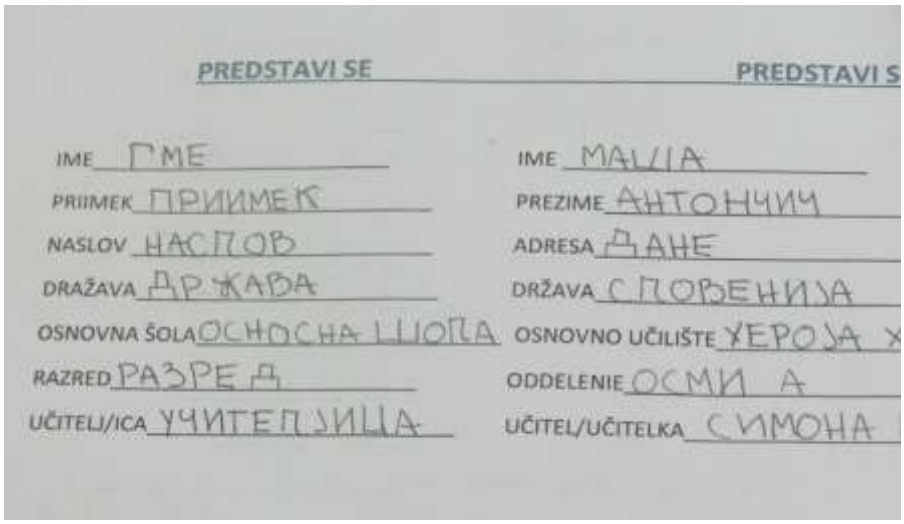


Slika 4: Premagovanje ovir na poligonu za slepe

Po opravljenih dejavnostih so učenci nadaljevali z delom znotraj matičnih skupin. Vsi so imeli enako literarno predlogo, rezijansko ljudsko pravljico Dvanajst ujcev, ob kateri so ustvarjali na svojstven način. V likovno-tehniški skupini so nastale različne tipne predloge motivov iz omenjene pravljice. Pri tem so učenci uporabili različne materiale. Plesna zasedba je vsebino upodobila z glasbo in gibi, multimedijska je poskrbela za fotografiranje in dokumentiranje celotnega dogajanja, v delavnici bukvožer pa je nastala sodobna izvedba zgodbe.

2.4. Večerni del – integracija v svet priseljencev

Po večerji sta dejavnost vodila starša priseljenca iz Makedonije. Pomagali so jima učenci, katerih materni jezik je makedonščina. Učenci so se združili v dve skupini in prisluhnili zgodbi Dvanajst ujcev v makedonščini. Prepoznavali so pomen besed iz pravljice, se preizkusili v pisanju cirilice, se naučili osnovnih besed, potrebnih za predstavitev samega sebe, poimenovanje pozdravov v makedonščini in še nekaterih drugih izrazov iz vsakdana (Slika 5). Delavnica je bila med učenci zelo dobro sprejeta. Ugotavljali so, kako se počutijo njihovi sošolci, ki so prišli iz tujine.Všeč jim je bilo sodelovanje učencev priseljencev. Občudovali so jih, ko so le-ti brez težav pisali in brali cirilico in se ob tem zamislili, s kakšnimi izzivi so se morali soočiti pri vključevanju v naš šolski sistem. Učenci priseljenci pa so zaznali občudovanje sovrstnikov. Tokrat so se lahko oni izkazali v vlogi učiteljev. Oboji so imeli priložnost spoznati, da sta večjezičnost in multikulturna pisanost prednost, ki ne pomenita le sposobnosti uporabljati več jezikov za komunikacijo, temveč predstavljata tudi preseganje medkulturnih ovir in vodita v spoznavanje ter posledično lažje sprejemanje drugačnosti (Praprotnik, 2016).



Slika 5: Delovni list pri učenju makedonščine

2.5Bukvožer

Bukvožer je dejavnost, ki jo člani skupine pripravljajo že pred začetkom Noči branja. V paru ali skupini pripravijo inovativne predstavitve prebranih del. Pri tem uporabijo različne rekvizite, kostume, osvetlitev, zvočne efekte. Predstavljene vsebine jim knjižničarka upošteva za Bralno značko. Za nekatere učence je tudi izhod v sili, da se lahko udeležijo bralnega dogodka. Običajno tem učencem manjka eno prebrano delo. Nastopajoči se še posebej potrudijo, ker si to predstavitev ogledajo vsi udeleženci bralnega dogodka. Poleg že pripravljenih vsebin pripravijo tudi predstavitev po izbrani predlogi. Tokrat so pripravili pravljico Dvanajst ujcev.

2.6 Nočni del

Po predstavitvi so se udeleženci bralne noči okrepčali z izbranimi koktajli, ki so jih pripravile učiteljice.

Sledil je nočni del, ki je za učence največji izziv. V tem delu učenci berejo (Slika 6) v učilnicah, kjer kasneje tudi spijo. Dobijo ustrezne bralne vsebine, iz katerih je sestavljen pohod po šolskih hodnikih in učilnicah. Prav tako so vključene naloge iz popoldanskih dejavnosti. Nočni del je nadgradnja petkovih dejavnosti. Začne se ob 23.00 in običajno traja do zgodnjih sobotnih ur. V tem delu se vsi sodelujoči (devetošolci in učitelji) preoblečejo v kostume, postavijo ustrezne scene in rekvizite. Devetošolci pa na določenih mestih tudi malce presenetijo vrstnike in jih prestrašijo.

Zaradi nočnega pohoda je Noč branja tudi adrenalinski dogodek in je med dejavnostmi najbolj priljubljen. Nočnemu delu se z veseljem pridružijo tudi starši. Kot skrivnostni bajeslovni liki s sceno in igro vlog zavzemajo pomemben prostor na bralnem dogodku.



Slika 6: Skupno večerno branje pred nočnim pohodom

Na tokratni bralni noči je bil nočni sklop razdeljen v štiri letne čase. V prvem delu (pomlad, poletje) so bili učenci izpostavljeni čutnemu dojemanju dražljajev iz okolice (zvoki, temperature). Poskrbeti so morali za ustrezno gibanje po hodniku z zavezanimi očmi in uporabo oznak za prepoznavanje postaj, kjer so jih čakali izzivi. V drugem delu so bila vsa navodila v cirilici. Pomagali so si z abecedo in prepoznavanjem besed, ki so jih spoznali pri učenju makedonščine. Hodniki so bili osvetljeni s svečami, na določenih postajah so bili različni liki, ob katerih so jih čakale preizkušnje. V nočnih delavnicah so za opravljene izzive prejeli darila. Za vsako nepremišljeno dejanje so izgubili vrednoto, ki je bila ključnega pomena. Lahko pa so si na naslednjih postajah pridobili posebno naklonjenost izbranih likov. Vedno so morali uporabljati vljudne besede (pozdrav, zahvala). Na koncu poti so morali predložiti pridobljena dokazila za opravljene naloge.

2.7 Sobotni del

Za sobotni zajtrk običajno poskrbi ravnateljica z ekipo staršev. Že v zgodnjih jutranjih urah pripravijo različne dobrote.

Po zajtrku se učenci zberejo v šolski knjižnici, kjer predstavijo staršem delo svojih skupin, nato pa jim mentorji podelijo diplome.

Vsako leto je sobotni del obarvan s presenečenjem za udeležence bralnega dogodka. Po podelitvi diplom si v telovadnici ogledajo nastop plesne zasedbe, ki je nastala v petkovem delu. Nato sledijo nastopi plesnih skupin, ki se odzovejo na povabilo. Običajno so to skupine z modernim tekmovalnim plesom in akrobacijami.

S tem sporočajo učencem, da sta gibanje in branje zelo pomembna dejavnika v odraščanju.

3. Zaključek

Bralni dogodek Noč branja je velik organizacijski zalogaj za vse udeležence, hkrati pa tudi velik izziv vsem strokovnim delavcem šole. Vsako leto izzove val novih idej, navdušenja in pričakovanj. Sodelujoči vedno znova ugotavljajo, da izzivi sodobnega časa stremijo k razvoju in uporabi učnih metod in učnih tehnik, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje ter navajajo učence h kritičnosti, divergentnemu mišljenju, ustvarjalnemu izražanju, samostojnemu odkrivanju in raziskovanju. Pri tem imata velik pomen sodelovalno učenje in igra vlog. M. Kukanja-Gabrijelčič (2017) poudarja pomen varnega, ljubečega in stimulativnega učnega okolja, kjer se sprejema drugačnost, kjer je učenje prilagojeno otrokovim zmožnostim, željam in interesom. Pri tem je zelo pomembno tudi vključevanje zunanjih institucij, vodstva šole, učiteljev, staršev in drugih strokovnjakov.

Iz tega lahko povzamemo, da odgovorno zavedanje šolskega strokovnega osebja o pomembnosti vključevanja sodobnih pristopov poučevanja in ustrezen timski pristop vplivata na pozitiven odnos učencev do učenja izbranih tematskih vsebin in posredno tudi na vrednost branja v današnjem prostoru in času.

4. Literatura

Brčić Petek, T. (2018). Igra vlog – zgolj igra ali izkustvena metoda? Predstavitev empirične izvedbe pri pouku slovenščine. *Didakta, 26*(197), 39-44.

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca : naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.

Kukanja-Gabrijelčič, M. (2017). *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli : izbrane teme iz družboslovja.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Pennac, D. (1996). *Čudežno potovanje : knjiga o branju*. Ljubljana: J. Pergar.

Praprotnik, N. (2016). Integracija otrok beguncev v slovenski šolski sistem. *Vzgoja in izobraževanje, 67*(2), 16-23.

Tavčar Kristan, P. (2018). Partnerstvo med šolo in starši. *Didakta, 26*(198), *60-65.*

Trančar, V. in Širec, K. (2017). Mladostnikova pot do močne samozavesti. *Educa, 26*(3/4), 44-52. Večnaslovniška (crossover) književnost: meje mladinske književnosti in mladinskega knjižničarstva.

(Okrogla miza). (2018). *Otrok in knjiga, 45*(101), 55-64.

Predstavitev avtorice

Leonida Zalar je po izobrazbi univ. dipl. bibliotekarka. V šolski knjižnici OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu je zaposlena 28 let. Vodi različne šolske projekte, bralne dejavnosti in dogodke, ki spodbujajo promocijo branja pri učencih in zaposlenih ter razvijajo pozitiven odnos do bralnih vsebin.

Ustvarjalno pisanje – več kot izbirna vsebina

Creative Writing – More than Optional Extracurricular Subject

Bernarda Lenaršič

Gimnazija Kranj
bernarda.lenarsic@gmail.com

Povzetek

Ustvarjalno pisanje kot izbirna vsebina v gimnaziji pomembno dopolnjuje in zaokroža pouk slovenščine, saj razvija sposobnost pisanja v smeri, ki je ne najdemo v maturitetnem katalogu, torej v smeri umetnostnega pisanja. Ustvarjalnost, izraznost in izpovednost so za uravnoteženo osebnost pomembne sposobnosti, ki jih učinkovito razvijamo z umetniškim ustvarjanjem. Sproščena oblika ustvarjalnega pisanja kot šolske izbirne vsebine je s svojimi oblikami, metodami in cilji dela blizu avtentičnim življenjskim situacijam ter tako pokriva široko paleto razvijanja umetniških in psiho-socialnih kompetenc. V članku so izpostavljene najpomembnejše med njimi, pa tudi nekatere v praski potrjene, uspešne in učinkovite strategije ter vaje, s katerimi je v skupinski dinamiki mogoče podpirati literarno nadarjene dijake. Skupina je posamezniku v pomoč kot zgled, spodbudna kritika in socialna mreža, ustvarjanje samo pa je kolikor mogoče prepuščeno posameznikovemu avtentičnemu zanimanju in njegovim izbiram, da lahko v svojem lastnem ustvarjalnem ritmu izkusi vse faze ustvarjalnega procesa. Skupinska izkušnja nadarjene pisce opogumlja tudi za sodelovanje pri šolskih razpisih, literarnem glasilu in ne nazadnje za vključevanje v zunajšolsko literarno življenje, s čimer se krepi tudi vloga umetnosti v družbi, ne le v življenju posameznika.

Ključne besede: izbirna vsebina, umetniške kompetence, ustvarjalni proces, ustvarjalno pisanje, vaje za ustvarjalno pisanje.

Abstract

Creative writing is an important subject not within the curriculum but as an optional extracurricular subject. Its purpose is to upgrade teaching of Slovene as a mother tongue in order to develop students' skills of creative writing. Creativeness and expressing oneself are important skills needed for the development of a balanced personality in a young person and they can be effectively developed in the process of arts creation. Creative writing is organised in a very open and authentic form so that it can be as close to an individual’s needs and interests as possible. The course purpose is also to develop social competences. Some strategies and exercises presented in this article are based on experience and can be used in group dynamics to support talented students. Group work with its supportive assessment not only helps participants, but it also lets each individual to follow their own pace of creation. Students are also encouraged to enter school literary competitions and participate in literary activities in school and out of school life. So creative writing as an optional extracurricular subject helps young people not only to develop their multiple skills and competencies but it also empowers their awareness of the importance of art in social life.

Keywords: arts competencies, creative process, creative writing, optional extracurricular subject, writing exercises.

1. Uvod

Temeljni cilj pouka književnosti v gimnazijah je vzgoja kultiviranega bralca (Beg, 2015) in k preverjanju tega cilja je naravnana tudi splošna matura. Čeprav učni načrt za slovenščino predvideva tudi izvajanje ustvarjalnih dejavnosti, pa je v šolski praksi pri rednem pouku tega malo iz pragmatičnega razloga – ni za maturo. Tudi če se ne spuščamo v polemiko z očitki, da današnja šola ustvarjalnosti ne podpira, pač pa jo ubija, ostaja naloga vseh, ki delamo z mladimi in nam je mar za svet, ki z njimi nastaja, da ustvarjalno iščemo možnosti za razvijanje ustvarjalnosti. Ustvarjalnosti, ki je danes zelo cenjena pri delodajalcih, je več vrst, umetniška in še ožje literarna je le ena od njih.

Ustvarjanje in umetniško izražanje sta kljub skopi odmerjenosti ur v celotnem gimnazijskem učnem načrtu pomembna za celovit osebnostni razvoj mladega človeka. Čeprav tekma merljivosti in vrednotenja zgolj po numeričnih vrednostih (denar, točke …) vsiljuje drugačen vtis, je za človeka kot posameznika in kot družbo vendarle zelo pomembno, da negujemo vrednote, ki se neposredni koristnosti, primerljivosti in uporabnosti izmikajo, med njimi še posebej umetnost. Tudi šola mora mimo zgoraj omenjenega vrednotenja ohranjati celovit in čim bolj uravnotežen pogled na svoje poslanstvo: čim bolje opolnomočiti mladega človeka na več ravneh njegove osebnosti ter ga pripraviti na nadaljnje življenjske izzive, ki jim bo sledil po svojih zanimanjih.

Na pouk slovenščine kot materinščine pa se že po tradiciji veže tudi več vzgojnih pričakovanj kot na nekatere druge predmete. Učitelji slovenščine smo tako v očeh javnosti bolj kot drugi odgovorni za to, da mladi govorijo, ohranjajo in negujejo slovenščino, da razvijajo svojo narodno in državljansko zavest, da ne preklinjajo, da berejo in obiskujejo kulturne prireditve … Vse to pa se bolj kot s konkretnimi učnimi vsebinami v tipično šolskih situacijah prenaša kot kulturni vzorec v stiku. Gre torej za kulturne vzorce, ki so toliko prepričljivejši, kolikor bolj avtentični so, povezani z realnim življenjem.

O tem, da je šola in z njo povezana matura, ki zrelostna znanja 19-letnika »o življenju, vesolju in sploh vsem« prosto po Adamsu prevede v odgovor 34 – v očeh deležnikov in javnosti v preveliki meri videti kot vase zaprt in samozadosten stroj, je bilo napisanega že marsikaj kritičnega. Naj bodo kritike na račun šolske sistemske enostranskosti upravičene ali neupravičene, ne smemo spregledati dejstva, da je bilo v zadnjih letih narejenega ogromno prav za povezovanje teh dveh sistemov – trdega jedra šolskega maturitetnega kurikula in – recimo temu tako – življenja. Marsikje pa te vsebine, ki imajo v šolski teoriji in praksi naziv obvezne izbirne vsebine, ne zaživijo, ker jih niti sami ne znamo ali nočemo ustrezno ovrednotiti in jih razumemo samo še kot eno od (pre)številnih obremenitev vseh deležnikov šolskega procesa.

V članku o ustvarjalnem pisanju kot obvezni izbirni vsebini je podana izkušnja mentorice krožka ustvarjalnega pisanja. Izpostavljena so izhodišča, na katerih se splača graditi, in glavne koristi, ki jih ustvarjalno pisanje kot izbirna vsebina prinaša udeležencem, navedenih je tudi nekaj uporabnih vaj.

2. Izbirna vsebina ustvarjalno pisanje

2.1 Stanje v šolskem sistemu

V naši izobraževalni tradiciji za razliko od anglosaške ustvarjalnega pisanja nimamo vključenega v študij jezika in/ali književnosti oziroma filologije niti na univerzitetni ravni.

Če torej izhajamo iz dejstva, da je umetniškemu izražanju, raziskovanju, ustvarjanju – in ne le poustvarjanju ali učenju teorije – v trdem jedru učnih načrtov namenjenega zelo malo časa in pozornosti, je smiselno in potrebno to področje ponuditi kot izbirno vsebino. Ta pozicija »drugorazrednosti« ima veliko več koristi, kot je videti na prvi pogled. V teh dejavnostih običajni šolski sistem ocen, obveznosti, merljivosti dosežkov ipd. nima skoraj nobene vloge, pač pa osebno zanimanje, avtentičnost avtoritete kot zgleda izkušenega in pripravljenost udeležencev na avtentično izkušnjo.

Krožek ustvarjalno pisanje sicer ne zanemarja izhodišč, ki jih nudi pouk s svojimi vsebinami, prvenstveno pa upošteva zanimanja udeležencev in podpira njihove močne točke. Oblike, metode in cilje dela se prilagajajo potrebam udeležencev, pri čemer želimo spodbujati uravnotežen osebnostni razvoj nadarjenih mladih, predvsem njihov umetniško ustvarjalni in psiho-socialni potencial.

Taka zasnova krožka je pred dobrimi tremi leti nastala iz dveh predpostavk. Prva je spoznanje, da je v šolski praksi premalo pozornosti namenjene ustvarjanju in umetniškemu izražanju. Zaradi prej omenjenih predvsem praktičnih razlogov se v gimnaziji premalo spodbuja lastno umetniško izražanje – šolski esej je poustvarjalno in strokovno pisanje, med besedilnimi vrstami, ki jih mora maturant znati napisati, pa so samo besedila s praktičnim namenom. Vse to je dobro in prav, vendar pa je prav tudi, da odpremo sistem ustvarjalnosti in umetnosti ter ju ustrezno ovrednotimo, morda v smislu dodatne (odlične) ocene za tiste, ki to želijo. Prav izbirnost, ki upošteva avtentično zanimanje posameznikov, se kaže kot dragocenost, ki bi jo uravnilovka, po kateri bi bile te vsebine obvezne za vse, uničila. Pa vendar – pomembno je, da imajo tisti, ki si tega želijo, možnost, da se njihove dosežke ovrednoti kot ustvarjalni nadstandard.

Druga predpostavka je bilo sklepanje, da je na šoli s približno 900 dijaki prav gotovo kakih 100 oseb, ki sami pišejo prozo ali poezijo. Med njimi je gotovo precejšen delež takih, ki pišejo zase in nimajo nobene potrebe po druženju s podobnimi, nekaj pa tudi takih, ki bi jim bila skupina v pomoč. Predpostavka, da bi bilo tistim 15 dijakom, ki bi se v tej skupini našli, že medsebojno poznanstvo velika obogatitev in spodbuda, se je izkazala za točno, saj se vsako leto oblikuje zanimiva skupina ustvarjalcev z različnimi interesi, talenti … Ta skupina je tudi vključena v pripravo literarnih srečanj, sodelovanje na literarnih natečajih in urejanje šolskega literarnega zbornika, pri čemer dijaki sodelujejo v vseh fazah in čim aktivneje, izkušnja pa širi tudi njihovo literarno obzorje preko šolskih zidov.

2.2 Razvijanje vrednot in kompetenc

V nadaljevanju so izpostavljene ključne vrednote in kompetence, ki jih ustvarjalno pisanje razvija pri dijakih.

2.2.1 Splošne (učne) kompetence

– Iskanje in negovanje globokega osebnega zanimanja.

– Razvijanje strategij za doseganje zahtevnih in dolgoročnih ciljev.

V šolskem sistemu se zdi vprašanje, kaj vsakega posameznika globoko v njegovi notranjosti zanima, pogosto preslišano do te mere, da se pri kom oglasi šele skupaj s paniko pred izbiro nadaljnjega študija. Izbirne vsebine pa so namenjene tudi temu, da mlad človek neobvezujoče preizkuša področja, na katerih pogosteje kot drugje doživlja flow, zatopljenost v dejavnost, ustvarjalni krog izziva, reševanja problema, vztrajanja, dokončanja dejavnosti, uspeha in poguma, da se loti novih, zahtevnejših izzivov. Morda je to v svetu, v katerem ni več dosti stalnih služb, ki bi avtomatično zagotavljale eksistenco, v katerega mladi stopajo, še toliko pomembneje – da imajo pogum, da se zavzeto ukvarjajo s področjem, ki jih veseli in zanima tudi ob odsotnosti zunanje motivacije, npr. družbenega ugleda določenega področja ali zaslužka. Ta uglašenost s svojimi avtentičnimi zanimanji je eden od pomembnih temeljev za dolgoročno uspešnost in zadovoljstvo. Če skupina, ki se ukvarja z ustvarjalnim pisanjem, obstaja, lahko mladi v njej preizkušajo globino in resnost svojega zanimanja za to dejavnost. Z drugimi besedami, večina bo v tej dejavnosti uživala zaradi sproščenega vzdušja, dobre družbe, izkušnje nečesa novega. Ti bodo kot odrasli gledališki in filmski abonenti, spremljali bodo kulturno dogajanje, od časa do časa kupili kako leposlovno delo in hodili v knjižnico na kulturne prireditve. Zavedali se bodo svojih kulturnih potreb, ki jih imajo kot uporabniki, in s svojim ravnanjem širili zavest, da je umetnost pomemben del našega življenja. Nekateri bodo pisali, iskali zase novih priložnosti, stikov … Morda bodo postali pomembni ustvarjalci kulture kot novinarji, uredniki, recenzenti, direktorji kulturnih ustanov, učitelji … Nekateri med njimi bodo pisali in objavljali literarna dela. Morda bo kdo med slednjimi lahko od tega celo živel in s svojo umetnostjo bogatil tiste na drugem koncu tega kroga. Pri tem ne gre za naivno gojenje kulta umetnikov, ki so previsoko nad banalnostjo drugih ljudi, obenem pa pričakujejo, da bodo živeli, ne da bi tako kot vsi drugi svoje delo morali drugim zaračunati. Ne gre za mit o umetnikovi večvrednosti, pač pa za ozaveščanje, da je avtentično zanimanje (poklic, delo) dobro, da drug drugemu lahko damo najbolje takrat, ko smo najbolj uresničeni.

Če si 15-letnik prizna, da hoče postati pisatelj, je zanj ta želja podobno »vesoljska«, kot če bi hotel postati astronavt. Ni pa neuresničljiva, če ima sposobnosti za to, nekaj sreče in če usvoji strategijo majhnih korakov, usmerjenih k velikim ciljem. Naloga mentorja in skupine je, da ga pri tem podpirata, ga spodbujata k potrpežljivosti, nagrajujeta dosežke, mu pomagata ohranjati osredotočenost in mu pomagata premagovati strah pred napakami in neuspehom. V tem procesu se človek preizkusi, obrusi, utrdi, osebnostno zori. Nauči se zdržati napore in vrednotiti počitek ter prenesti strategijo uspešnega ustvarjalnega procesa na druga področja življenja.

2.2.2 (Literarno)umetniške in ustvarjalne kompetence

Med mladimi se najdejo taki, ki s pomočjo pisanja iščejo svoje avtentične želje in stik s sabo; takim je udeležba pri krožku v pomoč v pomenu, opisanem v prejšnji točki. Večina udeležencev pa je takih, ki se v svojem (samo)izražanju srečajo z lepoto umetniške besede, ki v procesu samoizražanja začutijo še posebno zadoščenje, če jim napisano uspe izraziti tako, da se sporočilo izrazi tudi v posebni oblikovanosti, kar sproža estetsko doživetje. O tem, kako pomembna je umetnost za otrokov razvoj umetnost, piše tudi Bregant (2016), saj ta med

drugim spodbuja ustvarjalnost, izraznost in izpovednost, kar še posebej hočemo razvijati pri ustvarjalnem pisanju.

Druga skupina mladih, ki pridejo k ustvarjalnemu pisanju, so taki, ki jih pritegne iskanje formalne popolnosti besede ali pa posnemanje vzornikov, nekoliko šibkejša pa je njihova izraznost. Taki potrebujejo kar nekaj časa, da zapustijo varno zavetje velikih pesniških in romanesknih zgledov ter začnejo izražati svoja občutja in ideje. Nekateri med njimi pisanje opustijo zaradi pomanjkanja poguma, da bi se po svoje kosali s svojimi vzorniki, ali pa v procesu iskanja avtentičnih želja in interesov vlogo najstniškega vzora prevzame druga dejavnost. Prav je, da imajo mladi razumevanje in priložnost za to, da lahko brez vsakega obžalovanja in strahu pred zamero ali občutkom neuspešnosti po določenem času rečejo: to ni moje, ne vidim se v tem. Če lahko tak »ne« izrečejo svobodno in pri tem doživijo občutek (samo)spoznanja, sprejetosti in olajšanja, so na dobri poti, da bodo lažje prepoznali tisto pravo dejavnost.

Če povzamemo: vstopna točka začetnika pisca odslikava mladostnikovo razumevanje, kaj je literatura oziroma na kateri ravni se ga literatura najbolj dotakne. Nekaterih se dotaknejo zgodbe, drugih formalna dovršenost pesmi, tretjih možnost izpovednosti. Pomembno je, da mentor in skupina sprejemata izkušnjo vsakega posameznika, obenem pa mu počasi širita razumevanje in dovzetnost za izzive tudi na manj domačih področjih. Na dolgi rok pa se izkaže naslednje: pisec bo s svojo dejavnostjo nadaljeval le, če bo v nekem času uspel združevati in mojstriti oboje – iskren stik s svojim osebnim zanimanjem, s sabo, z opazovanjem drugih, z razumevanjem sveta … in oblikovalsko sposobnostjo, da to izrazi čim popolneje, najbolje, kar zmore in kakor v polju skoraj neskončnih možnosti izbere.

Mladi, ki torej pisanje vse bolj prepoznavajo kot svoje, v tem procesu pridobivajo pomembne izkušnje. Pri tem je mentorjeva naloga predvsem, da ustvarja varno okolje, v katerem se udeleženci lahko sprostijo, izgubijo strah pred pritiskom primerjanja in dobijo zagotovilo, da so lahko to, kar so, in da ni nanje nobenega pritiska, saj mentor zaupa njihovi notranji motivaciji. Udeleženci imajo po navadi tudi visoke kriterije (če so pretirano nekritični, jim spontan skupinski odziv hitro postavi realnejše ogledalo), saj imajo praviloma »vau« izkušnjo z estetskim doživetjem, ki jih je vsaj v neki meri motivirala, da bi bili tudi sami del tega. Mentorjeva naloga je, da jim pomaga korak za korakom kazati pot v smeri zastavljenega cilja oziroma razvijati strategijo za lastno napredovanje, pri čemer jim pomaga razumevati, kje v procesu ustvarjanja se nahajajo. Pri tem je pomembno, da spoštujemo pripravljenost vsakega posameznika; marsikdo potrebuje kar dosti časa, da se odpre.

Za najuspešnejšo metodo/obliko pri tem se pokaže pozorno poslušanje, prepoznavanje in potrjevanje dobrih rešitev ter po eno ali največ dve vprašanji avtorju, ki mu pomagata stopiti korak naprej. Nasprotno prepodrobna analiza jemlje pogum, spontanost in vero v navdih, ki sta potrebni avtorju ob naslednjem poskusu, še huje je s kritiko. Praviloma so avtorji sami toliko kritični, da vedo, kaj jim je uspelo in zakaj, za napredek pa morajo biti dovolj varni pogoji, da si upajo pokazati tudi neuspela ali nedovršena mesta in prositi za predloge za izboljšavo. Nikoli ni preveč humorja in še kako resnična se kaže že ponarodela izjava prosto po Beckettu: »Zgrešiti. Zgrešiti še enkrat. Zgrešiti bolje.«

Izkušnja, da so naše poti, čeprav se srečujemo s podobnimi izzivi v istih življenjskih obdobjih, neprimerljivo različne, in da smo do tempa vsakega posameznika strpni, je za mlade neprecenljiva. Izkušajo proces, v katerem napredek ni vedno takoj viden, izostrijo vpogled v

svojo notranjost, postanejo strpnejši do sebe in do drugih, uspeha in neuspeha ne absolutizirajo, napake razumejo kot izkušnje in besedo »moram« vse bolj nadomeščata besedi »izziv« ali »zanima me«.

Počasi sami ali z opazovanjem drugih spoznavajo, da je umetniško ustvarjanje proces, v katerem izkusijo privlačnost navdiha, mučnost blokade, dvom o sebi, jalovost truda, pomen sprostitve in sproščenosti, pa tudi vztrajanja in osredotočenosti, izpolnjenost kot doživetje flowa, zmagoslavje in/ali iztrošenost po končanem delu. Naloga mentorja je, da udeležencem pomaga razumeti, da je to vse del procesa, in pomaga poganjati krog v smeri uspešnosti.

Izkazalo se je, da je zelo smiselno izhajati iz točke, v kateri so udeleženci obstali, in jim ponuditi vajo, ki jim lahko odpre kak nov uvid. Tako se z veščinami kot takimi v glavnem ukvarjamo za ogrevanje (npr. iskanje rim na določeno besedo, pisanje zaporednih jambskih enajstercev tako, da vsak udeleženec napiše en verz in list poda naslednjemu v krogu …). Pravi problemi se odprejo po branju njihovih lastnih del: kako se izogniti temu, da je zaplet ali konec zoprno predvidljiv, kako povečati napetost, kako pri bralcu doseči globlje vživetje …

Seveda ni odveč spodbujati udeležence k iskanju dobrih knjig in k razmišljanju, zakaj se jim zdijo dobre; to je nujno ne le zaradi besedišča, ampak zaradi stika z dobrim vzorom. Vodja mora kdaj pa kdaj poseči po novih besedilih tudi zato, ker se skupina, ko se nekako poenoti in se med udeleženci stkejo tudi tesne osebne vezi, lahko ujame v enoličnost, v nezavedno medsebojno posnemanje. Tako lahko poezija Rupi Kaur pomeni razširitev obzorja pesnikom, katerih razumevanje poezije je bolj ali manj omejeno na klasično verzno formo, obenem pa je morda past za senzibilne pesniške duše, da zapadejo v nekritično vsebinsko posnemanje. Glede vsebine je morda najstniško izpovedovanje bivanjskih iskanj in družbene kritike smiselno kdaj prevetriti z nonsensom, grotesko, s humorjem.

Vsak ustvarjalec, ki je že izkusil flow, ve, kako zasvoji in da je – skupaj z občutkom, da je delo končano in da je dobro – nagrada, ki piscu pomeni največ, morda celo več od priznanja drugih. Naloga mentorja je, da udeležence motivira za pisanje, da jim predstavi roke razpisov kot okvire, v katerih organizirajo svoje ustvarjanje, vse drugo naredijo udeleženci sami. Pomembno je, da je ta proces iztrgan iz začaranega kroga storilnosti in zunanjih pritiskov, vsak pa mora najti svoj ritem. Nekateri pišejo samo po navdihu, drugim pomaga urnik; nekateri se težko lotijo, drugi imajo cele kupe nedokončanih del. Obojim je lahko v pomoč vodena vaja, pa tudi refleksija udeležencev po koncu izvedbe.

V nadaljevanju je navedenih nekaj uporabnih vaj, po katerih sežemo glede na to, katera izkušnja bi avtorju in/ali skupini v dani situaciji prišla prav. Marsikak namig je na prosto dostopnih straneh v angleščini (npr. http://writingexercises.co.uk/index.php), v slovenščini dragocen uvid v pisanje kratke zgodbe ponudi Blatnik (2010), Blažič (2012) pa sistematično navaja veliko koristnih vaj.

Umiritev, navdih, razpoloženje, stik s sabo

- Pisanje po predhodni meditativni sprostitvi, pisanje ob sliki in pisanje ob glasbi.

Zgodba

- Sestavljanje zgodbe iz treh do petih naključnih besed. Pomaga nam razmišljati odprto, zunaj ustaljenih vzorcev.

- Izžrebamo npr. osebo, akcijo, prostor, antagonista, žanr … ter vse to povežemo v zgodbo.
- Dogodek prejšnjega dne predelamo v napeto zgodbo z značilnimi točkami preobrata.
- Snovanje zgodbe po shemi NEKJE – SE NEKOMU – ZGODI – NEKAJ NENAVADNEGA. To vajo lahko zasnujemo tudi kot splet naključnih naborov: prvi udeleženec v krogu napiše lokacije, drugi like itd.
- Iskanje čim večje oddaljenosti na relaciji med likom in dogodkom. Zasnujemo lik in se vprašamo, kaj bi se tej osebi lahko zgodilo najbolj nenavadnega.
- Najbolj napeta zgodba.
- Za iztočnico zgodbe vzamemo poved, npr. Tokrat ga je narobe razumela.

Lik

- Pogovor o zanimivih likih in osebah v življenju in umetnosti.
- Žrebanje različnih osebnostnih lastnosti, povezovanje v prepričljiv lik.
- Dejavna karakterizacija. Zasnujemo lik in ga predstavimo med dejavnostjo, ki ga najbolje predstavi.

Perspektiva in slog

- Opišemo sliko ali povemo zgodbo tako, da jo obarvamo z določenim čustvom, ne da bi čustvo poimenovali.
- Povemo pretresljiv dogodek tako, da bodo poslušalci začutili trpljenje pripovedne osebe, vendar ne govorimo o čustvih, dovoljeno je opisovati samo telesne odzive in občutke.
- Družinsko praznovanje opišemo tako, kot so ga doživeli otrok, slavljenec, gospodinja/gostiteljica, najstarejši v družini …
- Parodiramo znamenit literarni motiv, npr. balkonski prizor iz Romea in Julije.
- Ob vseh spremembah perspektive v prejšnjih vajah opazujemo, kako se je spremenil slog.
- Povemo šalo. Pogovorimo se, kaj odlikuje dobre šale.

Verzni ritem

- Čustvo ob sliki izrazimo v verznem ritmu, pri tem se ne obremenjujemo z izbiro besed ali njihovim pomenom, prepustimo se zvočnemu toku.
- V krogu napišemo sonet, vsak napiše en verz.
- Poiščemo čim več rim na dano besedo.
- Iščemo izvirne metafore ob določeni sliki, doživetju …

2.2.3 Socialne kompetence.

Pomembno je, da mentor že na začetku vzpostavi vzdušje, v katerem je čim manj tekmovalnosti. Udeleženci se sicer nezavedno primerjajo med seboj, toda pomembno je, da nihče preveč ne prevlada kot vzor, da je vsak slišan in da se zave, da je v skupini prostor za njegov enkratni glas. Tekmovalnost, kolikor se pojavi, je dobra predvsem kot preseganje sebe v sledenju visoko postavljenemu cilju. Udeleženci se učijo poslušanja ter sprejemanja drugih

in drugačnih, nudenja podpore, razvijanja empatije, izražanja svojega estetskega doživetja in konstruktivne kritike. Pri tem se jim postopno krepi samozavest, premagujejo strah pred izpostavitvijo. Povezanost, ki se tako lahko vzpostavi med njimi, postane dragocena opora pri iskanju lastnega ustvarjalnega izraza.

2.2.4 Družbena razsežnost – javna izpostavitev, objavljanje, udeležba na literarnih natečajih, prireditve

Zelo dragoceno je, če ima skupina priložnost svojo skupno ustvarjalnost predstaviti tudi širše v družbi. Krožek zato sledi javnim razpisom, namenjenim srednješolski in tudi drugi pišoči populaciji. Pisci, ki v določenem razpisu prepoznajo izziv, po navadi tudi s pomočjo skupine najdejo potrebno energijo, da delo izpopolnijo do te mere, da ga lahko pokažejo javnosti. Vsaka nominacija ali nagrada pomeni potrditev piscu, čeprav tega morda ne prizna oziroma se tega ne zaveda v vsej razsežnosti, pa tudi poveže skupino ob skupnem praznovanju uspeha. Razpisi in nagrade so pomemben del ne le zunanje motivacije, ampak tudi družbenega priznanja, da je umetnost pomembna, da je ustvarjanje pomembno – ne le za pisca, tudi za širšo skupnost.

Še posebej dragoceno je, če ustvarjanje podpira šola tako, da založi izdajanje šolskega literarnega glasila (Kava 2016, Piškotki 2017, Surovi 2018). Skupini to da potrditev, da je pomemben del šolskega življenja; skupina zborniku določi naslov oziroma okvirno temo, nato pa k sodelovanju povabi vse dijake. Ob nastajanju in izidu zbirke se krepi tudi skupinska zavest; s prireditvijo ob izidu skupina spet ustvarjalno premisli in pokaže, kdo je. Stik z literarnimi deli, ki so nastala zunaj kroga, je priložnost za objektivno literarno vrednotenje in sprejemanje dobrega in hkrati drugačnega. Šolsko glasilo je za dijake priložnost, da se vključijo v proces urednikovanja. Dijaki iz višjih letnikov, z več izkušnjami in s pedagoškim darom pa se lahko preizkusijo kot somentorji skupine, pri čemer srečanja do neke mere skupno načrtujemo in evalviramo.

Krožek je spodbuda piscem, da se dejavno vključujejo v zunajšolsko literarno življenje. Tudi če se v nadaljevanju s pisanjem aktivno ukvarjajo le nekateri, bodo ostali zaradi svoje dobre gimnazijske izkušnje znali ceniti literarne ustvarjalce in jih podpirati.

3. Zaključek

Krožek ustvarjalnega pisanja je v ponudbi izbirnih vsebin šole dobra priložnost za literarno nadarjene dijake, da razvijajo svoje umetniške sposobnosti, obenem pa s tem krepijo vlogo umetnosti v družbi. Prepoznavanje avtentičnih želja in razvijanje strategij, s pomočjo katerih skušajo dosegati umetniške cilje, mlade osebnostno gradi, pri tem je nezanemarljiva podpora skupine. Izkušnja lastnega ustvarjanja da dijakom tudi širši pogled na književni pouk in dela, saj dijaki, ki sami pišejo, o literaturi razmišljajo bolj kritično, originalno in globlje. Mentorsko delo pri ustvarjalnem pisanju podobno tudi učitelja bogati ob srečanju z mladimi ustvarjalci ter mu ponuja še ena vrata za vpogled v svet besedne umetnosti.

4. Literatura in viri

Ažbe, E., Baškovec, E., Bujanović Kokot, H., Debevc, S., Gril, G., Grobovšek, G., Humerca Šolar, A. idr. (2018). *Surovi: literarni zbornik dijakov Gimnazije Kranj*. Kranj: Gimnazija Kranj.

Babič, A., Baškovec, E., Debevc, S., Dolenšek, V., Dowhyj., V., Gomboc, M. idr. (2017). *Piškotki: literarni zbornik dijakov Gimnazije Kranj*. Kranj: Gimnazija Kranj.

Bajželj, N., Basaj, T., Bertoncelj, A., Bregar, V., Dubokovič, D., Gačnik, K. idr. (2016). *Kava: literarni zbornik dijakov Gimnazije Kranj*. Kranj: Gimnazija Kranj.

Beg, J. J. (2015). Vzgoja kultiviranega bralca kot najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji. *Jezik in slovstvo,* 60 (3–4), 55–63.

Blatnik, A. (2010). *Pisanje kratke zgodbe*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Bregant, T. (2016), Otroci za zdrav in optimalen razvoj potrebujejo umetnost. *Didakta*, september–oktober, 17–21. Pridobljeno s https://familylab.si/wp-content/uploads/2017/08/Otroci-potrebujejo-umetnost.pdf

Blažič, M. M. (2012), Razvijanje ustvarjalnih sposobnosti. Wikiverza. Pridobljeno s https://sl.wikiversity.org/wiki/Razvijanje_ustvarjalnih_sposobnosti

Pridobljeno s http://writingexercises.co.uk/index.php

Kratka predstavitev avtorice

Bernarda Lenaršič, profesorica slovenščine in književnosti ter univerzitetna diplomirana literarna komparativistika, poučuje slovenščino na Gimnaziji Kranj. Je soavtorica učbenikov za književnost na srednji šoli (Umetnost besede, Mladinska knjiga), zadnje čase pa se z velikim zanimanjem ukvarja s spodbujanjem umetniške, zlasti literarne ustvarjalnosti pri mladih (krožek ustvarjalnega pisanja, uredništvo gimnazijskega literarnega zbornika *Kava* 2016, *Piškotki* 2017, *Surovi* 2018).

Intenzivni tečaj slovenščine za učence priseljence ni le učenje slovenskega jezika

The Intensive Course of Slovene for Immigrant Pupils is not just Learning the Slovene Language

Živa Blatnik

OŠ Toma Brejca Kamnik
ziva.blatnik@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljen intenzivni tečaj slovenskega jezika (t. i. uvajalnica), ki je bil izpeljan v prvih dveh tednih septembra za učence priseljence, katerih materni jezik je albanščina in so se v sredini lanskega šolskega leta vključili v slovenski šolski sistem, v našo šolo. V uvodu je opredeljeno, zakaj so bili v uvajalnico povabljeni omenjeni učenci, kaj so bili predvideni učni cilji tečaja ter zakaj se je mentorica odločila vpeljati tudi druge vzgojno-izobraževalne strategije, preko katerih bi v učencih priseljencih vzbudila občutek varnosti, sprejetosti, enakovrednosti. V osrednjem delu prispevka so predstavljene konkretne didaktične oblike in metode, s katerimi so bile ure jezika nadgrajene s socialno in medkulturno dimenzijo. Skozi medkulturno učenje so učenci spoznali slovenski jezik in kulturo – tako, da so bili nenehno vzpodbujeni k temu, da razložijo, kako se nekaj reče oz. naredi v njihovi domovini. Brez težav so prepoznavali in izpostavljali podobnosti in razlike v naših jezikih, navadah, šolskih sistemih itd. Za utrjevanje znanja so bile izbrane dinamične metode dela – didaktične, socialne in gibalne igre ter spletne didaktične igre – ki so zahtevale aktivno vključenost učencev. Ob zaključku tečaja so vsi udeleženci pozitivno samoovrednotili svoj napredek – izpostavili so, da poznajo več slovenskih besed, razumejo navodila učiteljev, znajo odgovoriti na preprosta vprašanja oz. jih postaviti. Še posebej so bili hvaležni za pridobljene informacije, ki zadevajo izpolnjevanje dokumentacije v zvezi s šolsko prehrano, izleti in tabori.

Ključne besede: intenzivni tečaj slovenščine, medkulturnost, socialne veščine, sprejetost, učenci priseljenci.

Abstract

The article presents the intensive course of the Slovenian language, which was conducted in the first two weeks of September for immigrant pupils whose mother tongue is Albanian and who joined the Slovenian school system in the middle of last year. The introduction defines why the mentioned pupils were invited into the intensive course, what the intended educational goals of the course were, and why the mentor decided to introduce other educational strategies, through which she would stir up a sense of security, acceptance and equivalence in immigrant pupils. The central part of the article presents concrete didactic forms and methods with which language lessons were upgraded with a social and intercultural dimension. Through intercultural learning students learned Slovene language and culture —by continually being encouraged to explain how something is said or done in their homeland. They easily recognized and highlighted the similarities and differences in our languages, habits, school systems, etc. Dynamic methods of work – didactic, social and movement activities and online didactic games – were selected to consolidate knowledge, which required the active involvement of students. At the end of the course, all participants positively self-evaluated their progress – they pointed out that they knew several Slovene words, understand the instructions of

teachers, they can ask and answer simple questions. In particular, they were grateful for the information gathered regarding the filling out of school documentation, excursions and camps.

Keywords: acceptance, immigrant pupils, intensive course of Slovene, interculturalism, social skills.

1. Uvod

Na šoli se zadnja leta soočamo s porastom učencev priseljencev, katerih materni jezik je albanščina. V primerjavi z učenci, ki prihajajo oz. so potomci priseljencev iz držav nekdanje Jugoslavije, imajo ti učenci predvsem zaradi nesorodnosti jezikov večje težave pri vključevanju v slovenski šolski sistem, saj so istočasno obremenjeni z učenjem jezika in obvladovanjem učne snovi. Posledice njihovega pomanjkljivega znanja slovenščine se ne odražajo le v težavah pri sledenju pouku, temveč se ti učenci težje vključujejo v drugo šolsko dogajanje in širše družbeno okolje.

Vsako leto se učitelji dodatno izobražujemo, vpeljujemo v naše razrede primere dobrih praks, izvajamo dodatne ure slovenskega jezika v skladu z obsegom ur, ki jih financira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) pa vendar ugotavljamo, da pri učencih priseljencih na predmeti stopnji nismo dovolj uspešni. Mlajši učenci hitreje obvladujejo konverzacijsko stopnjo jezika, ki omogoča sporazumevanje v situacijah, ko h komunikaciji pripomorejo tudi dogajanje, okolje in neverbalna komunikacija (Cummins, 1984; 2006 v: Knaflič, 2010). Jezika se namreč naučijo skozi igro, v času podaljšanega bivanja, jutranjega varstva, interesnih dejavnosti. Starejši učenci pa odhajajo iz šole takoj po pouku, nemalokrat izostajajo od dni dejavnosti, taborov itd., kar se izkazuje tako v počasnejšem obvladovanju konverzacijske stopnje jezika kot tudi v težavah pri t. i. akademski stopnji jezika, ki jo je potrebno obvladati za zahtevnejše miselne procese (Cummins 1984; 2006 v: Knaflič, 2010).

Kot učiteljica slovenščine z opravljenim dodatnim izpopolnjevanjem za poučevanje slovenščine kot drugega oz. tujega jezika sem na šoli zadolžena za koordinacijo dela z učenci priseljenci. Največji izziv tako meni kot izvajalki dodatnih ur slovenščine kot učiteljem različnih predmetov predstavljajo učenci priseljenci, ki se v šolo vpišejo v sredini šolskega leta. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013, 28. člen) narekuje: »Učenec priseljenec iz druge države je lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem je prvič vključen v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjen iz posameznih predmetov in napreduje v naslednji razred. V naslednjih letih šolanja za učenca priseljenca iz druge države veljajo enaka določila glede napredovanja v naslednji razred kot za vse druge učence.« V praksi to pomeni, da je učenec, ki se je v slovenski šolski sistem vključil npr. spomladi 2018, od septembra 2018 dalje ocenjen. Kljub dvoletnim prilagoditvam, ki jih učitelji upoštevajo pri podajanju snovi, preverjanju in ocenjevanju znanja, se pri omenjenih učencih nemalokrat zgodi, da imajo težave pri doseganju minimalnih standardov znanja.

Zaradi zgoraj naštetih razlogov smo letos po zgledu drugih slovenskih šol prvič izvedli 24-urni intenzivni tečaj slovenščine za albansko govoreče učence, ki so se v sredini lanskega šolskega leta prvič vključili v slovenski šolski sistem in so bili posledično v prvem šolskem letu deležni le nekaj dodatnih ur slovenščine, ki se jo izvaja v manjših skupinah enkrat tedensko.

Zavedali smo se, da so učenci priseljenci ob vstopu v šolo postavljeni pred dve zahtevni nalogi – učenje nove snovi v jeziku, ki ga ne obvladajo in posredno učenje jezika. Prav tako smo predpostavljali, da imajo nekateri morda težave ob premostiti kulturnih razlik, doživljajo stiske zaradi socialne izključenosti, imajo najrazličnejša vprašanja, pa ne vedo kako in koga

vprašati. Zato smo se odločili, da se v času tečaja jezikovne vsebine obogatijo z vsebinami, ki bodo vzpodbujale medkulturno povezovanje ter smo odprti za vsa njihova vprašanja, predloge in ideje. Zastavljeni cilji uvajalnice so bili torej, da učenci napredujejo v znanju slovenskega jezika in čim prej osvojijo stopnjo znanja jezika okolja, ki jim bo v nadaljevanju omogočalo nemoteno šolsko delo, ob tem pa izvedo tudi čim več informacij o organizaciji dela na šoli, o kulturni, zdravstveni, športni dejavnosti v mestu, kjer živijo, ter o načinu življenja v Sloveniji v širšem kontekstu. Obravnava tako jezikovnih kot ostalih vsebin je bila načrtovana ob stalni primerjavi z njihovim maternim jezikom, njihovo kulturo – Kako se to reče v albanščini? Kako je to urejeno v vaši domovini? Poznate to tudi pri vas? Tako smo poskrbeli za aktivno vključenost učencev ter jim želeli sporočiti, da smo učitelji pripravljeni spoznati in spoštovati njihovo kulturo ter da bomo k temu spodbujali tudi ostale učence. Kot poudarja Tomšič Čerkez (2009 v: Glogovčan, 2015) »je nujno, da si učitelji in učiteljice širimo pogled in pridobimo spoznanja o 'kulturnem svetu' naših učencev. Samo tako jih bomo znali razumeti, ceniti, spoštovati in jim pomagali prebroditi različne izkušnje. Vsak učenec ima pravico do uveljavljanja individualnosti in lastne identitete.«

V nadaljevanju bodo predstavljene konkretne dejavnosti, didaktične oblike in metode, ki so bile izvedene v času tečaja. Prav tako bodo opisane tudi nejezikovne teme, ki so zanimale učence in o katerih smo razpravljali. V zaključku bodo omenjeni vtisi udeležencev ob zaključku tečaja ter predlogi za prihodnje delo z učenci priseljenci.

2. Intenzivni tečaj slovenskega jezika oz. t. i. uvajalnica

2.1 Ideja

Ideja o intenzivnem tečaju se je dokončno izoblikovala v drugi polovici lanskega šolskega leta 2017/18, ker so učitelji predmetne stopnje opozarjali, da nekateri albansko govoreči učenci kljub prilagojenemu preverjanju in ocenjevanju znanja ne dosegajo minimalnih standardov znanja posameznih predmetov. Še posebej so se pokazale izrazite težave pri učencih, ki so se naši šolski skupnosti pridružili v sredini šolskega leta (januar, april) in se od takrat dalje udeleževali dodatnih ur slovenskega jezika enkrat tedensko. Predpostavljali smo, da bodo omenjeni učenci poletne počitnice večinoma preživeli v svoji domovini, kar ne bo pripomoglo k izboljšanju njihovih sporazumevalnih zmožnosti v slovenskem jeziku.

Tako so bila že junija 2018 oblikovana obvestila za učence in starše o izvajanju intenzivnega tečaja v septembru. Sledil je prevod v angleški jezik, nato pa ga je učno zelo uspešna učenka, ki prihaja iz Kosova, prevedla v albanski jezik.

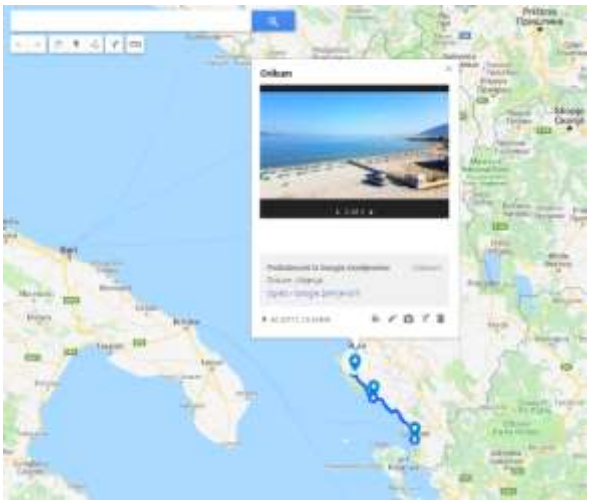
Učenci so obvestila prejeli prvi šolski dan, 3. septembra. Tečaj je potekal 10 dni (od 5. do 14. septembra) tri šolske ure, od 7.30 do 9.55, ko so se učenci pridružili sošolcem pri šolski malici in v nadaljevanju pouku po urniku.

2.2 Učiteljica in učenci se predstavijo

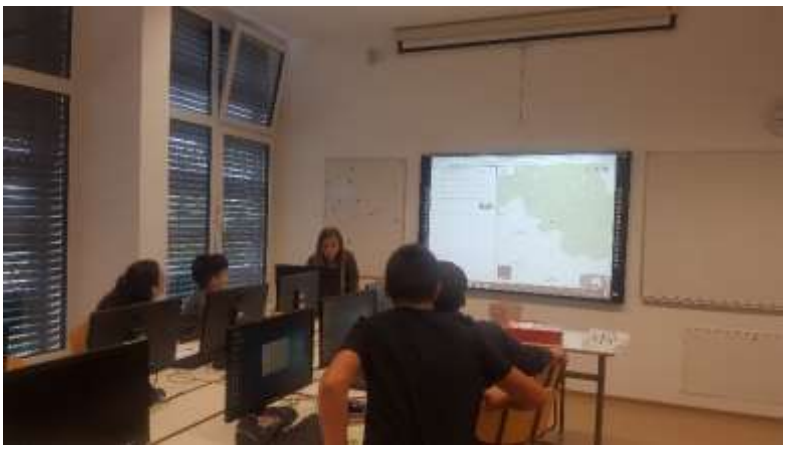
Učence sem v uvodni uri pozdravila, jih povprašala po počutju in spodbudila k ponovitvi osnovnih fraz. V nadaljevanju sem se učencem predstavila, čeprav se z večino poznamo že iz začetnega tečaja slovenščine, ki so ga učenci obiskovali v preteklem letu. Povedala sem, da sem letošnje poletje za razliko od lanskega preživela v Grčiji. Ponovila sem, da sem lanske počitnice (po priporočilu starejših učencev iz Kosova) preživela na albanski obali, kjer sem se naučila tudi nekaj albanskih besed. Projecirala sem načrt svoje poti, ki sem jo izdelala s spletnim orodjem Google Zemljevidi (Slika 1). Pokazala sem jim nekaj fotografij – kje sem

bivala, kaj sem jedla. Pohvalila sem neverjetno pokrajino, čisto morje in prijaznost ljudi. Nato sem jim pokazala še, kje leži grški otok, kjer sem dopustovala letos. Pri svoji razlagi sem se opirala na slikovno gradivo, poenostavila sem leksiko in slovnične strukture, pomagala sem si z neverbalno komunikacijo (obrazna mimika, kretnje z rokami …). Nekatere izraze sem prevedla v angleščino in jih je najuspešnejša učenka prevedla v albanščino.

Sledila je predstavitev učencev. V slovenščini so povedali, kdo so, od kod prihajajo, koliko so stari, katero šolo in razred obiskujejo. Sledilo je navodilo, naj tudi oni pokažejo, kje so preživeli počitnice. Povedali so, da so počitnice preživeli doma na Kosovu oz. v Makedoniji. S pomočjo spletnega orodja Google Zemljevidi, ki ponuja možnost Street View, so ponosno pokazali svojo šolo, ulico, celo svoje domove (slika 2).



Slika 1: Načrt potovanja po Albaniji s pripadajočimi fotografijami



Slika 2: Učenka s pomočjo spletnega orodja Google Zemljevidi prikazuje, od kod prihaja

Uvodno uro smo sklenili z vprašanji: Zakaj se pomembno, da se učite slovensko? Kako pa se pogovarjate v domačem okolju? Je prav, da se trudimo ohranjati svoj materni jezik? Sami so znali povedati, da si želijo naučiti slovensko, da bodo lahko uspešni pri pouku, da se bodo lahko vpisali na želeno srednjo šolo ter da bodo lahko imeli več slovenskih prijateljev. Petošolec je omenil, da bi želel trenirati nogomet in bo le tako lahko razumel trenerja. Pri razmišljanju o maternem jeziku so bili zadržani. Nadaljevali smo s podvprašanji: v katerem jeziku razmišljate, sanjate, najraje prepevate? Ko smo napeljali, da mora vsak posameznik negovati znanje svojega maternega jezika, saj smo se ga naučili od staršev in z njegovo pomočjo spoznali sebe in svet, so se sprostili in razgovorili. Devetošolka in osmošolka sta

omenili, da opažata, da se včasih ne moreta več spomniti katere izmed albanskih besed za poimenovanje predmetnosti. Sedmošolec pa je izrazil željo, da bi si želel, da bi tudi mama bolje govorila slovensko, saj bi mu lahko pomagala pri šolski snovi. Čeprav je pogovor tekel o kompleksnejših temah, smo se s pomočjo že omenjene devetošolke, ki ji angleščina ne predstavlja težav, brez težav sporazumeli.

2.3 Utrjevanje snovi skozi igro

V času dodatnih ur slovenskega jezika, ki jih financira MIZŠ in obsegajo približno 30 ur na leto za učenca, je večinoma malo časa za utrjevanje obravnavane snovi. Zato je bila v okviru uvajalnice načrtovana vsaj šolska ura utrjevanja na dan. V ta del smo se trudili vnesti kar največ ustvarjalnosti, da bi učenci poleg učnih ciljev krepili tudi druge kompetence, kot so: kreativnost, socialne veščine, medkulturno povezovanje. Želeli smo, da bi se počutili varne, sprejete, da bi spoznali, da je lahko učenje tudi zabavno ter da bi se počutili kot otroci.

Za začetek so bili vprašani, kateri je letošnji največji poletni hit na Kosovu oz. v Albaniji in predvajana jim je bila pesem, ki se mi je lani med potovanjem najbolj vtisnila v spomin (https://www.youtube.com/watch?v=uF-wQm0Pi9). Sledile so njihove glasbene želje, medtem pa so stopili v krog in ponovili štetje ob podajanju žoge.

Po obravnavi navodil učiteljev oz. navodil v učbenikih in delovnih zvezkih je bila izpeljana igra na izpadanje. Učenci so odprli prazno stran v zvezku, prijeli pisalo, zaprli oči in poslušali navodila: »Obkroži. Povej. Poslušaj. Podčrtaj. Odgovori. Vprašaj. Vstani. Usedi se. Prečrtaj. Preberi. Poveži. Nariši.« V skladu s slišanimi navodili so v zvezek zapisali, kar se je navezovalo na pisno delo, ostalo so pokazali s pantomimo. Kdor se je zmotil, je iz igre izpadel.

Didaktični pripomoček Slika jezika ni služila le slikovni ponazoritvi besed, temveč je bila v procesu utrjevanja uporabljena za igro spomin (Slika 3). Učenci so med igranjem morali pokazati kar nekaj znanja, saj so morali povezati slovensko besedo z ustrezno predmetnostjo oz. ob odkriti sličici iskati slovenski izraz za poimenovanje. V igranju spomina so uživali in vsak dan izkazovali večjo tekmovalnost.



Slika 3: Učenci med igranjem spomina

Izvirnost in kreativnost se je najbolj pokazala pri pantomimi. S pantomimo so učenci pokazali sličico, ki so jo izžrebali. Ostali so ta pojem oz. predmet ugibali toliko časa, da se je

nekdo spomnil ustreznega poimenovanja v slovenščini. S to obliko dela so ponovili naslednje tematske enote: Poklici, Glagoli, Kako se počutim?, Šport in prosti čas, Prevozna sredstva.

Poznavanje glagolov v slovenščini so nadgradili z znanjem za poimenovanje delov dneva. Učenci so vrgli kocke (Story cubes actions), na katerih so narisane osebe, ki nekaj delajo. Sličico, ki se je prikazala, so morali uporabiti v stavku (Kaj delam?) in dodati, kdaj to počnejo.

Pri obravnavanju delov dneva so se šli tudi igro dan – noč. Z veseljem so povedali, da to igro poznajo ter da se tako imenuje tudi v njihovem maternem jeziku.

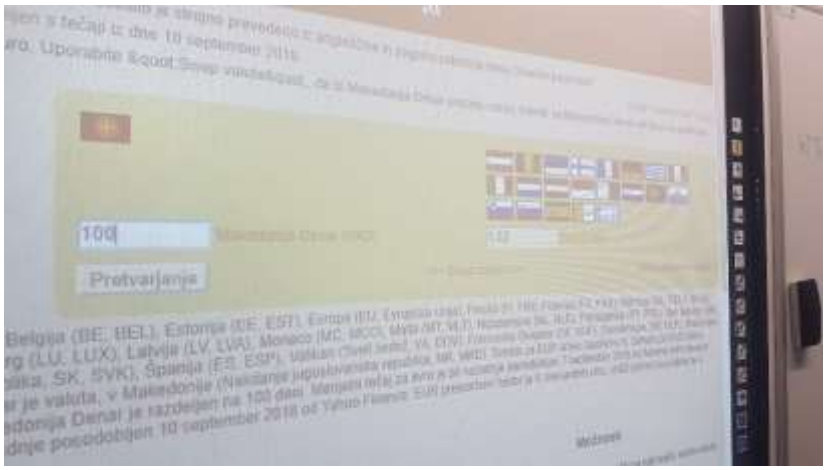
Gibalna igra Simon pravi … je bila uporabljena pri utrjevanju delov telesa. Učenci so poslušali navodila: »Simon pravi … primi se za nos, dvigni, levo roko, zaokroži s koleni, poskoči …« Če so zaslišali uvodno navodilo: »Simon pravi …«, so upoštevali navodilo, ki je sledilo (npr. »Simon pravi, dvigni nogo!«) in storili zahtevano, če pa je zahtevi manjkalo uvodno navodilo (npr. »Dvigni nogo.«), tega niso storili. Kdor ni natančno poslušal in se je zmotil, je izpadel. Poleg delov telesa so morali učenci prepoznati tudi pomen glagola (dvigni, primi, poskoči itd.).

Motivacijo za ponovitev izrazov za oblačila, barve, dele telesa in lastnostne pridevnike je vzpodbudila socialna igra, pri kateri si je učenec izbral nekoga izmed prisotnih in ga opisal. Ostali pa so ugibali, za koga gre.

Ko so učenci po prvih urah tečaja prepoznali vsakodnevno strukturo učnega procesa, so tudi zahtevnejše in obsežnejše sklope jezikovnih vsebin usvajali bolj zbrano in motivirano, saj so predvidevali, da bo sledilo učenje v bolj dinamični obliki, ki bo prineslo sprostitev in celo fizično razbremenitev. Še posebej so bili navdušeni nad igrami, ki so vključevale fizično udejstvovanje.

2.4 Medkulturnost skozi obravnavane tematske sklope

Skozi spoznavanje besedišča različnih tematskih sklopov so bili učenci nenehno spraševani, kako se temu ali onemu reče v albanskem jeziku. Tudi sama sem se želela naučiti nekaj besed in izkazati trud pri izgovorjavi albanskih besed, ki je precej zahtevna. Učenci so se nasmehnili, kadar mi ni šlo najbolje, in me popravljali. Poleg albanskih besed smo preko učenja jezika izvedela tudi, kako so v njihovih družinah porazdeljene gospodinjske in druge naloge, kaj kdo počne v prostem času, kaj so njihove zadolžitve v domačem okolju. Po njihovem pripovedovanju se je izkazalo, da so dekleta doma veliko bolj obremenjena s hišnimi opravili kot fantje ter da marsikaj postorijo tudi namesto svojih bratov. Pri obravnavi tematike nakupovanja so razložili, da so osnovne dobrine v njihovih domovinah cenejše kot v Sloveniji, povedali so tudi, katere denarne valute ima posamezna država in preračunali valute v evre (Slika 4). Temo o hrani smo načeli s predstavitvijo tradicionalnih jedi, naprej albanskih (Slika 5), nato slovenskih. Pri tem so si pomagali s fotografijami s spleta. Tudi tematiko vremena in letnih časov smo začeli z vprašanjem, kakšne so zime in poletja v Makedoniji oz. na Kosovu. Ko so pripovedovali, kakšno bo vreme jutri, so na spletu poiskali vremensko napoved za svojo domovino in povedali, kakšno bo vreme v njihovem rojstnem mestu. Ko se je tečaj zaključeval, pa so predstavili tudi nekaj albanskih socialnih iger.



Slika 4: Pretvarjanje makedonskega denarja v evre



Slika 5: Učenci so preko slik predstavili tradicionalne albanske jedi

2.5 Kaj s(m)o še spoznali

V zaključni fazi tečaja smo učencem želeli predstaviti začetni spletni tečaj slovenskega jezika (https://www.slonline.si), kjer bi lahko utrjevali usvojene jezikovne vsebine skozi vrsto po težavnosti strukturiranih spletnih nalog ter za učenje slovenščine morda navdušili tudi svoje starše. Njihov prvi odziv nas je presenetil, saj so vprašali, ali spletni tečaj obstaja tudi kot aplikacija za mobilni telefon. Šele takrat smo ugotovili, da nekateri učenci prihajajo iz socialno ogroženih družin in da ni samoumevno, da imajo vsi doma računalnik. Od sodelujočih učencev ga ni imel nihče. Posledično tudi nihče izmed njih ni imel ustvarjenega naslova elektronske pošte, ki je potreben za registracijo v spletnem tečaju slovenskega jezika. Zato smo se razvijanja njihovih IKT-kompetenc lotili od začetka. Najprej je vsak od učencev ustvaril svoj elektronski naslov, nato je poslal elektronsko sporočilo v slovenskem jeziku nekomu od sodelujočih in v tretjem koraku v slovenskem jeziku odgovoril na prejeto sporočilo. Sledila je registracija v spletni tečaj. V nadaljevanju jim je bila v grobem predstavljena uvodna stran, potem pa so si nadeli slušalke in sami raziskovali ter reševali raznovrstne naloge (Slika 6).



Slika 6: Učenci med reševanjem nalog v okviru spletnega tečaja slovenščine.

Ker sta uvajalnico obiskovala dva devetošolca, ki naj bi se v prihajajočem mesecu udeležila ekskurzije v alpski in predalpski svet, v okviru katere je bilo predvideno prečkanje meje z Italijo, smo učencem razložili, da potrebujejo kartico evropskega zavarovanja. K uri sta devetošolca prinesla kartico zdravstvenega zavarovanja, da sta s pomočjo na spletni strani Zavoda za zdravstveno zavarovanje naročila evropsko kartico zavarovanja. Ob tem smo razložili tudi, katere dokumente potrebujejo za prestop meje ter da bodo pred odhodom razredniki potrebovali številko dovoljenja za prebivanje.

Zaradi pogostih izostankov učencev priseljencev na dneh dejavnostih, taborih, izbirnih ekskurzijah itd. in ker smo skozi ure našega druženja spoznali, da je gmotna situacija teh družin precej neugodna, smo se odločili, da spregovorimo tudi o možnostih, ki jih omogoča šolski sklad. V enostavnem jeziku in ob pomoči prevoda v angleščino je bilo učencem pojasnjeno, da obstaja na šoli šolski sklad, ki se ga učenci in starši poslužujejo v različnih situacijah. Omenili smo, da je ta denar namenjen financiranju nekaterih tekmovanj, nadstandardnih dejavnosti in pripomočkov ter financiranju dejavnosti in pripomočkov učencem, katerim starši to težje omogočijo. Poudarili smo, da šolski sklad s svojimi sredstvi vsako leto pomaga veliko družinam in da to ni nič sramotnega. Če imajo kdaj starši kakršno koli težavo v zvezi s financiranjem česar koli, se lahko diskretno obrnejo na razrednika, svetovalno delavko ali učiteljico dodatnih ur slovenščine in zadeve se bodo uredile, ne da bi kdo od sošolcev za to vedel. Še enkrat je bilo poudarjeno, da v primeru finančnih ovir nikakor ni potrebno ostati doma. Kar zadeva šolsko delo z računalnikom, pa smo izpostavili možnost, da lahko uporabijo računalnika, ki se nahajata v šolski knjižnici. Če potrebujejo slike za plakat ipd., se obrnejo na nekoga od učiteljev in jim bo priskočil na pomoč.

3. Zaključek

Ob evalvaciji svojega dela z učenci priseljenci smo ugotovili, da je izvedba opisanih dejavnosti od mentorice tečaja zahtevala veliko več medkulturnih kompetenc, kot pa smo predvidevali pred izpeljavo tečaja. Natalija Vrečer (2011: 173–174) opredeljuje glavne medkulturne kompetence: empatija, spoštovanje mnenj drugih, odprtost za nove izkušnje, tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, zmožnost prilagajanja na nove načine vedenja, znanje o drugih kulturah, normah in vrednotah v drugih kulturah, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, zavedanje lastne kulturne identitete, interpersonalne veščine, občutek za občutljive teme in kulturne razlike. Vsekakor lahko trdimo, da je prav zaradi

mentoričinih medkulturnih kompetenc med nami (učiteljico in učenci) potekal uspešen medkulturni dialog, kjer smo se učili eden od drugega.

Učencem sem se najbolj približala, ko sem jim predstavila svoje vtise s potovanja po Albaniji, spregovorila nekaj besed v njihovem maternem jeziku ter omenila pomen maternega jezika za slehernega posameznika. Po tem so brez zadržkov ponosno govorili o krajih, iz katerih prihajajo, o svojem jeziku in kulturi.

Utrjevanje skozi igro je v učence vzpodbudilo k bolj sproščeni komunikaciji v jeziku okolja, v njih se je zbudil občutek enakovrednosti in sprejetosti. Igra se je tudi v našem primeru izkazala kot univerzalni jezik, ki ga razumejo vsi narodi. Učenci so s ponosom predstavili tudi svoje igre in poiskali različice slovenskih iger v svoji kulturi.

Ko so na koncu izpostavljali pozitivne in negativne strani uvajalnice, so izpostavili naslednje:

- Všeč mi je bilo, da nismo le pisali, ampak smo se veliko gibali in tudi tekmovali.
- Všeč so mi bile glasbene želje.
- Všeč mi je bilo, da imam svoj e-mail naslov.
- Naučil sem se veliko novih besed. Bolje razumem učitelje in sošolce.
- Všeč mi je bila učiteljica, dobro uči, je prijazna. Tudi sama bi rada postala učiteljica.
- Ni mi všeč, da je tečaja že konec.
- Ni mi bilo všeč, da smo začenjali že ob 7.30.

Intenzivni tečaj slovenščine za učence priseljence se je nedvomno izkazal kot primer dobre prakse. Dosegli smo zastavljene cilje, da učenci usvojijo čim več znanja jezika okolja ter da imajo ob tem možnost predstaviti svoje izkušnje, jezik in kulturo. Na ta način smo dosegli, da se učenci počutijo spoštovani in enakovredni člani naše šolske skupnosti ter da se na šoli počutijo varne in sprejete. Ugotovitve o primerih dobre prakse so bile predstavljene tudi na sestanku učiteljskega zbora in tako je bilo razrednikom in ostalim učiteljem prikazano, kako se lahko uspešno približajo tem učencem in s svojim zgledom za to motivirajo tudi ostale učence.

Vsekakor nas na tem področju čaka še veliko izzivov – na kakšen način spodbuditi starše teh učencev k uspešnejšemu sodelovanju s šolo; kako bi jim poleg dodatnega pouka slovenskega jezika omogočili možnost dodatnih ur, pri katerih bi se ukvarjali s temami posameznih predmetov itd. – ki jih bomo postopoma reševali ter kot vedno skrbeli za vzpostavitev enakih možnosti za doseganje učnega in osebnega uspeha vseh učencev.

7. Viri in literatura

Cummins, J. (1984): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*. Št. 1, str. 18–35.

Glogovčan, M. (2015). *Uspešno vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo* (Magistrska naloga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 280–294.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list RS, št. 52/13. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583.

Vrečer, N. (2011). Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. V: Lukšič-Hacin, Marina, Milharčič-Hladnik, Mirjam, in Sardoč, Mitja (ur.), *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (str. 169–177). Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

Tomšič Čerkez, B. (2009): Pogledi na različnost v šolskem kontekstu: »kulturni svet« učencev. V: Tanšer, V. (ur.), *Brez spopada kultur, spolov, generacij* (str. 71–83). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Živa Blatnik je po izobrazbi profesorica slovenskega jezika z opravljenim dodatnim izpopolnjevanjem za poučevanje slovenščine kot drugega oz. tujega jezika. Na šoli, kjer je zaposlena, je zadolžena za koordinacijo dela z učenci priseljenci in izvajanje dodatnih ur slovenščine za omenjene učence. Raziskuje primere dobre prakse pri delu z učenci ter jih v obliki predstavitev, delavnic in strokovnih člankov predstavlja kolegom. Ob tem ji je v veliko pomoč tudi udejstvovanje v različnih projektih, ki se navezujejo na teme globalnega učenja.

Sproščeno komuniciranje v tujem jeziku

Relaxed Communication in a Foreign Language

Nataša Sovič Kirm

Grm Novo mesto-center biotehnike in turizma
natasa.s.kirm@gmail.com

Povzetek

Prispevek obravnava problematiko komuniciranja v tujem jeziku in pristope za izboljšanje komunikacije. Prispevek je zasnovan na dva dela. V prvem delu prispevka so predstavljene strategije za sproščeno komuniciranje oziroma strategije za premagovanje odpora pred komuniciranjem v tujem jeziku. V drugem delu naloge pa se s pomočjo vprašalnika, katerega so izpolnili učitelji tujih jezikov v osnovni in srednji šoli, dokažejo teoretične predpostavke na vprašanje, kako naj učitelji reagirajo pri učencih, ki imajo izrazitejši odpor pred komuniciranjem v tujem jeziku.

Ključne besede: Strategije za sproščeno komuniciranje v tujem jeziku, vloga učitelja.

Abstract

The paper addresses the problem of communication in a foreign language and methods for improving communication. The contribution is based on two parts. In the first part of the paper, strategies for relaxed communication and strategies for overcoming resistance to communication in a foreign language are presented. In the second part of the task, the questionnaire, completed by foreign language teachers in elementary and secondary schools, confirms the theoretical assumptions on the question of how teachers should react to pupils with more pronounced resistance to communication in a foreign language.

Key words: strategies for relaxed communication in a foreign language, the role of a teacher.

1. Uvod

Prispevek obravnava strategije, ki so lahko učitelju v pomoč za motiviranje učencev, da lažje in bolj sproščeno komunicirajo v tujem jeziku.

2. Strategije za sproščeno komuniciranje v tujem jeziku

2.1 Razporeditev učilnice

Prostor, v katerem se učenci učijo, mora biti miren in dobro prezračen. Tudi zaradi pozitivne klime je učenec pripravljen sodelovati in se vključevati v delo pri pouku.

Slike, plakati, rože, udobni stoli, dobra osvetlitev pomagajo vzpodbuditi pozitivna pričakovanja glede učenja.

Pomembno vlogo igra tudi razporeditev miz in stolov. Za večje skupine lahko učitelj postavi mize v krogu ali v obliki črke U. Če je dovolj prostora v razredu, pa so lahko mize postavljene v polkrog. Pri taki razporeditvi se izboljša tudi komunikacija med učenci in učiteljem (Bröhm-Offermann, 1994, str. 26-27).

2.2 Vloga učitelja

Pri pouku igra učitelj pomembno vlogo. Vzdušje, ki ga ustvari učitelj, ima lahko zelo velik vpliv na učenčevo motiviranost in na splošen odnos do učenja.

Učitelj ima več vlog:

- spodbuja učni proces,
- animator,
- svetovalec,
- dober poslušalec,
- dober opazovalec...

Učitelj mora učencem pokazati, da je učenje lahko tudi zabava in veselje. To lahko doseže na primer s pomočjo govornih iger, ki učencem pomagajo, da se otresejo strahu pred govorjenjem.

Učiteljeva poglavitna naloga med šolsko uro pa je, da pritegne in ohranja pozornost učencev ter jih vključi v učni proces.

Učiteljevo mnenje je pri učencih zelo pomembno. Kadar učitelj nenehno kritizira učenca, ga straši in mu nenehno ponavlja negativne misli, prevzame učenec ta negativna mnenja in s tem izgubi zaupanje vase in samospoštovanje.

Za utrjevanje učenčevega samospoštovanja in samozavesti bo učitelj storil največ, če bodo njegovo odzivi na vedenje in dosežki dijaka pogosto pozitivni, vzpodbudni, opogumljajoči, pohvalni in sproščujoči, kot pa negativni, karajoči, očitajoči, ukazovalni in strah zbujajoči.

Pozitivno vzdušje v učilnici je odvisno tudi od tega, kakšen odnos vzpostavi učitelj z učenci. Za uspešen pouk je najugodnejše vzdušje, ki temelji na vzajemnem spoštovanju in zaupanju med učiteljem in učenci. Vzajemno spoštovanje se razvije predvsem iz spoznanja učencev, da je njihov učitelj sposoben in vreden zaupanja. Vendar mora tudi učitelj dajati učencem občutek, da spoštuje vsakega med njimi kot osebnost z osebnimi in individualnimi potrebami. Učitelj mora učencem pokazati, da razume njihova stališča in upošteva njihova včasih tudi drugačna mnenja (Bröhm-Offermann, 1994).

2.3 Vloga motivacije

Tudi motivacija je pomembni dejavnik pri premagovanju strahu pred komuniciranjem v tujem jeziku. Motivacija je proces, ki sproži človekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za dosego ciljev, ki si jih je posameznik zadal.

Opazovanja so pokazala, da se motiviran človek za učenje več zapomni, dela z večjim zadovoljstvom, se intenzivno uči in razvija sposobnosti do največjega možnega izkoristka. Slabo motiviran človek pa aktivira le manjši del svojih sposobnosti in se uči z manj napora. Hitrost pozabljanja je večja, zapomni si le tisto, kar si sam želi zapomniti.

Učitelj mora biti v razredu še posebej pozoren na plašne, negotove učence brez zaupanja vase. Te učence mora še posebej motivirati, jih pohvaliti, jim omogočiti, da pridejo večkrat na vrsto in s časom se bodo navadili na razred in s tem se bo pri njih zmanjšal strah pred komuniciranjem v tujem jeziku.

Povezava obravnave teme pri pouku z aktualnim dogodkom v vsakdanjem življenju deluje na učence še bolj motivirano. Tako nastane dialog med učiteljem in učenci, saj so lahko s svojim znanjem in izkušnjami vsi motivirani in vključeni v pogovor. Z izbiranjem takšnih tem, ki so blizu učencem, lahko učitelj tudi zmanjša strah učencev pred komuniciranjem v tujem jeziku (Bröhm-Offermann, 1994).

2.4 Vloga glasbe

Glasba spada med najmočnejše nosilce sugestije. Glasba vpliva na telo in duha. Pri poslušanju klasične glasbe (Bach, Vivaldi) se sprosti naše telo in strah pred govorjenjem se zmanjša. S pomočjo glasbe se človek počuti sproščeno, sveže, napolnjen je z novo energijo ter strah in stres izgineta.

Pomembno je tudi, katero zvrst glasbe uporabimo pri sproščanju. Znanstveniki so naredili poskus z »rožami in glasbo«. Pri tem so uporabili različne zvrsti glasbe - od baroka do rockovske glasbe. V prostorih, kjer so igrali klasično glasbo (Bach), so rože uspevale čudovito in imele prekrasne cvetove. Rože, ki so uspevale v prostorih z rock glasbo, so počasi ovenele in se posušile (Bröhm-Offermann, 1994).

2.5 Govorne vaje oziroma igre

Igra je zabavna dejavnost s pravili in cilji. Pri pouku tujih jezikov poudarjajo igre uspešno sporazumevanje, govorno spretnost in tudi jezikovno pravilnost. S pomočjo iger se pri pouku tujih jezikov zmanjša tudi strah oziroma odpor pred komuniciranjem v tujem jeziku.

V igrivem vzdušju učenci niso zavestno osredotočeni na pravilno slovnično tvorbo stavka, zaradi česar začnejo uporabljati besedni zaklad in jezikovne strukture, čeprav se tega skoraj ne zavedajo (Bohn in Schreiter, 1999 in Langosch, 1993).

2.6 Popravljanje napak

Velik problem pri govornih vajah predstavljajo napake, ki jih je potrebno popraviti. Kdaj in katere napake naj popravi učitelj? Strokovnjaki priporočajo le minimalno popravljanje napak, ki jih učenci naredijo v pogovoru. Če že pride do napak, bi moral učitelj v mirnem tonu še enkrat pravilno v razširjeni obliki tvoriti stavek, ki ga je povedal učenec. Vendar mora pri tem pokazati, da je bilo učenčevo govorjenje smiselno in razumljivo.

Glavni namen ni, da bi učitelj nenehno popravljal učenca, pač pa izgrajevanje učenčevega samozaupanja in potrditev njegovega poskusa.

Kadar učitelj učenca nenehno popravlja, izgubi le ta voljo do govora in raje molči, kot pa da bi bil tako očitno popravljen pred celim razredom. Pojavi pa se tudi strah, da bo spet popravljen, če bo naredil napako (Langosch, 1993).

2.7 Učne oblike v razredu

Obstaja več učnih oblik pouka, kot na primer frontalni pouk, delo v parih, skupinah…..

Osnovna značilnost frontalnega dela je, da se učna snov obdela, vadi, utrjuje in preverja s celim razredom. Vse niti učnega procesa so v rokah učitelja, ki razlaga, ponavlja, analizira in sprašuje. Učitelj je osrednja oseba, njegovi učenci pa so potisnjeni v pasivnost, saj pri pouku

zelo malo govorijo. Ker učenci večinoma samo poslušajo, je komunikacija samo enosmerna, brez povratnih informacij. Takšen način pouka lahko povzroča monotonost, naveličanost in odpor učencev do šole.

Kadar pa mora učenec delati samostojno, se pokaže njegova samostojnost in samoorganiziranost, kajti učitelj mu samo svetuje. Vendar tudi pri samostojnem delu lahko pride do stresa in strahu pred komuniciranjem v tujem jeziku, predvsem pri tistih učencih, ki niso navajeni delati samostojno. Zato mora učitelj zelo dobro poznati učence, kadar od njih zahteva samostojno delo.

Pri skupinskem delu izoblikuje učitelj občasno majhne skupine učencev, ki samostojno opravijo določeno nalogo in njihov rezultat predstavijo učitelju ter ostalim sošolcem. Skupine se lahko izoblikujejo glede skupnih interesov, predznanja, lahko pa jih določi učitelj. Skupine so lahko poljubno velike, saj velikost skupin ne vpliva neposredno na njeno uspešnost. Takšno obliko dela lahko učitelj uporabi, kadar želi ustvariti bolj zanimiv pouk, če želi učence motivirati in aktivirati in tako tudi pouk ni monoton ter dolgočasen.

Izbor učnih oblik je povezan z učno snovjo, s sposobnostmi učencev, s številom učencev v razredu, s časom, ki je učitelju na voljo in z učiteljevo osebnostjo (Langosch, 1993).

3. Empirični del

V okviru naloge je bil sestavljen vprašalnik za učitelje o strahu oziroma odporu učencev pred komuniciranjem v tujem jeziku. Vprašalnik je zasnovan v anketni obliki.

3.1 Vprašalnik za učitelje

V okviru prispevka je bil izoblikovan vprašalnik za učitelje o strahu učencev pred komuniciranjem v tujem jeziku pri pouku. Pri tem vprašalniku je sodelovalo sedem učiteljev (pet žensk in dva moška). Dva učitelja poučujeta angleški jezik na osnovni šoli in ostali italijanski, nemški ter francoski jezik na srednjih šolah.

Vprašalnik za učitelje vsebuje 7 vprašanj odprtega in zaprtega tipa, ki je bil izpeljan v pisni obliki.

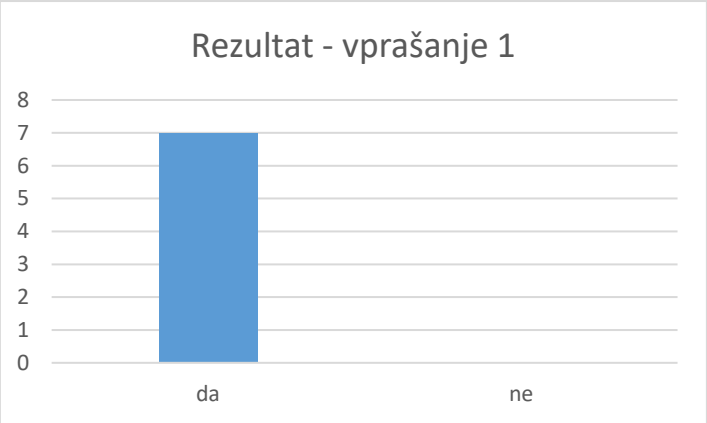
Cilj vprašalnika je bil ugotoviti, pri katerih situacijah se pojavi pri učencih strah pred komuniciranjem v tujem jeziku, kateri so vzroki za strah in kakšne so reakcije učencev, ko nastopi pri njih strah. Cilj je tudi ugotoviti, kako učitelji reagirajo na učence, pri katerih nastopi odpor pred govorjenjem oziroma komuniciranjem in kakšen je njihov pristop k takšnim učencem.

Predvidevanja:

- v vsakem razredu je okvirno 20-30 % učencev, pri katerih naj ne bi nastopil strah pred komuniciranjem v tujem jeziku,
- Učitelji naj ne bi imeli težav pri odkrivanju znakov odpora pred govorjenjem. Znaki naj bi bili vzorčno ponovljivi.
- Kot najznačilnejši vzrok za strah oziroma odpor se predvideva, da učitelji prepoznajo strah učencev, da bi naredili napake in bili osmešeni pred celim razredom.
- Učitelji naj bi bili pedagoško usposobljeni za ustrezen pristop k tistim učencem, ki imajo strah pred komuniciranjem v tujem jeziku.

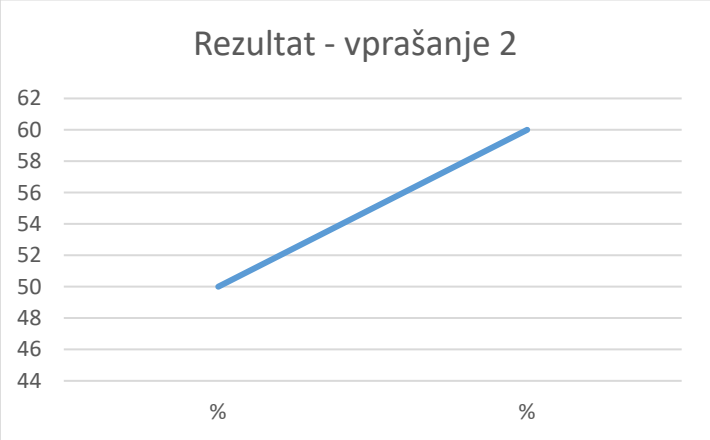
4. Rezultati vprašalnika za učitelje

1) Na vprašanje: »Menite, da so v vašem razredu učenci, ki imajo strah pred komuniciranjem v tujem jeziku?« so vsi učitelji pritrdilno odgovorili.



Graf 1: rezultat-vprašanje 1

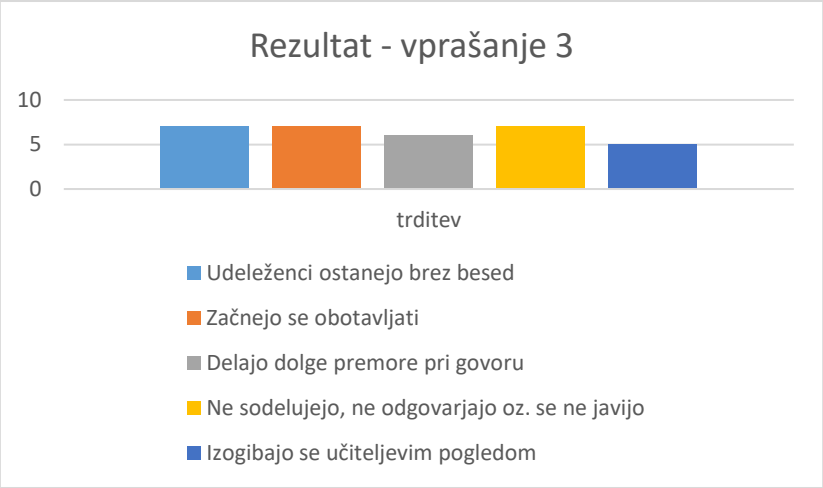
2) Na vprašanje: »Koliko odstotkov takih učencev je v vašem razredu?« je bila podana številka med 50 in 60 %.



Graf 2: rezultat-vprašanje 2

3) Na vprašanje: »Kakšni so zunanji znaki, ki izražajo strah pred komuniciranjem v tujem jeziku?« so bili podani naslednji najpogostejši odgovori:

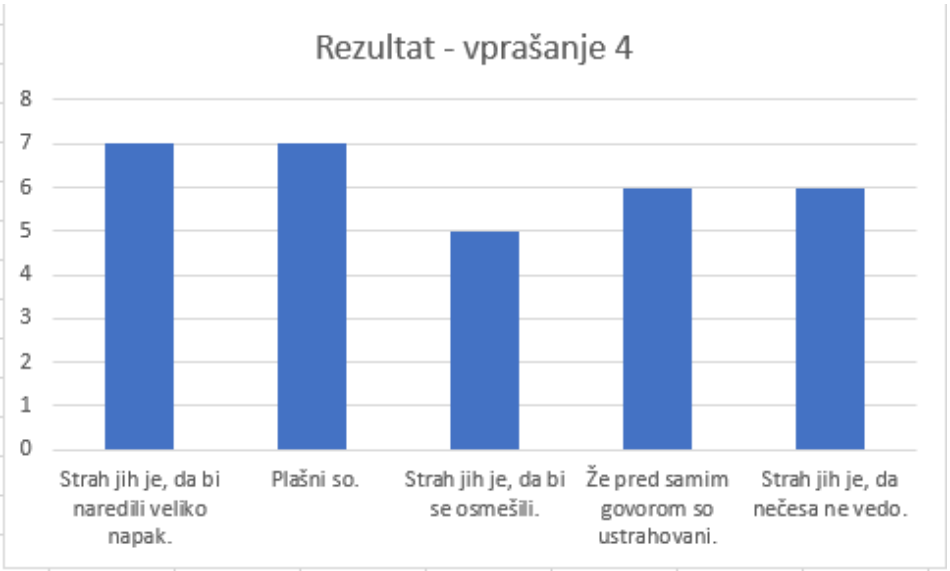
- Udeleženci ostanejo brez besed (7).
- Začnejo se obotavljati (7).
- Delajo dolge premore pri govoru (6).
- Ne sodelujejo, ne odgovarjajo oz. se ne javijo (7).
- Izogibajo se učiteljevim pogledom (5).



Graf 3: rezultat-vprašanje 3

4) Na vprašanje: »Kaj so vzroki za strah pred komuniciranjem v tujem jeziku?« so bili podani naslednji najpogostejši odgovori:

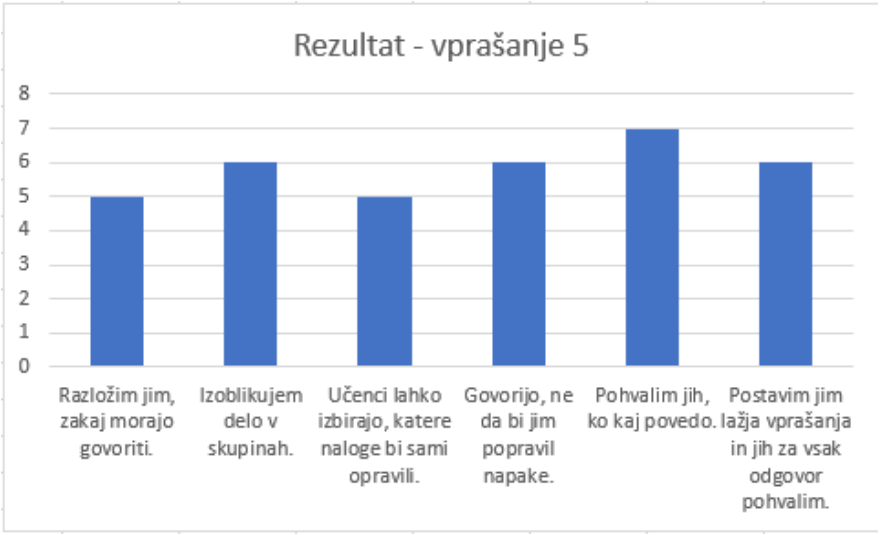
- Strah jih je, da bi naredili veliko napak (7).
- Plašni so (7).
- Strah jih je, da bi se osmešili (5).
- Že pred samim govorom so ustrahovani (6).
- Strah jih je, da nečesa ne vedo (6).



Graf 4: rezultat-vprašanje 4

5) Na vprašanje: »Kako pristopite takšnim učencem?« so bili podani naslednji najpogostejši odgovori:

- Razložim jim, zakaj morajo govoriti (5).
- Izoblikujem delo v skupinah (6).
- Učenci lahko izbirajo, katere naloge bi sami opravili (5).
- Govorijo, ne da bi jim popravil napake (6).
- Pohvalim jih, ko kaj povedo (7).
- Postavim jim lažja vprašanja in jih za vsak odgovor pohvalim (6).



Graf 5: rezultat-vprašanje 5

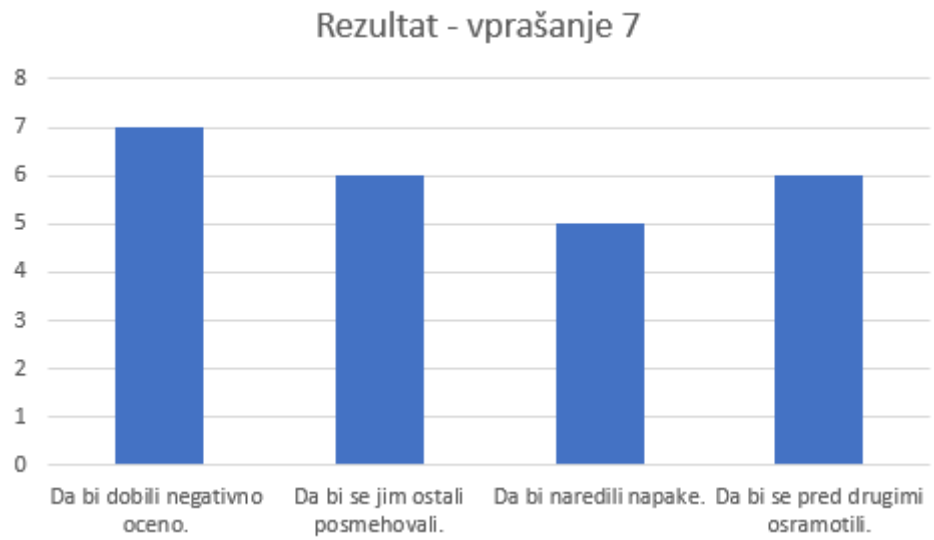
6) Na vprašanje: » Menite, da ti učenci občutijo komuniciranje v tujem jeziku kot stresno situacijo?« so vsi učitelji pritrdilno odgovorili.



Graf 6: rezultat-vprašanje 6

7) Na vprašanje: »Pred čim imajo učenci odpor pri komuniciranju v tujem jeziku?« so bili podani naslednji najpogostejši odgovori:

- Da bi dobili negativno oceno (7).
- Da bi se jim ostali posmehovali (6).
- Da bi naredili napake (5).
- Da bi se pred drugimi osramotili (6).



Graf 7: rezultat-vprašanje 7

5. Analiza vprašalnika za učitelje

Vsi učitelji so bili mnenja, da so v razredu učenci, ki imajo strah oziroma odpor pred govorjenjem.

Učitelji niso omenili le aktualnih vzrokov za nastop strahu pred govorjenjem (Strah jih je, da bi naredili napako, da bi se osmešili, da bi dobili slabo oceno…) ampak tudi vzroke za strah oziroma odpor (Strah jih je, da ne bi izdelali razreda, da dobijo slaba navodila s strani učiteljev).

Vsi učitelji so se enotno strinjali, da učenci občutijo komuniciranje v tujem jeziku kot stresno situacijo, zlasti, kadar so ustno vprašani ali jih učitelj nepričakovano pozove h govoru. Odpor se poveča in je pogostejši zlasti takrat, kadar so učenci pri ustnem delu ocenjeni.

6. Zaključek

V prispevku je bila predstavljena problematika strahu oziroma odpora pred komuniciranjem v tujem jeziku. S pomočjo vprašalnika so bila podkrepljena teoretična spoznanja na področju raziskav odpora pred govorom.

Obdelano je bilo področje vzpostavitve še bolj sproščenega komuniciranja v tujem jeziku, kot na primer ureditev učnega prostora, sproščena glasba, motivacija kot tudi delo v skupinah ali v paru. Pri tem ima učitelj zelo pomembno vlogo. Ta naj bi poskušal udeležence motivirati, jih navdušiti k sodelovanju in vzbuditi k zaupanju. Pomembno nalogo za učitelja predstavlja tudi vzpodbujanje k pozitivnem odnosu med učenci in s tem je možno preprečiti nastanek strahu oziroma odpora pred govorjenjem.

Obrazložitev vloge napak bi bilo tudi sredstvo, ki bi učence vzpodbujalo h govorjenju.

Včasih so napake predstavljale zlo, ki ga je bilo potrebno odpraviti. V današnjih raziskavah pa so napake pomemben del pri osvojitvi tujega jezika. Kadar je korektura napak potrebna, naj bi učitelj poskušal, kolikor mu dopuščata čas in zasnova pouka, učence vzpodbujati k samopopravljanju oziroma sam izvesti implicitno popravo, kar pomeni, da učitelj ponovi pravilno tvorjen stavek ne da bi pri tem direktno opozarjal na napake.

V sklopu analize odgovorov na vprašalnik za učitelje lahko ugotovimo, da se vsi učitelji v praksi srečujejo z učenci, kateri imajo strah oziroma odpor pred govorjenjem pri pouku tujega jezika. Prav tako so si zelo enotni pri zaznavanju stresa pri večini učencev v situacijah, kadar so učenci ustno vprašani ali jih učitelj nepričakovano pozove h govoru. Še dodatno k temu pa zaznavajo odpor zlasti takrat, kadar so učenci pri ustnem delu ocenjeni. Poleg omenjenega pa učitelji zaznavajo še naslednje najpogostejše strahove pred govorjenjem, kot so posmehovanje s strani ostalih učencev, strah pred napakami in strah pred osramotitvijo.

Naštete strategije so lahko učitelju v pomoč, da doseže bolj sproščeno komuniciranje v tujem jeziku.

7. Literatura

Bohn, R., Schreiter, I. (1999). Sprachspielereien für Deutschlernende.Langenscheidt: Verlag Enzyklopädie.

Bröhm-Offermann, B. (1994). *Suggestopädie, Sanftes Lernen in der Schule*. AOL-Verlag: Verlag Die Werkstatt.

Dhority, L. (1992). *Ustvarjalne metode učenja*. Alpha Center d.o.o.. Ljubljana.

Hauck, P. (1987). *Zakaj bi se bal?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Langosch, I. (1993).Weiterbildung. Planen, gestalten, kontrollieren, Ferdinand Enke. Verlag Stuttgart.

Lohfert, W. (1995). *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*: Max Hueber Verlag.

Tarr Krüger, I. (1993). *Lampenfieber - Ursachen, Wirkung, Therapie*. Stuttgart.

Kratka predstavitev avtorice

mag. Nataša Sovič Kirm, zaposlena kot profesorica nemškega jezika na Kmetijski šoli Grm in biotehniški gimnaziji v Novem mestu.

Jezikovna olimpijada – aktivator ključnih kompetenc 21. stoletja

BEO – 21st Century Skills Activator

Valerija Karba

OŠ Ivana Cankarja Vrhnika
vkarba@gmail.com

Povzetek

Prispevek se osredotoča na bogatenje poučevanja angleščine kot svetovnega jezika in poudarja, kaj je v današnji, vse bolj multikulturni družbi, poleg jezikovnih kompetenc bistveno in kako to osvojiti. Osvetljuje ključne veščine, ki danes veljajo za merilo napredovanja in uspeha. Avtorica predstavi inovativen pristop dela z učenci, kjer le-ti s pripravo projekta v Sloveniji in realizacijo na mednarodnem tekmovanju iz znanja angleškega jezika v Veliki Britaniji utrjujejo ne le jezikovno znanje, pač pa tudi razvijajo ključne kompetence, t. i. »21st Century Skills«, potrebne ne le za učni razvoj posameznika, temveč tudi za njegov osebnostni razvoj. Prispevek torej osvetljuje projekt jezikovne olimpijade BEO kot način pridobivanja dragocenih in nepozabnih življenjskih izkušenj, ki učencem omogočajo, da se samozavestneje soočajo z izzivi današnjega časa in v prihodnosti.

Ključne besede: javno nastopanje, ključne kompetence, medpredmetnost, razvijanje potenciala, spodbudno učenje, uporabne jezikovne kompetence, ustvarjalnost.

Abstract

The article focuses on broadening the teaching process of English as a world language and emphasises linguistic competencies that truly count in today's increasingly multicultural society and how to achieve them. Further on, it highlights the required competencies for success in students' current and future roles. The author introduces a creative EFL methodology whereby students prepare the project in Slovenia and present it at a high-profile international competition in English language in the UK. Next to practicing linguistic skills, the students develop so-called *21st Century Skills*, highly needed not only for the academic success but also to reach their full potential as personalities. Thus the article focuses on the academic event called British English Olympics (BEO) which enables students to gain valuable lifelong experiences to approach life challenges in a confident way and prepares them for the future ahead.

Keywords: active learning, Content and language Integrated Learning, creativity, cross-curricular teaching, motivation, public speaking, 21st Century Skills.

1. Uvod

V članku bo v luči BEO (British English Olympics – mednarodne angleške jezikovne olimpijade) predstavljeno, kako so učenci pridobivali ključne kompetence 21. stoletja. BEO je razburljivo tekmovanje na visokem nivoju, namenjeno jezikovo nadarjenim učencem iz držav sveta, kjer materni jezik ni angleščina. Struktura tekmovanja, ki zahteva temeljito pripravo, me je takoj prepričala, saj sem vedela, da bo delo z učenci potekalo na inovativen, neustaljen način. Jezikovna olimpijada učencem omogoča sodelovanje z vrstniki iz različnih koncev

sveta, integrirano učenje jezika, spodbujanje vrednot olimpijskih iger, kot so: prizadevanje za odličnost, timski duh, vztrajnost, spoštovanje različnosti. Članek se osredotoča predvsem na pripravo učencev, skozi katero sem lahko opazovala njihov razvoj in napredek tako na jezikovnem področju kot tudi osebnostnem, zvišano motivacijo za delo, preobrat h kritičnemu in ustvarjalnemu načinu razmišljanja, razvoj digitalnih kompetenc, učenje veščin javnega nastopanja, razvoj njihovega potenciala in nenazadnje še globalno učenje, saj so tekmovalne kategorije vezane na krovno temo, ta pa sovpada z aktualno, globalno temo in tako spodbuja aktivno državljanstvo.

2. Zakaj BEO?

Jezikovna olimpijada (BEO) je mednarodno tekmovanje iz znanja angleškega jezika s poudarkom na komunikacijskih veščinah. Za sodelovanje sem se odločila zaradi same strukture tekmovanja, ki zahteva temeljito pripravo in sodelovanje z učitelji drugih predmetov. Takoj sem tudi prepoznala zahtevo po inovativnem pristopu dela z učenci, pri čemer bodo visoko motivirani in deležni načina učenja, ki omogoča veliko ustvarjalnosti, sodelovalnega dela in jezikovnih kompetenc, vezanih na aktualne globalne teme ter uporabnih v resničnem življenju. Na samem dogodku, ki se odvija na zasebnih kolidžih v Angliji in traja 14 dni, pa učenci v pristnem britanskem okolju z vrstniki iz celega sveta pridobivajo in razvijajo še dodatne ključne kompetence, potrebne za nadaljnji akademski in osebnostni razvoj ter uspešno delovanje v družbi 21. stoletja (slika 1). Poleg tega so deležni t. i. jezikovne kopeli, saj tuj jezik doživljajo in usvajajo v svoji naravni obliki, kot ga uporabljajo materni govorci (Jazbec in Lovrin, 2015). Za vse našteto pri rednem pouku velikokrat ni časa niti priložnosti. Kot je zapisano v priporočilih Sveta Evrope o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2018, str. 23): »V gospodarstvu, temelječem na znanju, je ključno, da si zapomnimo dejstva in postopke, vendar to ni dovolj za napredovanje in uspeh. V naši hitro spreminjajoči se družbi so spretnosti, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, sposobnost sodelovanja, ustvarjalnost, računalniško razmišljanje in samourejanje, nujnejše kot kdaj koli prej, saj lahko z njimi dosežemo, da bo to, kar smo se naučili, tudi delovalo v realnem času in prispevalo k oblikovanju novih zamisli, novih teorij, novih izdelkov in novega znanja.«



Slika 1: Kompetence 21. stoletja

3. Pridobivanje ključnih kompetenc med pripravo na tekmovalne kategorije

Samo tekmovanje sestoji iz 7 kategorij, ki bodo predstavljene v nadaljevanju, skupaj z metodologijo priprav, ki sem jih izvajala s 13 sodelujočimi učenci. Vsako leto celoten dogodek spremlja krovna tema, ki je rdeča nit tekmovanja (npr.: podnebne spremembe, globalizacija, trajnostni razvoj, obnovljivi viri energije, družabna omrežja, konstruktivni konflikti, digitalna revolucija, migracije in medkulturno spoštovanje, življenje v prihodnosti). V nadaljevanju bo predstavljeno, kako so učenci (velikokrat) nezavedno pridobivali 12 ključnih kompetenc v izobraževanju za sodobno družbo prihodnosti: kritično razmišljanje, ustvarjalnost, sodelovanje, komunikacijske veščine, informacijsko pismenost, medijsko pismenost, tehnološko pismenost, prilagodljivost, vodstvene kompetence, iniciativnost, produktivnost in socialne kompetence (Ivšek, 2005).

Iz besedila bo mogoče razbrati nekatere navedene primere dobrih praks, ki jih je mogoče uporabiti tudi pri vsakdanjem pouku.

3.1 Predstavitev v stilu TED Talk motivacijskih govorov

Nanašajoč se na krovno temo olimpijade je učencem dodeljen naslov za pripravo predstavitve, dolge maksimalno 8 minut. Sliši se malo, ampak vemo, da takšna časovna omejitev zahteva še več raziskovalnega dela, sintetiziranja in sposobnost ločevanja bistvenega od manj bistvenega. Nenazadnje tudi sposobnost sprejemanja odločitev, kaj vključiti, *čemu* se odpovedati. S temi dilemami so se srečevali 4 sodelujoči učenci, ki se jim je naloga sprva zdela enostavna, sčasoma pa so ugotavljali, da je pravzaprav trd oreh. Naučili so se sodelovalnega dela, prevzemanja pobud, samoiniciativnosti, prevzemanja odgovornosti, ustvarjalnega razmišljanja, povzemanja (ločevanje manj bistvenih od bolj bistvenih vsebinskih elementov), delitve vlog, digitalne pismenosti, sprejemanja odločitev in v zadnji fazi predvsem veščin javnega nastopanja. Z menoj kot učiteljem – mentorjem so vzpostavili tesen stik, ki presega ustaljene šolske okvirje. Sodniki so v tem delu ocenjevali prepričljivost, držo, stik s poslušalci, govorico telesa, jezikovno pravilnost ter ustvarjalnost oziroma odstopanje od ustaljenih okvirjev (slika 2).



Slika 2: Predstavitev v stilu TED Talk govorov

3.2 Predstavitev države

Z upoštevanjem rdeče niti dogodka, ki je krovna tema olimpijade (v našem primeru »Building Bridges-Communication for the World of Tomorrow«), vsaka šola raziskuje in pripravi predstavitev države, ki ni njihova domovina. Predstavitev je časovno omejena in mora ustrezati iztočnicam (določena je imaginarna ciljna publika in s tem povezana vsebinska prilagoditev). Predstavitev traja najmanj 8 in največ 10 minut, besedilo na uporabljanem predstavitvenem orodju ni dovoljeno, učenci govorijo prosto in ne smejo brati. Dovoljena je raba rekvizitov in kostumov. Pri pripravi na to kategorijo so se sodelujoči učenci srečali s podobnimi dilemami kot pri prestavitvi v stilu TED-Talk govorov. Poleg tega pa so se naučili delati z viri in razvijali kompetenco informacijske pismenosti, ki vključuje pridobivanje, vrednotenje in uporabo informacij iz različnih virov. Učili so se prepoznavanja zaupanja vrednih informacij in etične rabe digitalnih informacij. Učenci so izkazali inovativnost in ustvarjalnost z igranjem značilnih instrumentov predstavljene države (v našem primeru Bolivije), s katerimi so uspeli uprizoriti glasbeno točko in tako so predstavitev zaključili s pesmijo v raperskem slogu, v kateri so povzeli bistvene značilnosti dodeljene države.

3.3 Debata

Za debato velja poseben format in je osredotočena na spontano rabo jezika ter sodelovanje z udeleženimi. Tema debate je povezana z osnovno tematiko tekmovanja, učenci pa navodila in vloge dobijo več mesecev vnaprej. Med samim tekmovanjem je prvi del debate zasnovan tako, da učenci lahko uporabijo vnaprej pripravljeno besedilo (govorijo prosto), preostali del pa poteka preko spontanih argumentov za in proti ter obrazložitev. V debati sodelujeta 2 učenca. Pri tej kategoriji imajo učenci oblečeno uradno oblačilo oziroma uniformo. Kot mentorica sem v skladu z navodili z učenci najprej poglobljeno obdelala vsebinski del, čemur je sledila priprava na retorični del.

V tej kategoriji se učenci urijo v veščinah javnega nastopanja in retorike ter poglobljene rabe jezika za vnaprej določeno vsebino. Krepijo sposobnost kritičnega razmišljanja. Nadalje debata vodi k pridobivanju in poglabljanju znanja, prepoznavanju dobrih informacij in k informacijski pismenosti, saj razvija aktivno raziskovanje, selekcioniranje in analizo informacij na zabaven in zanimiv način. Debata je tudi ena od najboljših metod za razvijanje kritičnega mišljenja. Udeleženci debate morajo namreč biti pripravljeni, da predstavijo in obranijo svoje argumente ter analizirajo in zavrnejo argumente druge skupine, prav ta proces pa jih vodi h kritičnemu razmišljanju (Skrt, 2008).

3.4 Gledališka igra

Gledališka igra sodi med 4 bolj ustvarjalno naravnane kategorije. Scenarij za dramsko igro napišejo učenci v sodelovanju z mentorjem. Idejo zanj črpajo iz vnaprej določene krovne BEO teme. Učenci imajo lahko oblečene kostume. V fazi priprave se učenci učijo pisanja scenarija, ves čas prebujajo ustvarjalnost, se urijo v sodelovalnem delu in prevzemanju odgovornosti, aktivirajo jezikovno sposobnost in izzivajo male sive celice k razmišljanju izven okvirjev, pa tudi k humorju. Kot primer navajam temo dramske igre, ki je morala trajati največ 15 minut: nesporazum, ki vodi k nepričakovanim posledicam. V tej kategoriji, kakor tudi v naslednji, so učenci razvijali vse ključne kompetence, poleg tega pa so se izjemno zabavali.

3.5 Pevski nastop A capella

Učenci izberejo melodijo (običajno je to popularna pesem, ki jo poznajo najstniki iz celega sveta in napišejo svoje novo besedilo. Sporočilo pesmi se mora vsebinsko ujemati s krovno temo tekmovanja in vrednotami tekmovanja (vrednote olimpijskih iger). Melodija mora biti zapeta zgolj z uporabo glasov, instrumenti in drugi pripomočki (razen lastno telo) niso dovoljeni. Zaželeno je, da odpeto pesem učenci pospremijo s plesnimi koraki ali na kak drug ustvarjalen način.

3.6 Improvizacijski izziv

Ključna naloga pri tej kategoriji se osredotoča na ustvarjalnost in iznajdljivost, da učenci lahko najbolje izkoristijo omejene vire, ki jih imajo na razpolago, in tako dosežejo cilj naloge. Učenci prejmejo navodila za izvedbo po zajtrku, torej se ne pripravljajo vnaprej. Mobilni telefoni niso dovoljeni. Učence nadzoruje nekdo od osebja organizatorjev, da ves čas govorijo angleško. Npr.: učenci dobijo omejen nabor rekvizitov (kapo, palico, instrument, očala, meč) in morajo napisati basen na določeno temo. Basen nato uprizorijo.

3.7 Skrivnostni izziv

Učenci se spopadejo z izzivom na ustvarjalnem in jezikovnem nivoju. Izziv je določen na dan tekmovanja, za pripravo pa imajo učenci na voljo največ 3 ure. Izziv, tako kot pri vseh ostalih kategorijah, sovpada s krovno temo tekmovanja. Učenci se tukaj urijo v ustvarjalnem mišljenju in se učijo pogledati na stvari iz drugačne perspektive, kar vodi k inovacijam. Kot primer navajam zadnji tel te tekmovalne kategorije, kjer so učenci (v skupini jih je bilo 6) dobili določene rekvizite (slamice in papir) in so morali izdelati most. Krovna tema tekmovanja je bila »Gradimo mostove – komunikacija za jutrišnji svet«. Most sta začela graditi 2 učenca, po nekaj minutah sta nadaljevala naslednja dva in zaključila zadnja 2 učenca. Učenci se pri tem izzivu niso smeli pogovarjati. Rezultat omenjenega izziva prikazuje slika 3.



Slika 3: Skrivnostni izziv

Vsem tekmovalnim kategorijam so poleg že opredeljenih, skupne tudi veščine javnega nastopanja. Priprava na vse kategorije je namreč le polovična brez urjenja javnega nastopanja in retorike. Priložnost za javno nastopanje, ki presega govorne nastope pred razredom, pa v času šolanja dobijo le redki učenci. Učenci se skozi proces priprave na tekmovanje naučijo, da

ima vsak dober javni govorec naslednje osnovne cilje: da bi občinstvo razumelo, o čem govori, da bi občinstvo prepričal v povedano in da bi si občinstvo zapomnilo, kar je povedal. Na kratko, občinstvo želimo pridobiti na svojo stran. Za našteto pa se je potrebno v prvi vrsti izuriti v premagovanju treme in izpiliti osnovne veščine javnega nastopanja. Mednje sodi dinamičnost, kar pomeni, da je govorec rahlo zaskrbljen o stvareh, o katerih govori, energičen v načinu govora, spreminja hitrost govora ter moč in ton glasu, uporablja različne geste, spretno poudarja pomembnejše argumente in besede, ne govori monotono in je naraven (Skrt, 2008).

4. Zaključek

Z udeležbo na jezikovni olimpijadi so učenci z vrstniki iz različnih koncev sveta povezani v odličnosti, prijateljstvu in spoštovanju. S tem ne utrjujejo le jezikovnega znanja, temveč pridobijo dragoceno življenjsko izkušnjo za samozavestno soočanje z izzivi v današnjem času. Že sama pot do tekmovanja je polna samospoznavanja, povezovanja, raziskovanja in pridobivanja kompetenc za uspešno prihodnost. Tako v času priprave kot med samim dogodkom učenci osebnostno rastejo, razvijajo kritično mišljenje in globlje zavedanje sveta. Učijo se deliti ideje, timskega dela, spodbujanja in izražanja podpore drug drugemu, s čimer razvijajo medkulturno razumevanje in spoštovanje. S sodelovanjem v tekmovalnih kategorijah se učijo zdravega tekmovalnega duha, razvijajo nove veščine razmišljanja in komunikacije, pozitivnega in fleksibilnega odnosa ter neodvisnega mišljenja, ki jim bo v prihodnosti omogočal razcvet tako na zasebnem, kot akademskem nivoju.

Kot mentorica učencem prve slovenske šole, ki se je udeležila jezikovne olimpijade, lahko rečem, da učinki tovrstnega sodelovanja ne dosežejo samo učencev ampak tudi nas, sodelujoče učitelje. Metodologija dela je namreč velik izziv tudi za nas, pozitivne potrditve pa so prisotne na vsakem koraku. Veselje je bilo opazovati učence, ki so se z dogodka vrnili prerojeni, mnogo samozavestnejši, neustrašni ter polni zagona in veselja za življenje.

Skozi članek poudarjamo tudi, da lahko in moramo ključne kompetence razvijati ter jih aktivirati tudi v času pouka in drugih šolskih dejavnosti ter na ta način obogatiti učenje angleškega jezika in tudi ostalih predmetov. Razvoj ključnih kompetenc, v prvi vrsti kritičnega razmišljanja, je velikega pomena za prihodnost naših učencev. Kritično razmišljujoči učenci so namreč aktivni, sprašujejo, raziskujejo in vrednotijo, osmišljajo, uporabljajo, sprejemajo odločitve ter rešujejo odprte, avtentične probleme, ki zahtevajo interdisciplinarno znanje ter medsebojno sodelovanje. Razmišljajo tudi o kakovosti lastnega mišljenja in ga zavestno in načrtno razvijajo (Rupnik, 2006). Poleg tega z ustrezno notranjo motivacijo učenje postane zabavno, izkupiček pa je višja samozavest pri učencih, njihov maksimalno izražen potencial in spoznanje, da se vložen trud poplača. Kot pravi motivacijski govorec Zig Ziglar: »There is no elevator to success, you have to take the stairs.«

5. Viri in literatura

Skrt, B., Hohler, B., Šerc, A., Dragoš, S., Kralj, A., Leskošek, V., Maljevac, S., Rener, T. (2008). *Debata za enake možnosti.* Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga.

Rupnik, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ivšek, M. (2005). Ključne kompetence. V Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 151 – 157). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Svet Evropske Unije. (2018). *Priporočila Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.* Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal content/SL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN

Jazbec, S. in Lovrin, M. (2015). Koncept CLIL - novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji : študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2015. (Vol. 8, no. 1/2), 65–79. Pridobljeno s: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=68440

Kratka predstavitev avtorja

Valerija Karba je učiteljica angleščine na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika, poleg tega pa že vrsto let koordinatorica za delo z nadarjenimi učenci in koordinatorica različnih mednarodnih projektov.

Poučevanje kompetenc za 21. stoletje

Teaching the 21st Century Skills

Katja Kvas

Gimnazija Bežigrad
katja.kvas@gimb.org

Povzetek

Sodobna družba zahteva nove učinkovite metode poučevanja, katerih cilj ne sme biti pomnjenje podatkov, temveč uspešen razvoj ključnih kompetenc za uspešno delovanje na osebnem in profesionalnem področju v 21. stoletju. V prispevku bo predstavljenih nekaj opredelitev ključnih kompetenc za 21. stoletje in načinov, kako jih najbolj učinkovito razvijati s pomočjo poučevanja. V nadaljevanju prispevka je predstavljen mini projekt na temo dela in zaposlitve, ki je bil izveden pri pouku angleščine v tretjem letniku gimnazije, katerega cilji so bili: razvoj sporazumevalne kompetence in argumentiranja v angleščini oz. tujem jeziku, spodbujanje kritičnega razmišljanja, transfer znanja, razvijanje kompetence dela v skupini in samorefleksija.

Ključne besede: ključne kompetence 21. stoletja, mini projekt Delo in zaposlitev, nove metode poučevanja, tuji jezik angleščina.

Abstract

Modern society demands new effective teaching methods, whose objective is not to memorize information but to develop key 21st-century skills, thus enabling individuals to flourish in their personal and professional lives. This article presents different classifications of key 21st-century skills and ways of efficiently teaching them. Furthermore, this article presents a mini project on the topic of work and employment that the author carried out during English in Year 3. The aims of the presented mini project were: developing the communicative competence in English as a foreign language, developing the skill of formulating arguments, developing critical thinking skills and transfer skills, teamwork competences and self-reflection.

Keywords: English as a foreign language, key 21st-century skills, mini project Work and employment, new teaching methods.

1. Uvod

V vsakodnevnih pogovorih in v medijih pogosto slišimo očitek, da je pouk dandanes še vedno preveč osredotočen na vsebine in na pomnjenje različnih podatkov, dijaki pa izobraževanje zaključijo slabo pripravljeni na življenje v hitro spreminjajoči se družbi 21. stoletja. V prispevku bo predstavljen pristop k poučevanju, ki ima za svoj cilj razvoj kompetenc 21. stoletja, ki so ključne za življenje in delo v sodobni družbi.

Globalizacija in potrebe svetovnega gospodarstva od posameznikov zahtevajo razvoj kompetenc in znanj, ki so nujno potrebni za uspešno delovanje v družbi. Globalno

gospodarstvo potrebuje posameznike, ki so sposobni učinkovitega komuniciranja v maternem in tujih jezikih, sodelovanja in reševanja problemov. Na trgu dela je vedno manj potreb po posameznikih, ki obvladajo zgolj osnovne veščine in vedno več povpraševanja po posameznikih, sposobnih kompleksnega razmišljanja in sporazumevanja (Levy in Murnane, 2005).

Izobraževalni sistem mora nujno slediti potrebam trga dela. Podobe učilnic, kjer dijaki sedijo v klopeh in pasivno sprejemajo znanje, ki ga podaja učitelj, morajo postati stvar preteklosti. Izbrati moramo metode poučevanja, ki omogočajo dosego cilja oz. optimalen razvoj posameznikovih kompetenc.

2. Poučevanje ključnih kompetenc 21. stoletja

2.1 *Opredelitve ključnih kompetenc 21. stoletja*

Evropski parlament in Svet sta leta 2006 v svojem priporočilu (*Recommendation of the European parliament and of the council*) opredelila osem ključnih enako pomembnih kompetenc vseživljenjskega učenja, ki so:

1. komunikacija v maternem jeziku,
2. komunikacija v tujih jezikih,
3. številska predstavljivost in kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji,
4. digitalna kompetenca,
5. učenje učenja
6. medosebne, medkulturne in družbene kompetence
7. inovativnost in podjetnost
8. kulturna zavest in izražanje.

Evropski referenčni okvir ključne kompetence vseživljenjskega učenja opredeljuje kot prenosljiv, večfunkcionalen paket znanj, spretnosti, stališč in odnosov, ki jih posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in optimalen razvoj, aktivno državljanstvo, družbeno vključenost in zaposljivost. Ključne kompetence so mnogokrat prepletene, tesno povezane in enakovredne, saj vse prispevajo k uspešnemu življenju v družbi znanja. Trdimo lahko, da predstavljajo predpogoj za optimalno osebno delovanje posameznika na osebnem in profesionalnem področju.

Obstajajo tudi drugačne opredelitve ključnih kompetenc za 21. stoletje. Wagner (2008) je v svojem delu zapisal, da dijaki potrebujejo sedem kompetenc za preživetje, ki so:

1. kritično razmišljanje in sposobnost reševanja problemov,
2. sodelovanje in vodenje,
3. fleksibilnost in prilagodljivost,
4. iniciativnost in podjetnost,
5. učinkovito ustno in pisno sporazumevanje,
6. dostop in obdelava podatkov ter
7. radovednost in domišljija.

Ne glede na različnost klasifikacij in poimenovanj kompetenc lahko ugotovimo, da je vsem skupen cilj optimalnega razvoja posameznika v sodobni družbi. Vsem je skupno tudi to, da se osredotočajo na podobne načine sporazumevanja in kompleksnega razmišljanja ter učenja. Saavedra in Opfer (2012) sta ugotovila, da je poučevanje kompetenc 21. stoletja veliko zahtevnejše od tradicionalnega poučevanja vsebin, ki si jih morajo posamezniki zapomniti.

V dokumentu Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (od tu naprej OECD) *The Future of Education and Skills – Education 2030: The Future we Want* (2018) sta zapisana vizija in cilj izobraževanja v naslednjih letih. V sodobnem negotovem svetu bodo posamezniki za uspešno delovanje potrebovali ogromno radovednosti, domišljije, vzdržljivosti in samokontrole. Takšni posamezniki bodo spoštovali in cenili ideje, perspektive in vrednote drugih in bodo tudi pripravljeni na morebitne poraze in na vztrajanje na poti k cilju kljub oviram. Na poti do ciljev ne bodo skrbeli zgolj zase in za svoj dohodek, temveč bodo pripravljeni prevzeti odgovornost v skrbi za dobrobit družine, prijateljev, skupnosti in celotnega sveta. OECD ključno vlogo pri doseganju zastavljenih ciljev pripisuje izobraževalnim ustanovam in opaža, da poučevanje kompetenc vključuje mnogo več kot usvojitev znanja in veščin. Ker uspešno razvite kompetence vključujejo uporabo znanja in veščin v novih, nepredvidljivih in kompleksnih okoliščinah, bodo posamezniki potrebovali širok spekter kognitivnih in metakognitivnih veščin (npr. kritično razmišljanje, ustvarjalno razmišljanje, učenje učenja in samokontrola), socialnih veščin, čustvene inteligence (npr. empatija, samoučinkovitost, sodelovanje) ter praktične in fizične veščine (npr. uporaba novih informacij in uporaba sodobnih naprav za sporazumevanje).

2.2 *Metode poučevanja ključnih kompetenc 21. stoletja*

Ugotovili smo, da učinkovito poučevanje kompetenc za 21. stoletje zahteva odmik od tradicionalnih metod poučevanja. Saavedra in Opfer (2012) navajata devet načinov, kako poučevanje prilagoditi novim ciljem.

1. Relevantne učne vsebine: dijaki so bolj motivirani, če so učne vsebine relevantne in se v njih lahko prepoznajo. Pomembno je tudi, da učne vsebine umestimo v širši kontekst, saj tako dijaki lažje razumejo pomen tem in vsebin.
2. Poučevanje na različnih predmetnih področjih: na vsakem predmetnem področju je nujno, da se dijaki naučijo tudi veščin, povezanih s predmetnim področjem.
3. Veščine razmišljanja: dijaki morajo hkrati razvijati tako veščine nižjega kot tudi veščine višjega reda. Glede na to, da razvijanje veščin višjega reda zahteva več časa in truda, čas v šoli pa je omejen, lahko navedemo primer Finske in Singapurja, kjer učenci in dijaki večino časa v šoli namenijo reševanju kompleksnih problemov, torej razvijanju veščin višjega reda, za domačo nalogo pa imajo aktivnosti, ki razvijajo veščine nižjega reda.
4. Transfer učenja: dijaki morajo znati uporabiti znanje in veščine, ki so jih pridobili pri enem predmetu, tudi na drugem predmetnem področju. Znanje in veščine, ki so jih pridobili v šoli, morajo znati uporabiti tudi na drugih področjih življenja. Tukaj še posebej izstopajo veščine sodelovalnega učenja z drugimi, katerih cilj je reševanje kompleksnih problemov. Če želimo spodbujati razvoj in transfer teh veščin, lahko uporabimo kontekst drugega predmetnega področja ali morda celo kontekst

hipotetičnega bodočega delovnega mesta. Na tem mestu želimo izpostaviti tudi medpredmetne povezave, s katerimi dijaki ozavestijo, da veščine oz. vsebine niso strogo povezane zgolj z enim predmetnih področjem.

5. Učenje učenja: ključno je, da se skozi izobraževalni proces dijaki naučijo, kako se učiti samostojno. Predpogoj uspešnega samostojnega učenja je, da se dijaki zavedajo lastnega stila učenja. Pauli, Reusser in Grob (2007) so ugotovili, da učenje učenja ni samo ena izmed ključnih kompetenc za 21. stoletje, ampak dejavnosti, ki razvijajo metakognitivne veščine, tudi pomembno pomagajo dijakom pri bolj učinkovitem usvajanju drugih veščin, vsebin, znanja in strategij. Skupina avstralskih raziskovalcev je ugotovila, da ko dijaki na sredino praznega lista papirja zapišejo besedo *razmišljanje* in nato zabeležijo svoje ideje o razmišljanju, postanejo boljši dijaki, ki so se sposobni tudi sami usmerjati pri svojem učenju (Ritchhart, Turner in Hadar, 2009). Učitelji lahko metakognitivne veščine razvijajo na primer tudi s pomočjo modelnega učenja, tako da sami na glas izražajo svoje misli ob reševanju primera kompleksnega problema in nato dijake spodbudijo k refleksiji o njihovem lastnem načinu razmišljanja. Dweck (2000) je ugotovila, da dijaki ogromno pridobijo, če verjamejo, da trud pomembno pripomore k izboljšanju sposobnosti in inteligentnosti in če napake in poraze razumejo kot priložnost za rast in samoanalizo. Zato je ključno, da učitelji redno in pozorno spremljamo delo dijakov in jih pohvalimo za njihov trud in stil učenja, ne pa za njihove sposobnosti in inteligenco.
6. Pozornost namenimo morebitnemu napačnemu razumevanju: napačno razumevanje ni ovira za učenje, temveč priložnost za učenje in nadgradnjo znanja.
7. Delo v skupini kot cilj: glede na pomen, ki ga ima sposobnost dela v skupini v 21. stoletju, delo v skupini ni zgolj učna oblika, ampak cilj. Dijaki se učijo eden od drugega in skupaj z drugimi in na ta način razvijajo veščino sodelovanja v skupini. Delo v skupini omogoča priložnost za formulacijo argumentov in diskusijo v manjših skupinah, ključne ugotovitve nato člani skupin delijo še z učiteljem in z ostalimi v oddelku.
8. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije: tehnologija nudi številne priložnosti za razvijanje veščin reševanja kompleksnih problemov, kritičnega razmišljanja in sporazumevalne kompetence. Uporaba IKT ponuja tudi priložnost, da se usvojeno znanje in veščine uporabijo v novih okoliščinah in v sodelovanju z drugimi. Nenazadnje je internet neskončen vir informacij, zato je pomembno, da pozornost usmerimo na ločevanje zanesljivih virov od nezanesljivih, kar neposredno razvija tudi sposobnost kritičnega razmišljanja.
9. Spodbujanje ustvarjalnosti: sodobna delovna mesta od zaposlenih pričakujejo visoko stopnjo ustvarjalnosti, mnogi pa so še vedno mnenja, da je ustvarjalnost prirojena lastnost. Robinson (2001) je ugotovil, da ustvarjalnost ni prirojena, temveč se jo da naučiti, če temu namenimo neposredno pozornost. Vredno je upoštevati spoznanje, da so dijaki veliko bolj notranje motivirani in ustvarjalni, če spoznajo, da ima učna ura relevanten pomen za njihovo življenje (Csikszentmihalyi, 2008, Sternberg, 2006).

2.3 Primer dejavnosti, ki razvija ključne kompetence za 21. stoletje

Eno izmed obravnavnih tematskih področij pri pouku angleščine v 3. letniku gimnazije je delo in zaposlitev. Dosedanje izkušnje so pokazale, da se dijaki večinoma ne poistovetijo s to temo, saj menijo, da je obdobje dela in zaposlitve nekje daleč v prihodnosti in zato posledično ne čutijo velike notranje motivacije. Zaradi tega se je avtorica prispevka odločila za obravnavo omenjenega tematskega področja na drugačen način s pomočjo mini projekta, za katerega je menila, da bo hkrati tudi razvijal kompetence, ki bodo ključne za uspešno delovanje dijakov v kasnejšem profesionalnem in osebnem življenju.

Prva faza obravnave tematskega področja je bila ugotavljanje stopnje predznanja besedišča tematskega področja s pomočjo kviza. Sledila je predstavitev, nadgradnja in utrjevanje besedišča s pomočjo učno-delovnih listov. Ob ogledu primerov smo ponovili in utrdili, kako v angleškem jeziku napisati vlogo za zaposlitev. Tematskemu področju je bilo namenjeno tudi redno domače delo oz. *Reading log*[86]. Dijaki so brali aktualne časopisne članke v angleškem jeziku o poklicih prihodnosti, stereotipno moških in ženskih poklicih, o razlikah v plačilu med spoloma in o tem, kako se pripraviti na razgovor za službo. Ker so dijaki doma pridobili ogromno znanja in utrdili besedišče, povezano s temo, smo lahko v šoli ogromno pozornosti namenili delu v skupinah in diskusiji. Na ta način smo razvijali sporazumevalno kompetenco, kritično razmišljanje, odprtost do sprejemanja različnih mnenj in stališč ter utemeljevanje lastnih stališč.

Druga faza je bilo učenje v avtentični situaciji. Oddelek je bil razdeljen na skupine štirih dijakov, kjer je poleg aktivnega sodelovanja v skupini vsak imel še eno dodatno zadolžitev. Vsaka skupina je imela vodjo, poročevalca, zapisovalca in motivatorja. Prva naloga skupin je bila sestaviti oglas za delovno mesto inštruktorja. Dijaki so bili ob aktivnosti zelo motivirani, ustvarjalni, tekmovalni in pri tem v novi situaciji uporabljali besedišče povezano s tematskim področjem.

Ko so bili oglasi sestavljeni, je sledil ogled oglasov (t.i. *gallery walk*), priprava povratne informacije drugim skupinam in glasovanje za zmagovalni oglas. Pri tem smo razvijali veščino dajanja povratne informacije, kjer poskušamo biti natančni, objektivni in izpostaviti tako pozitivne stvari kot tudi stvari, ki se jih da še izboljšati. Nato je sledilo individualno domače delo, in sicer pisanje vloge za službo za zmagovalni oglas.

Ko se je iztekel rok za prijavo na delovno mesto inštruktorja oz. domačo nalogo, so dijaki v šolo prinesli vlogo za zaposlitev. Dijake smo razdelili v skupine po štiri in jim dodelili enake vloge kot pri zadnjem delu v skupinah (glej prejšnji odstavek). Vsaka skupina je prejela štiri vloge za službo, njihove zadolžitve so bile naslednje:

1. Temeljito preberite vloge za zaposlitev,
2. prediskutirajte, katera vloga za zaposlitev ima vse zahtevane elemente,
3. odločite se, katera vloga je na vas ustvarila najboljši vtis in razložite zakaj,
4. odločite se, katerega kandidata/kandidatko boste povabili na razgovor za zaposlitev,
5. sestavite vprašanja za razgovor za službo.

[86] Dijaki vsaka dva tedna dobijo dva časopisna članka na izbrano temo, ki ju morajo doma prebrati, napisati svoj odziv oz. *Personal response* na prebrano besedilo, se naučiti označeno besedišče na način, ki ustreza njihovemu stilu učenja in nato v razredu najprej v skupinah in nato s celotnim razredom prediskutirati članek in temo.

Po končanem delu v skupinah je sledilo poročanje o delu v skupini in rezultatih dela. Nato je sledila diskusija, pri kateri so dijaki prišli do zanimivih spoznanj, o tem kaj loči povprečno vlogo za zaposlitev od odlične vloge za zaposlitev. Dijake smo spodbudili tudi k razmišljanju o delu v skupini, ali so naleteli na kakšno oviro, ali bi v prihodnje storili kaj drugače, ipd. Izkazalo se je, da so ugotovili, da je vsak posamezen član skupine bistven element, če hoče skupina delovati uspešno in da se lahko drug od drugega veliko naučijo.

Po končani refleksiji o delu v skupini so sledili razgovori za zaposlitev. Štirje dijaki so pred skupinami opravili razgovor za zaposlitev. Pri tem so morali svoje znanje uporabiti v novi, avtentični situaciji. Na ta način so bili veliko bolj notranje motivirani, saj so situacijo v razredu doživeli kot veliko bolj aktualno in resnično, kot če bi razgovor za zaposlitev obravnavali s pomočjo učbenika.

Zadnja faza je bila evalvacija mini projekta. Izkazalo se je, da so dijaki uzavestili pomen dobrega sodelovanja v skupini in ugotovili, da je prav vsak član skupine pomemben, če želi skupina delovati uspešno. Ugotovili smo tudi, da so dijaki uživali v učenju, ki je bilo podobno resničnemu življenju in bili ravno zaradi tega veliko bolj notranje motivirani.

Ugotovili smo, da je bil mini projekt učinkovit način razvijanja kompetence sporazumevanja v tujem jeziku v situaciji, ki je zelo podobna avtentični. Skozi dejavnosti mini projekta so dijaki razvijali kritično razmišljanje in veščino utemeljevanja v angleščini. Znanje so uporabili v novi situaciji in tako razvijali tudi transfer znanja, kar bo pripomoglo tudi k bolj trajnemu znanju. Mini projekt se je zaključil s samorefleksijo, ki je pokazala, da so dijaki uzavestili svoje delo v skupini in svoj napredek v razvijanju kompetenc.

3. Zaključek

V prispevku smo razložili, katere kompetence so ključne za 21. stoletje in pojasnili nekaj pristopov k poučevanju, ki omogočajo uspešno razvijanje ključnih kompetenc. Upoštevati moramo, da je izobraževanje del hitro spreminjajočega se sveta in če želimo doseči zastavljene cilje in pomagati dijakom pri njihovem optimalnem razvoju in uspešnem delovanju v 21. stoletju, se moramo temu prilagoditi tudi učitelji. Pri tem so nam lahko v pomoč v prispevku razloženi pristopi k poučevanju in opisane dejavnosti, ki izbrano tematsko področje dela in zaposlitve obravnavajo aktualno in ciljno razvijajo ključne kompetence za 21. stoletje.

4. Literatura

Csikszentmihaly, M. (2008). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. V R.J. Steinberg (ur.), *Handbook of Creativity* (str. 313-336). New York, NY: Cambridge University Press.

Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development (Essays in social psychology).* Philadelphia. PA: Psychology Press.

Levy, F. in Murnane, R. (2005). *The new division of labor: how computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Pauli, C., Reusser, K. in Grob, U. (2007). Teaching for understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 294-305.

Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018) Pridobljeno s: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:0024:FIN

Recommendation of the European parliament and of the Council. (2006) Pridobljeno s: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

Ritchhart, R., Turner, T. in Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition & Learning*, 4(2), 113

Robinson, K. (2001). Mind the gap: The creative conundrum. *Critical Quarterly*, 43(1).

Saavedra, A. in Opfer, V. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *The Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. Pridobljeno s: http://www.jstor.org/stable/41763587

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

The Future of Education and Skills: Education 2030 – The Future we Want (2018). Pridobljeno s: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Katja Kvas je profesorica angleščine in sociologije z znanstvenim magisterijem s področja ameriških študij. Na Gimnaziji Bežigrad poučuje angleščino v nacionalnem programu in v programu mednarodne šole IB MYP. Trenutno dela tudi kot koordinatorica programa IB MYP na šoli.

Besedilo je lektorirala Monika Retuznik, prof. slovenščine.

Sprosti se – beri knjige v angleščini

Chill out – Read Books in English

Brigita Škufca

Osnovna šola Gorje
skufca.brigita@gmail.com

Povzetek

Branje knjig je odličen način za usvajanje novih jezikovnih struktur, širjenje besedišča in razvijanje drugih jezikovnih spretnosti. Ključnega pomena je izbira ustrezne knjige, ki pritegne bralčevo pozornost. Zelo pomembna je tudi izbira ustrezne literarne zvrsti, ki bo bralcu v užitek in ne v obveznost. Pred leti se je porodila ideja postavitve razredne knjižnice, ki ne bi nudila le knjig za stopenjsko branje, ampak predvsem knjige v angleškem jeziku. Zbirka se je močno povečala z donacijo ameriškega veleposlaništva. V želji po širjenju kroga bralcev smo v sodelovanju s knjižnico A. T. Linharta Radovljica poskrbeli za predstavitev knjig učencem 8. in 9. razreda. Skupina navdušenih bralcev je izdelala knjigo s povzetki vsebine prebranih knjig. Novost pa je razredni kotiček *Look, It's Books!*, kjer so mesečno predstavljene angleške knjige namenjene mladim bralcem, ki so na izposoji v radovljiški knjižnici.

*Ključne besede***:** bralna pismenost, branje, knjiga v angleščini, mladi bralec, razredna knjižnica.

Abstract

Reading books can be a great way to pick up new vocabulary, see grammar in action and develop understanding of a language. The key to success is choosing the right book, the one that would catch the reader's interest. Furthermore, choosing the right genre makes it easier to get the book into the hands of readers who are likely to enjoy it, rather than see it as a chore. A few years ago, an idea of setting up a class library which would hold not just graded readers, but also books written for native speaker audiences, namely in the English language, began to form. Gradually the collection was considerably enlarged by a donation of about 50 brand new books, a gift from the American Embassy. In order to motivate new readers, a librarian from the Anton Tomaž Linhart Library Radovljica was invited to present books in the English language to our eight and nine graders. A group of keen readers eventually made a scrapbook including reviews of their favourite reads. Each folder included the book's author, title and the blurb for the book. A novelty, our classroom corner *Look, It's Books!*, displays pictures of the latest young readers books which have been purchased by the Anton Tomaž Linhart Library Radovljica.

Key words: book in the English language, class library, reading, reading literacy, young reader.

1. Uvod

Učenci, srednje dobri ali zelo dobri bralci, so pogosto postavljeni pred pomembno odločitev – ali naj čakajo na prevod ali tvegajo nerazumevanje in težke besede ter vzamejo v roke angleško knjigo. Prav je, da učitelji angleščine učence vzpodbudijo, da se lotijo branja knjig v angleščini. Težave pri določanju in pravilni rabi glagolskih časov in pravilen zapis angleških besed ne smejo predstavljati nepremostljive ovire pri uspešnem branju, predvsem pa branju, ki jih osrečuje in sprošča, po možnosti tudi hormone sreče.

Leta 2008 so bili bralci obsedeni s prebiranjem serije *Somrak*. Na ekskurziji v Londonu so naše učenke knjigo množično kupovale. V naslednjih mesecih niso čakale na slovenske prevode, ampak so takoj po izidu nadaljevanj razgrabile *New Moon, Eclipse* in *Breaking Dawn*. Podobno obsesijo z angleškimi knjigami je bilo opaziti tudi pri najstnicah v naši družini. Knjige so si učenci lahko sposodili tudi s polic razredne knjižne omare, seriji pa so sledile nove knjige za mladino *Adrian Mole, Mathilda*, … Učenci so pripovedovali, da jim je bilo na začetku težko, včasih so stavke prebrali večkrat in na Google Translate pokukali, kaj naj bi ta stavek pomenil, a so kljub temu zgodbi brez problema sledili. Ker so si tako zelo želeli izvedeti, kakšno je nadaljevanje zgodbe, jih angleščina sploh ni motila.

2. Branje

Ena najvznemirljivejših izkušenj v življenju posameznika je zmožnost samostojnega branja. Posameznik ima veliko moč, ko je sposoben iz zmešnjave črk sestaviti smiselno celoto. Za mnoge od nas se je dan, ko smo se prebili skozi prvo stran v knjigi, zgodil pred mnogimi leti, ljubezen do branja pa je postala naša vseživljenjska strast. Dober bralec se ne pojavi kar naenkrat. Edini način, da se izboljšajo naše bralne spretnosti, je branje in še ponovno branje. Naloga izobraževalcev je spodbujanje in motiviranje otrok k rednemu branju. To je edini način, ki vodi do izboljšanja bralnih veščin.

Različni avtorji o branju razmišljajo na zelo izviren način. Maguel (2007) pravi, da vsaka knjiga bralca na nek način preobrazi, torej bo na svet okoli sebe gledal z nekoliko spremenjenimi očmi, pa čeprav se tega na prvi pogled niti ne zaveda. Iz svojih bralnih začetkov se avtor spominja, da je bila vsaka prebrana knjiga svet zase, v katerega se je zatekal. Čeprav je vedel, da so to le zgodbe njegovih najljubših pisateljev, se mu je zdelo, da se njegovo mnenje in pogledi na svet ujemajo z njihovim.

Meta Grosman (2018, str. 21) je objavila članek, kjer razmišlja o branju in bralcu v 21. stoletju. V njem ugotavlja, da »V 21. stoletju pa nove oblike besedil, h katerim vabi elektronsko sporazumevanje, prinesejo korenite spremembe pri branju, povečajo razlike med bralci in terjajo zelo različno bralno procesiranje oz. bralčevo sodelovanje z digitalnimi besedili, skladno s tem pa tudi pouk, ki bi vključeval več oblik pismenosti oz. pismenost z več razsežnostmi. Bralci bi morali poleg doslej tradicionalnih linearnih oblik branja razviti tudi nove nelinearne načine branja oz. procesiranja besedil, kot so potrebni za učinkovito razbiranje raznih žanrov elektronskega sporazumevanja in novih žanrov elektronske književnosti. Uporaba digitalnih oblik besedil je za mlade vsakodnevna realnost, proučevanje načinov, kako naj bi ta besedila učinkovito brali, pa je deležno premalo zanimanja«.

2.1 Branje knjig v angleškem jeziku

Slovenci živimo v Evropski uniji, kar nam omogoča dostop do izobraževanja in dela v tujini. Zato je pomembno, da vsak posameznik bralno pismenost razvije ne le v materinem, temveč tudi v tujem jeziku. Pismenost je »ena izmed največjih vrednot, opismenjevanje učencev pa verjetno najpomembnejši in najvplivnejši prispevek v procesu izobraževanja, ko ti vodijo učenca od ustnega jezika v brezmejna obzorja pisnega jezika« (Skela, Sešek, Dagarin Fojkar, 2009, str. 222).

Ob branju v tujem jeziku moramo uporabiti druge veščine kot ob branju v maternem jeziku. Po navadi v tujem jeziku beremo dlje, saj novih besed ne razumemo, zato pogosto tudi obupamo in ne želimo brati več. Učenje novih besed je lahko tudi prijetno, če pravilno pristopimo k branju. Pomembno je, da se osredotočimo na besede, ki se v besedilu pojavijo večkrat. Neznano besedo si najprej dobro ogledamo in pomislimo, ali nam je v kakšnem pogledu vendarle znana, morda poznamo kakšno drugo slovnično obliko iste besede. Večkrat preberemo stavek, v katerem je uporabljena, in poskusimo uganiti njen pomen. Marljiv bralec lahko besedo zapiše v svoj slovarček. Ta naj bo zapisana v povedi, da je vključena v kontekst in si jo bomo lažje in hitreje zapomnili.

Učitelj začetnikom svetuje, da jih skromno jezikovno zanje ne odvrne, saj lahko s pomočjo določenih tehnik preberejo marsikatero besedilo, kar jim bo prineslo številne prednosti pri učenju tujega jezika. Z intenzivnim branjem knjig, člankov, blogov in novic na spletnih straneh dobijo boljši vpogled v jezikovni sistem, saj je jezik v pisanih besedilih praviloma bogatejši od jezika, ki se ga uporablja v vsakdanjem govoru. Sočasno pa se naučijo tudi vsakdanjih fraz in tako dobijo občutek, kdaj v tujem jeziku nekaj zveni naravno. Z branjem možgani spotoma zaznavajo tudi slovnične strukture, ne da bi slovnico obnavljali z dolgočasnimi vajami.

Učenje tujih jezikov je lahko z branjem zelo zabavno, če bralec izbere zanimivo temo, kajti možgani lažje zaznavajo nove besede, če nam je tema zanimiva, poleg tega se jih hitreje naučimo, če si predstavljamo še kontekst in jih vizualiziramo. Prednost branja je tudi v tem, da se učimo v svojem tempu in ob svojem času, zato nam ni treba hiteti.

Nasvet bralcem, ki se prvič srečujejo z branjem v tujem jeziku in niso tekoči govorci je, da za začetek izberejo lažja besedila, kjer bodo razumeli glavnino besed: otroške knjige, stripe, kratke zgodbe, nezahtevne revije ipd. Ko bodo pridobili malce več samozavesti, se lahko lotijo tudi težjih besedil. Preverjen nasvet je, da v tujem jeziku preberejo knjigo, ki so jo že prebrali v slovenščini, ker poznajo kontekst in zgodbo, bodo besedilu lažje sledili.

2.2 Kaj Učni načrt za angleščino nalaga učiteljem prvega tujega jezika

Učni načrt (2016, str. 43) pravi, da je »branje zelo dejaven proces, saj nenehno vključuje napovedovanje, preverjanje domnev ali napovedi in postavljanje vprašanj. K besedilu in razvijanju sposobnosti branja in bralnega razumevanja pristopamo celostno, to je s stališča celega besedila in obbesedilnih prvin (npr. slikovno gradivo, oblika besedila). Pri branju učenec kot bralec sprejema in procesira pisno besedilo, da bi razbral bistvo, specifične podatke, natančno razumel vsebino ipd. V ta namen učenci razvijajo različne tehnike branja, kot so branje za splošno orientacijo, preletavanje, preskakovanje ipd. Vaje bralnega razumevanja so namenjene usposabljanju učencev, da bodo lahko nova ali neznana besedila brali z ustrezno hitrostjo in jih primerno razumeli glede na njihov namen«. Učenci pa dosegajo različno stopnjo bralne pismenosti, ki ni odvisna le od njihove starosti, ampak več različnih faktorjev, na primer njihove motiviranosti in količine vloženega truda v branje, izobrazbe staršev itd.

Avtorji učnega načrta so zapisali, da so v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju »besedila postopoma daljša in bolj kompleksna, vsekakor pa tematsko blizu učencem glede na njihovo starost in jezikovno znanje. Poleg tradicionalnih vrst besedil se učenci uvajajo v branje razpredelnic, grafov, zemljevidov ipd. tudi v povezavi z drugimi predmeti. Ob branju preprostih književnih besedil poleg bogatenja besedišča spoznajo posebnosti drugih kultur in razumejo njihovo drugačnost. Dejavnosti branja in bralnega razumevanja (pred branjem, med njim in po njem) so tesno povezane s pisanjem, govorom in drugimi zmožnostmi« (Andrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016, str. 43). Učni načrt priporoča branje besedil, ki so lahko

daljša, napisana v standardnih različicah angleščine; se navezujejo na učencu znane in razumljive teme z njegovega osebnega, družbenega in izobraževalnega področja; imajo konkretno, občasno abstraktno vsebino; vsebujejo razmeroma pogosto, delno tudi manj običajno rabljeno besedišče

2.3 Projekt Beri in se zberi

Projekt branja knjig v angleškem jeziku je nastal v sodelovanju z bibliotkarko Knjižnice A. T. Linharta Radovljica, Nino Škufca. Strinjali smo se, da bi knjižnica in šola lahko sodelovali in skušali navdušiti mlade bralce 8. in 9. razreda nad knjigami v angleškem jeziku v Knjižnici A. T. Linharta. Projekt smo si zamislili tako, da je bibliotekarka pripravila vsebino za bibliopedagoško uro, ki je potekala med uro angleškega jezika. Predstavila je najbolj zanimive knjige in otrokom ponudila možnost izposoje v izbrani enoti. Projekt smo poimenovali *Keep Calm and Read*, kar v prevodu pomeni *Beri in se zberi*, dobil pa je tudi podporo ravnatelja OŠ Gorje in direktorice radovljiške knjižice. V šolskem letu 2014/2015 je bila izvedena pilotska bibliopedagoška ura za učence 9. razreda. Izbrano in predstavljeno je bilo okoli 30 knjig v angleškem jeziku z učencem privlačno tematiko. Učenci so bili informirani o brezplačni članarini do 18. leta in bili povabljeni k obisku ter izposoji knjig. Svoja imena in priimke so vpisali na listke in jih vstavili v želeno knjigo, ki jih je čakala v gorjanski enoti.

Zanimanje je bilo veliko, zato smo s projektom nadaljevali v naslednjem šolskem letu (2015/2016), ko so se projektu priključili učitelji angleščine treh osnovnih šol, Osnovna šola A. T. Linhart Radovljica, Osnovna šola prof. dr. Josipa Plemlja Bled in Osnovna šola Frana S. Finžgarja Lesce. Bibliopedagoške ure so bile izvedene tako, da so bile izbrane knjige navezane na obstoječe filme in serije, ki so bile posnete po knjižnih predlogah. Prevladalo je mnenje, da je ta način bližji mlajši generaciji, ki preživi več časa za računalnikom in je relativno seznanjena s filmsko industrijo. Po vsakem obisku v šoli so bile knjige odnesene v določeno enoto, kamor so si jih učenci prišli izposodit. Zanimanje je bilo opazno, zaradi česar je radovljiška knjižnica z veseljem in zanosom nadaljevala s povezovanjem z učitelji angleškega jezika. K projektu je pristopil vodja nabave v knjižnici, posledično se je v knjižnici povečalo število knjig v angleškem jeziku, namenjenih za mlajše bralce. Te knjige so začeli opremljati z oznako ″ml 821.111″ in jih postavili na ločene police ter jih označili z jasno vidnimi napisi.

V šolskem letu 2016/2017 je bil spremenjen koncept izvedbe – 9. razredu se je priključili tudi 8. razred. Učenci so bili razdeljeni v skupine po tri ali štiri, dobili pa so liste z naslovom knjige v angleškem jeziku. Napisati so morali prevod v slovenskem jeziku in zvrst knjige. Izbirali so med žanri znanstvene fantastike, romance, kriminalke, pustolovke, fantazije in trilerja. Po skupinski diskusiji so jim bile izročene knjige (po 10 vsaki skupini), iz katerih so izbrali knjige, po katerih so bili posneti filmi in serije. Pogovorili so se o vsaki posamezni knjigi in jo predstavili. Nov način izvedbe je bil učencem bolj zanimiv, interaktivno je spodbujal njihov interes in sodelovanje, povratne informacije učiteljev angleščine o zadovoljstvu učencev so bile spodbudne, zato se bo projekt izvajal tudi v prihodnje.

Učenci lahko v knjižnici izbirajo med knjigami, na podlagi katerih so posneti uspešni filmi, na primer *Hunger Games* (fantazija), *Twighlight* (fantazija) *If I Stay* (ljubezenski roman), *To All The Boys I loved Before* (ljubezenski roman), *Love, Simon* (ljubezenski roman), *The Perks of Being a Wallflower* (družbeni roman), *100* (fantazija), *Paper Town* (problemski roman), *The Hate U Give* (družbeni roman), *The Maze Runner* (znanstvena fantastika), *The Golden*

Compass (fantazija), *Vampire Academy* (fantazija), *Everything, Everything* (ljubezenski roman), *A Monster Calls* (drama).

Da je bil projekt do sedaj uspešen, je razvidno iz letne statistike, ki jo naredijo v Knjižnici A. T. Linharta Radovljica, saj se je izposoja knjig v angleškem jeziku dvignila. V matični knjižnici je bilo v šolskem letu 2014/2015 izposojenih 4798 romanov v angleškem jeziku, naslednje leto 5799, v šolskem letu 2016/2017 pa je številka že narasla na 7747. V enoti Bled se je v istem obdobju število izposojenih romanov dvignilo s številke 1626 na 2021 in v enoti Gorje s 307 na 408. Projekt se bo izvajal še naprej, cilj pa je, da bodo vse generacije otrok dobile priložnost, da se z njim spoznajo pri urah angleščine, in da v čim večjem številu postanejo uporabniki knjižnice ali pa bralci knjig v domačem in tujem jeziku.

Po uvedenem projektu *Stay Cool and Read Books* se je gorjanskim učencem povečalo zanimanje za branje angleških knjig, saj so postali samozavestnejši bralci. Poleg tega se je povečalo število sodelujočih na tekmovanju iz angleške bralne značke ter število učencev, ki imajo naročene revije v angleškem jeziku *Mary Glasgow Magazines* (*Crown, Team, Club*).

2.4 Kako približati knjižne novosti učencem

Današnji učenci imajo zelo razdelane in sofisticirane ideje, kaj jim izgleda dobro. S tekmeci kot so televizija, YouTube in video igrice je težko zmagati v bitki za njihovo pozornost. Na srečo je knjige mogoče brez velikih finančnih sredstev predstaviti mladim bralcem na všečen in atraktiven način. Dovolj je le prostor – oglasna tabla na steni učilnice, napis, ki mladini vzbudi pozornost in slike z naslovnicami knjig. Gayle Skaggs (2008) v svoji knjigi *Look, It's Books* pravi, da je k promociji branja treba pristopiti na marketinški način, podobno kot bi delali reklame. Knjižnice – učilnice bralce pritegnejo z atraktivnimi displeji in promocijami knjig, ki so tematsko raznovrstne. Navaja primer oglasne table s sliko treh sovic, ki na drevesni veji berejo vsaka svojo knjigo. Nad njimi pa je vabljiv napis *WHOOO CAN RESIST A GOOD BOOK?* Avtorica se je v prvi besedi poigrala z onomatopejskim glagolom, ki ga povezujemo s sovami, hkrati pa v angleškem jeziku pomeni tudi kdo.

V septembru 2018 je na oglasni table učilnice za angleščino nastal zanimiv bralno-reklamni kotiček, ki učence obvešča o knjižnih novostih nove knjižnice v Radovljici. Pritegnil je pozornost s sloganom *HANG ON … THE NEW BOOKS ARE HERE* in sliko knjige, ki se kot mišičast orodni telovadec z rokami drži prečnega droga. V sodelovanju s knjižnico smo sproti obveščeni o novih angleških knjigah za mlade bralce. Cilj je, da pri učencih vzbudi radovednost in željo po branju angleških knjig. Dobro sodelovanje s knjižnico nam prinese dodatno korist, da lahko predlagamo, katerih knjig si v njihovi zbirki želimo. Nenazadnje pomagamo vzgajati uporabnike knjižnice.

Pri izbiri knjige so pomembne tri stvari: knjiga mora biti primerno ponujena – tržena, mora biti zanimiva in stopnja zahtevnosti mora biti primerna jezikovnemu znanju bralca.

2.5 Kaj učenci pridobijo z branjem knjig v angleščini

Za razliko od pogovora je branje nekaj, kar lahko storijo sami in ne stane nič. Ponavljanje besed in besednih zvez učencem pomaga, da se lažje in trajnejše naučijo in zapomnijo besedišče ter slovnične strukture. Imajo možnost začutiti ritem besed v angleščini, kar jim omogoča, da sčasoma slišijo, ali poved zveni pravilno ali ne. Dobre bralne spretnosti

izboljšajo druge govorno-jezikovne spretnosti. Branje je način, kako se naučiti in zapomniti pravilen zapis besed.

3. Zaključek

Pri branju knjig v angleščini so pomembni notranji in zunanji dejavniki. Bibliopedagoške ure so dobrodošel in vzpodbuden zunanji dejavniki, ki na učence deluje brez prisile. Pečjak, Rožič in Zorman (1999) menijo, da vsakršno branje, ki ni posledica zunanjih pritiskov in zahtev, že pomeni pozitivno stališče do bralnega gradiva. Od notranjih dejavnikov (vedoželjnost, radovednost) pa je odvisno, v kolikšni meri bo učenec posegal po knjigah v angleškem jeziku. Bralec, ki bere z veseljem, bere kjerkoli in kadarkoli, ne glede kaj mu učitelj predpiše kot obvezno branje. Rezultati takega branja so učinkoviti in kontinuirani.

Dobri bralci se lažje polotijo nalog bralnega razumevanja pri pisnem ocenjevanju, prav tako so uspešnejši pri pisanju daljših besedil. Z negovanjem bralne kulture v angleškem jeziku bomo nadaljevali tudi v prihodnjih letih, saj se kaže kot zelo uspešna in spodbudna.

4. Literatura

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf

Grosman, M. (2018). *Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju.* Ljubljana: Filozofska fakulteta univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HAENJ9T0/3ed61327-5cff-4aa6-89fb-0b87a6e80565/PDF

Maguel, A. (2007). *Zgodovina branja.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Pečjak, S., Rožič, D. in Zorman L. (1999). *Osnove psihologije branja*: *spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete

Skaggs, G. (2008). *Look, It's Books: Marketing Your Library with Displays and Promotions*. Jefferson, North Carolina: McFarland.

Skela, J., Sešek, J., Dagorin Fojkar, M. (2009). *Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Brigita Škufca, profesorica angleškega pouka, poučuje na OŠ Gorje. Z različnimi metodami pri učencih skuša vzpodbuditi ljubezen do branja knjig v angleškem jeziku. V letošnjem šolskem letu jih z različnimi tehnikami čuječnosti skuša pripraviti na pozorno sledenje uram angleščine. V največje zadovoljstvo ji je, da otroci v sproščanju uživajo in se umirijo.

Teaching English through Humour

Adrijana Dimitrovska

Šolski Center Škofja Loka
adrijana.dimitrovska@scsl.si

Abstract

In today's school there are students with differing abilities, interests and experiences so it is perfectly understandable that some of them find learning a foreign language quite difficult and even frustrating at times. To meet the needs of the students, it is necessary to use a variety of strategies and techniques to differentiate the curriculum. Apart from that, it is well known that motivation is the key factor for success, so every teacher's priority should be to motivate and engage their students in learning the language.
To do so, teachers can choose from a variety of strategies, from establishing a good relationship with the students and creating a pleasant and supportive classroom atmosphere, to incorporating humour into their English lessons.
Apart from being motivating, humour is fun, it reduces stress and anxiety, encourages the students to learn and, at the same time, develops and improves their language skills.

Key words: humour, language skills, motivation.

Povzetek

V današnji šoli imamo učence z različnimi sposobnostmi, interesi in izkušnjami, zato je popolnoma razumljivo, da je za nekatere učenje tujega jezika lahko precej naporno in celo stresno. Zato, da bi zadovoljili potrebe učencev je v učni načrt potrebno vključiti različne strategije in metode. Poleg tega pa je splošno znano, da je motivacija ključ do uspeha, zato bi morala biti prioriteta vsakega učitelja svoje učence motivirati in jih spodbuditi k učenju jezika.
Da bi svoje učence motivirali, lahko učitelji izbirajo med različnimi strategijami, od tega, da vzpostavijo pristen odnos z učenci in ustvarijo prijetno vzdušje v razredu, do tega, da v pouk angleškega jezika vključijo humor.
Poleg tega, da lahko s humorjem učence motiviramo, ima le-ta tudi druge prednosti; nudi zabavo in sprostitev, z vključevanjem humorja v pouk tujega jezika pa učence tudi spodbudimo k učenju ter obenem razvijamo in izboljšujemo njihove jezikovne spretnosti.

Ključne besede: humour, jezikovne spretnosti, motivacija.

1. Introduction

»In today's classroom, students come with differing complexities, experiences, interests, and learing abilities« (Cash, 2011), and it is perfectly understandable that some of them, young or older, find learning a foreign language quite difficult and even frustrating at times. Cash (2011) explains that students underachieve or underperform for a variety of reasons. They may:

- perceive a lack of challenge in the content
- be uninterested in the content
- lack self-efficacy
- have a fear of failure
- be unable or unwilling to see the purpose of learning the content
- be highly distractibe,
- have too much or too little self-confidence,
- be experiencing distress in their personal family lives, etc.

What this all comes down to is that students lack motivation. As a teacher, one must be prepared to meet the needs of every learner with a variety of strategies and techniques to differentiate the curriculum and activities so that all the students are successful (Cash, 2011). Since it is well known that motivation is one of the key factors driving language learning success, the teacher's main priority should be to motivate and engage their students in learning the language. So how does one get their students motivated to learn what one needs them to learn?

Unfortunately, there is no magic formula for motivating students (Gross Davis, 2009). Strategies which teachers can use to motivate their learners vary, from establishing a good relationship with the students and creating a pleasant and supportive classroom atmosphere, presenting the tasks properly by giving clear directions to making the language classes interesting by selecting interesting, challenging, variety of tasks and supplementary materials such as humor. (Dornyei and Csizer, 1998). Incorporating humour into the classroom is probably one of the best ways of motivating students and arousing their interest in learning a foreign language whether the students are complete beginners, intermediate or advanced learners.

The aim of this article is to discuss the benefits of the above-mentioned motivational technique i.e. humour in the foreign language classroom, and to present various strategies of incorporating it into the foreign language classroom in order to develop and improve all four of the language skills i.e. listening, speaking, reading and writing.

As an English teacher, I know that students, especially younger ones, have quite a short attention span and tend to get bored really quickly, so for that reason I try to bring as much variety into my lessons as possible by frequently using games, songs and humour. I am convinced that because of that first, second and third graders like coming to their English classes, learn English without much effort, they learn it faster and enjoy every minute of it. For sure, older learners also benefit from games, humour and music used in the foreign language classroom.

2. Humour in the classroom

2. 1. Theories of humour

Shade (1996) explains that there are several major theories related to the numerous concepts and ideas about humour and that most were developed by famous philosophers as they studied human nature and human condition. Three major theories are as follows:

1) Immanuel Kant and Arthur Schopenhauer are credited for developing *the incongruity theory.* The basis of this theory is that humour is created when we expect one thing and are suddenly presented with another. This mental trickery provides some relief to us from the rigours of logic, reason, and thinking. This theory emphasizes the mental or intellectual components of humour. Humour is the outcome of these unexpected verbal or visual connections (incongruity). Humour, then, is the result of these unexpected connections. Incongruity can take the form of contradiction, understatement, exaggeration, surprise, reversal, ludicrous, or the totally unreal.

The incongruity in humour results when there is:

a) a discrepancy between the punch line and the body of a joke, and
b) a violation of expectancies; these may involve:
- two conflicting sets of rules,
- two different frames of reference, or
- the reversal of figure and ground

2) *Superiority theory* was advocated by two British philosophers, Thomas Hobbes and Alexander Bain emphasizing the emotional components of humour. We tend to stereotype individuals and groups by attributes and characteristics. We often tell jokes about other people, occupations, institutions, races, religions and nationalities. The purpose is often to inflate our own egos or deflate those individuals or institutions that we feel are superior. As human beings, we receive pleasure when we see ourselves as better off than others. We pick on those less fortunate by poking fun at them, resulting in a form of self-glorification. Plato, Aristotle, Cicero, Descartes, and Bacon all took the view that laughter occurs when some flaw, imperfection, or deficiency is seen in others as we compare them to ourselves. A good way to test this theory is to ask yourself, whether it would be funny if it had happened in the same way to you.

3) Relief/Release theory was advanced by Freud during the 20th century. According to this theory, laughter gives us some temporary freedom from the numerous restrictions under which we live our daily lives. Challenged are the notions of:

a) constraints of conventionality,
b) inhibitions of sexual and agressive desire,
c) the rigidity of logic, and
d) our own egos.

This theory emphasizes the social and behavioural components of humour. In this case, humour may be used to rebel against repressive or uncontrollable elements of society. We make jokes against the hallowed institution of the Internal Revenue Service because we are controlled by it and often feel powerless when dealing with it. Similar jokes are made about life, death, and humanity in general. An example of using humour for relief/release is when

someone at a meeting uses humour to add a little levity to a tense situation or discussion. This allows everyone to laugh for a moment, break away from the topic at hand for a minute or two, regroup their thoughts, and begin addressing the issue, perhaps, with a new perspective.

2.2. Why use humour in the foreign language classroom

Humour is substantial and significant part of our daily lives. In our society, possessing a good sense of humour is highly valued. Humour is developmental and therefore it changes through the years. The sense of humour of a 5-year-old is markedly different than that of a 13-yearold. Adolescent humour is different from adult humour. This is why young children love jokes that adults find extremely silly, and why adolescents often engage in crude or raw humour that adults find coarse, vulgar, or unrefined (Shade, 1996).

Most people agree that humour is highly personal and very subjective form of human expression. This is why people differ in their reactions to certain forms of humour and why we have preferences for different types of humour. Personality traits are indeed a major factor (Shade:1996).

Previously, it was considered unscholarly to use humour as a teaching strategy or even to show a sense of humour as a personality trait. Traditionally subject matter and accompanying lessons were supposed to keep all students interested. Thus, the prevailing view was (and often still is), that to entertain is not to educate. If there is laughter in the classroom, the learning cannot possibly be occuring.

But according to Shade (1996), humour should be a part of the learning environment because it has many benefits that cannot be overlooked:

First of all, humour can be used in the classroom to enhance the atmosphere and general learning environment. Humor employed in this fashion serves as an immediacy behaviour, that is, behaviour that decreases the psychological distance between the teacher and students. Thus, verbal and nonverbal closeness is increased. This increased closeness has positive effects on both cognitive and affective learning. The establishment of such an environment often removes most academic and social barriers to learning. Students are then free to explore, play, take risks because a form of accepting, group support system that allows for human error and failure is in place. Mistakes, errors, and failures are expected, and therefore, do not become any kind of traumatic experience. Humour can also promote and increase a feeling of group membership. As humourous experiences occur and are shared over time, a form of bonding can occur between group members. A sense of security and even increased selfconfidence may result from group laughter, as this is almost always an emotionally positive experience.

Secondly, humour motivates. We have all experienced varying degrees and durations of laughter and the invigorating feeling that follows a good laugh. A physiological explanation exists for this pleasant phenomenon; the chemical substance catecholamine, which actually increases alertness, is produced. Teachers can use this information to their benefit by using appropriate humour in teaching to obtain and maintain attention and motivation and put students in a more alert state of mind. Interest and motivation can be maintained with the periodic use of content related humour throughout the lesson.

In addition, humour can reduce stress and anxiety. Stress is ever-present in our society and we will never be rid of it. Tension and mental fatigue are often created during serious and intense instructional lessons, attentiveness usually fades and anxiety increases. However, stress and anxiety can be significantly reduced, and we can learn how to better cope with them. Humour can be a great remedy for this. But, how can humour help us achieve this? First of all, when we laugh our brain discharges hormones that release endorphins, the natural pain-killers in the body. Secondly, anxiety cannot exist concurrently with the physical state of laughter.

In addition, shared laughter indicates a common perception; it is an instant link to communication; it creates a »comfort zone«. And last but not least, laughter is often followed by a state of physical relaxation and reduced physical tension and stress.

Finally, humour can offer a relief from boredom. Mediocrity is often caused by boredom as much as anything else. Boredom can also cause absenteeism and low morale. Humour can go a long way to maintain attention and provide a fresh and much needed infusion of energy into the learning process. If teachers are not interesting, students rapidly become uninterested. If we bore our students, we become baby-sitters and custodians rather than teachers. Teachers can use enthusiasm and humor to foster the joy and discovery of learning in students of all ages.

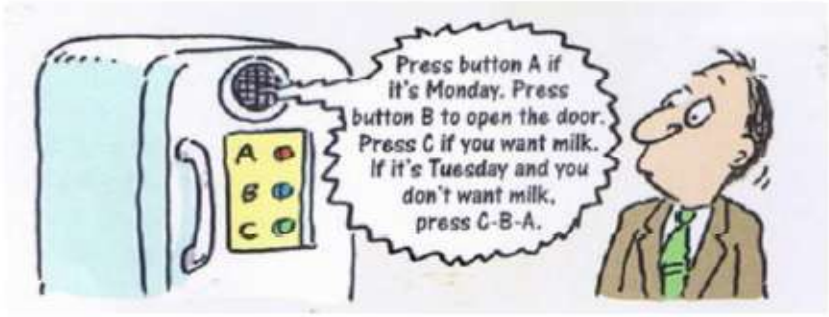
Humor is most effective when it is appropriate and that is why teachers should avoid using humour that is not directly related to the academic content, also hostile humour, including ridicule, satire, cynicism, put-downs and sarcasm should not be in the classroom setting. They are often non-productive and punishing to all involved, often putting someone else down or feeling good at the expense of others. A number of other categories of humour such as sexual, ethnic/racial, religious, sick, and demeaning to men and/or women certainly do not belong in the classroom. These categories of humour reflect bad taste and/or poor judgement (Shade, 1996).

2.3. Types of humour

There are many different kinds of humour, Shade (1996), however, categorizes it into four types:

a) Figural humour, which includes cartoons, comic books, comic strips, political cartoons and caricatures, all of which are often accompanied by captions. Cartoons can be single panel, as in a political cartoon or a caricature, or sequenced, as in a comic strip. These forms of figural humour appear in a variety of media, including television, films, books, newspapers, and magazines, and involve the use of drawings to deliver the humour.

* Cartoons, comic books and comic strips employ illustrations to examine current news affairs, popular culture, mores, etc., in an amusing fashion. They often depict a serial story or a universal situation.



Picture 1: Humour in the form of cartoons (From: Soars and Soars, 2006)

* Political cartoons differ from cartoons, comic books and comic strips primarily in subject matter. They tell a politically related anecdote or story, or comment on a particular political character or issue, or on political life in general.

* Caricatures often involve a ludicrous exaggeration (usually in a picture form) of peculiar personal characteristics. They are often line drawings, with at least one or two attributes of the
subject distorted.

b) Verbal humour which has numerous forms, including but not limited to puns, riddles, jokes, anecdotes, parody, tongue twisters, to name but a few. These forms of verbal humour involve the use of language and often depend on the use of incongruity as demonstrated through contradiction, understatement, exaggeration, surprise, or reversal.

* A pun is the humourous use of a word so as to suggest a different meaning or application; a play on words. Sometimes a pun plays on words with the same or similar sound but different meaning. It has been said that it takes an intelligent person to create a pu, and a brave one to use one.

Brian: Why does it take a runner longer to run from second to third base than from first to second base?
Eric: Because there's a shortstop in between.

* A riddle is a word game, an enigma, a puzzling fact. A riddle, usually presented in a question-and-answer format, is similar in nature to a joke, but with a specific format.
Matt: How do you keep fish from smelling?
Jenny: Cut off their noses.

* A joke is something said or done that provokes laughter. The source of this common form of humour can involve any or all of the following; comprehending the multiple meanings of words, idioms, and metaphors; discovering ambiguity, perceiving and ultimately comprehending incongruity; and appreciating the unexpected or sudden change of perspective. When examining language-related humour, several different types of jokes become evident:

- phonological jokes which are based on the phonological structure of words
Rebecca: What is this?
Waiter: It's bean soup.
Rebecca: I don't care what it's »been«. What is it now?

- lexical jokes which are based on multiple-meanings of words.
Dave: What has got 18 legs and catches flies?
Lynn: A baseball team.

- surface structure jokes which are based on the alternative grouping of words.
Don: What kind of flowers like to be kissed?
Joan: A tulip (two lip).

- deep structure jokes which involve alternative interpretations of a word or phrase.
Sue: What animal can jump higher than a house?
Chris: Any animal. Houses can't jump.
- metalinguistic jokes which focus on the language form instead of the meaning.
Kathy: What's at the end of everything?
Tim: The letter »g«.

c) Visual humour includes slapsticks, impersonations, clowning, mime and pantomime, facial gestures, pratfall, body language, and practical jokes. This form of humour is dependent on visual cues for the humour to be effective.

* Slapstick is boisterous farce of pantomime or low comedy, for example, smacks in the head, pokes in the eyes, slipping on a banana peel, etc.
* Impersonation means to represent in character or form; to act a part on the stage; to imitate.
* Mime/Pantomime is a farce in which scenes of real life are expressed by gesture only.
* Practical joke includes pratfalls and visual sight gags.

d) Auditory humour includes impressions, noises and sounds and is a relatively small category. This form of humour is dependent on auditory cues for the humour to be effective.

Experts claim that auditory and visual humour is the best type for young learners who respond with confusion when given verbal sort of humour, whereas older students are able to think abstractly and distinguish between reality and the aspects of humour that are designed to be perceived as an exaggeration or an instance of sarcasm. These students respond well to the verbal type of humour and manage to acquire information best when the humour is related to the lesson subject.

2.4 Ideas for using humour in the EFL classroom

Humour can be used to teach culture, grammar or vocabulary. According to Gardner (2008), jokes can be used as a warm-up activity, as a mid-class breather, or as the focus of an entire class period and depending on the joke, several language skills or cultural lessons could be covered.

For example,

A: Doctor, doctor, please help me! Everywhere I touch on my body, it hurts. If I touch my head, it hurts. If I touch my elbow, it hurts. If I touch my stomach, it hurts. What's wrong with me?

B: Your finger's broken.

Picture 2: Humour in the form a joke as a wam-up activity (From: Gardner, 2008)

could start off a lesson about parts of the body, if clauses, etc. It could also demonstrate doctor/patient interactions and describing symptoms. Entire lessons on linguistic structures, situational cues, or cultural norms could be generated from this one joke. Before all else, however, the joke very quickly creates a humourous atmosphere that can make students more attentive and receptive to what comes next (Gardner, 2008).

Jokes can also be used to practice various grammar points or vocabulary in the form of gap fill exercises:

Fill in the missing prepositions in the following jokes.

1 Chickens are the only animals that you can eat _____ they are born and also _____ they are dead.

2 A good marriage lasts _____ ever. A bad one just seems to.

3 I kept reading in the papers that smoking was bad _____ you. So finally I decided to give up reading the papers.

Picture 3: Jokes in the form of gap-fill exercises (From:Watcyn-Jones, 2000)

Watchyn-Jones (2000) also suggests other interesting activities involving humour either in the form of silly signs or misprints in which students identify and correct the mistakes or newspaper extracts or headlines written is such a way that there is an extra unexpected meaning to the one that was intended – often with amusing results in which students try to explain the other meaning.

11 An oil spill was first reported to the Coast Guard by a man who saw oil covered rocks walking along the shore.

14 UNEMPLOYED man seeks work. Completely honest and trustworthy, will take anything.

Picture 4: Humour in the form of silly signs or missprints (From:Watcyn-Jones, 2000)

Students can have a lot of fun by trying to read out tongue-twisters. This can also be done in the form of a group contest, in which each player in the group has three tries to say the tongue-twister as quickly as possible. If the others think, s/he has said it well, they keep the card if not the play proceeds until everyone in the group has tried. The group with the most cards at the end wins (Watcyn-Jones, 2000).

Apart from the above-discussed activities, there are also other ways to infuse humour into the classroom. One way of doing this is to organize, for example, »Joke of the Week Contest« in which each student is supposed to present one joke or riddle per week to the class, for

example, every Friday. The students may read the joke, give it from memory, or use a note card. After several weeks or months of these presentations, the teacher could arrange to videotape these sessions. Students could view themselves and provide each other with feedback. The teacher can watch the students to see if overall speaking ability, confidence, and self-esteem improves for each student. The aim of this activity is to provide the students with a »no stress« opportunity to give a short oral presentation before a group of peers and to help students experience some enjoyment in speaking to an audience (Shade, 1996).

3. Conclusion

In order to make their lessons somewhat different, fun, motivating and at times even a bit out of the ordinary, I do recommend other foreign language teachers to try and incorporate humour into their lessons as it offers relief from boredom, reduces strees and anxiety and last but not least, it is very motivating. Of course, teachers should be very careful not to use inappropriate humour including hostile humour, ridicule, satire, cynicism, put-downs and sarcasm as well as sexual, racial and religous humour. It is important to know that jokes are not the only type of humour and that there are also other types of humour such as cartoons, caricatures, slapstics, mime and many more that can be used in the classroom. If a teacher decides to use humour in the classroom it should be to actually teach a certain language, whether that is culture, grammar or vocabulary.

4. Bibliography

Cash, R. M. 2011. *Advancing Differentiation: Thinking and Learning for the 21st Century.* Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Dornyei, Z. and Csizer, K. 1998. *Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. Language Teaching Research,* 2 (3): 203-229. Pridobljeno s: https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_067c48b27657488381d0232b21a0935c.pdf?index=true

Gardner, S. 2008. *Three Ways Humour Helps in the Language Classroom. The Language Teacher,* 32 (6): 9-12. Pridobljeno s: http://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf/the_language_teacher/06_2008tlt.pdf

Gross Davis B. 2009. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shade, R. 1996. *Licence to Laugh: Humour in the Classroom*. Libraries Unlimited.

Soars, J. and Soars L. 2006. *New Headway Pre-Intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Watcyn-Jones, P. 2000. *Fun Class Activities 1*. Harlow: Pearson Education.

About the author

Adrijana Dimitrovska works as an English teacher at the Secondary School of Mechanical Engineering in Škofja Loka. She has been a teacher for 18 years and loves her job.

Izzivi motiviranja dijakov - povezovanje tujega jezika in stroke

Challenges in Motivating the Students – Connecting the Foreign Language with Profession

Klavdija Špur Jereb

Šolski center Celje, Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo
Klavdija.spur@sc-celje.si

Povzetek

Na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo smo v okviru odprtega kurikuluma na smeri računalništvo uvedli dva nova predmeta, ki povezujeta stroko in tuji jezik – angleščino.

Gre za predmeta »stroka modernih vsebin« in »strokovna terminologija«, ki sledita motivacijskim pristopom v procesu izobraževanja, predvsem takrat, ko dijaki, ki jih sicer strokovna, torej računalniška smer zanima, zanimanje za učenje in šolo nasploh izgubijo.

Ker nam ni vseeno in ker se zavedamo, da v izobraževalnem procesu zaradi takšnih ali drugačnih razlogov pri dijakih včasih zmanjka volje, elana, morda potrebne energije, smo skušali na šoli poiskati načine, s katerimi bi omenjene težave presegli. Tako smo se pomočjo inovativnejših pristopov, ki ne bi sledili zgolj »klasičnim metodam« obstoječih kurikulumov, ampak bi v prvi vrsti v največji možni meri zajemali interese ter pozornost dijakov samih, skušali približati dijakom na način, da smo v proces vnesli kopico interakcij na relacijah učitelj/dijak na eni ter stroka/tuji jezik na drugi strani.

S povezovanjem angleščine in stroke pridobijo dijaki samozavest tako pri uporabi angleščine, pri podajanju snovi, pri predstavitvah, kot tudi pri stroki sami.

Z izbranimi metodami dela želimo dijake tudi s pomočjo angleškega jezika pripraviti na strokovne izzive na njihovi poklicni poti, obenem pa ob tem v njih vzbuditi (samo)iniciativnost, inovativnost in samozavest ter nenazadnje dokazati, da čeprav je določena naloga v osnovi videti še tako težka, jo je mogoče s primernim pristopom in voljo v celoti izpolniti ali celo preseči.

Ključne besede: angleški jezik, inovativnost, novi pristopi, računalništvo, samozavest, stroka.

Abstract

In our school, in the framework of an open curriculum, two new subjects were introduced in the field of computing, which connect the profession and the foreign language - English.

This is the subject of SMV (profession of modern content) and STE (professional terminology), which follow the motivational approaches in the education process, especially when students who are interested in the profession, lose interest in learning and school in general.

Since we care, and because we are aware that in the educational process, for some reason or another, at times students are a bit lacking in the will, passion, and perhaps the necessary energy, we tried to find ways to overcome the problems at school. Thus, through innovative approaches that would not only follow the "classical methods" of existing curricula, but primarily in the first place, the interests and the attention of the students themselves.

A new approach was presented/given to students in a way that brought a lot of interactions into the process relations teacher / student on the one hand, and profession / foreign language on the other.

By combining English and the profession, students are confident in the usage of English, giving the presentations, and the profession itself.

Using selected methods of work, we want students to prepare for professional challenges in their careers, even with the help of the English language, while at the same time inciting (self) initiative, innovation and self-confidence in them, and finally to prove that a certain task, no matter how difficult it may seem in the first place, it can successfully be done or even exceeded by an appropriate approach and will.

Keywords: computing, English language, innovation new approaches profession, self-confidence.

1. Uvod

Z angleščino se dijaki soočajo že od malih nog, saj se z njo marsikje srečujejo tako v zgodnjem obdobju otroštva (tečaji in delavnice na temo angleškega jezika, ki jih nemalokdaj organizirajo že v vrtcih ipd.) kot seveda tudi kasneje v šoli ter nasploh v vsakdanjem življenju, (tj. z uporabo telefonov, pri gledanju televizije, poslušanju pesmi).

Pri tem otroci običajno ne razmišljajo o slovničnih pravilih in strokovnih izrazih, kaj šele o angleščini v pisni obliki. Prav zaradi tega imajo nekateri z vstopom v šolo pri urah angleščine težave, saj je potrebno angleščino, kot vsak tuji jezik, poznati aktivno in ne samo pasivno. To pomeni, da je potrebno znati uporabljati vse tri aspekte jezika: znati pravilno govoriti, razumeti ter pisati.

Predvsem že omenjena pravila ter zahteve, ki se nanašajo na sposobnosti govora, razumevanja in pisanja so tisto, s čimer se dijaki težko sprijaznijo. Obseg različnih pravil (objektivno gledano je sicer teh kar precej) ter sprejemanje le-teh pa sta po navadi glavna razloga za izgubo zanimanja in veselja do tujega jezika. Sledijo težave z ocenami, padec motivacije in nemalokrat je dijake težko privabiti k ponovni aktivni uporabi tujega jezika, ki pa je dandanes, upoštevaje globalizacijo, zasebne, šolske, študijske ter poslovne migracije v svetu, pravzaprav nujna. Ne le trg tuje delovne sile, tudi domači trg se v razpisih za delovna mesta praktično praviloma zateka k zahtevi po znanju vsaj enega tujega jezika.

2. Motivacija

Motivacija je pri učenju in uporabi tujega jezika zelo pomembna. Kaj sploh je motivacija? Kako jo vzpodbuditi pri dijakih in jo na visoki ravni ohranjati?

Motivacija je psihološki element, ki vpliva na to, kako se organizem odziva in ravna v skladu s svojimi željami, cilji, pričakovanji ter potrebami. Mnogo je razlag, kaj motivacija je, vse pa so enotne v tem, da je motivacija (Kobal Grum in Musek 2009, str. 16):

- občutena napetost, ki je usmerjena k nekemu cilju ali proti njemu;
- notranji proces, ki vpliva na vztrajnost, smer in intenzivnost k cilju usmerjenega vedenja;
- specifična potreba, želja ali hotenje, ki spodbudi k cilju usmerjeno vedenje.

Vzroki motivacije so lahko notranji ali zunanji. Notranji vzroki so fiziološki procesi, cilji, potrebe, vrednote itd., zunanji vzroki pa pobude, pritiski, socialno okolje, nagrade, kazni ipd. (Kobal Grum in Musek 2009, str. 14).

Poleg zgoraj omenjenih pa obstaja še več teorij motivacije. Med dijaki se pojavljajo različno oblike motivacije, ki imajo v srednjih šolah velik vpliv še posebej na prehodnost dijakov v višje letnike ter uspešnost pri učenju in delu.

Prva je t. i. intrinzična motivacija (Deci in Ryan 2000, str. 56), ki se kaže kot vključenost posameznika v določeno aktivnost zaradi zadovoljstva in užitka ob njenem izvajanju, brez zunanjih in notranjih pritiskov in brez pričakovane nagrade. Intrinzična ravnanja so motivirana s strani osebnega interesa. Posledica je občutek zadovoljstva ob izvajanju neke dejavnosti in ob rezultatih, ki jih oseba pri tem doseže (Buček in Čagran 2011, str.117).

Druga je t. i. ekstrinzična motivacija (Ryan in Deci 2000, str. 60), pri kateri gre za vključenost v določeno aktivnost zaradi notranjih ali zunanjih pritiskov, aktivnost je sredstvo za dosego nekega drugega cilja, ne sama po sebi. Posameznik je motiviran zaradi nekega pričakovanega rezultata, ki je pomembnejši od procesa. Tovrstno motivacijo sprožijo le zunanji dejavniki in vzpodbude (nagrada, pohvala, ocenjevanje, kazen). Ta vrsta motivacije pogosto ni trajna (Buček in Čagran 2011, str. 118).

Pri motivaciji pa gre za dejstvo, da posameznik ne doživlja nobene povezave z zastavljeno nalogo, ne vidi smisla v njeni izpolnitvi. Občutek ima, da je nemočen na kakršnokoli vplivanje na dogodke, da je nekompetenten in ne zazna povezave med lastno akcijo in izidom (Buček in Čagran 2011, str. 118).

Učitelji se zavedamo, da so dijaki bolj zagreti za svoje delo, če vidijo, da sta njihovo znanje in delo pomembna in koristna ne samo v okviru šolskega okolja, ampak tudi širše, še posebej na nivoju tehnologije, ki se dnevno razvija in nadgrajuje. Dijaki lahko s svojimi idejami v veliki meri vplivajo na pozitiven razvoj ne samo tehnologije, ampak razvoja nasploh.

V nadaljevanju se prispevek nanaša na dijake iz smeri računalništva, ki s svojimi idejami, projekti in znanjem predstavljajo velik potencial prihodnosti. Mnogi od njih razvijajo ideje, ki jih predstavijo pri predmetih STE (strokovna terminologija) in SMV (Stroka moderne vsebine) še v četrtem letniku, saj jo razširijo in uporabijo kot raziskovalno nalogo. Še več, nekateri lahko s svojimi idejami celo služijo denar (razne aplikacije za mobilne telefone ipd.).

Za motivacijo za učenje moramo okrepiti priložnost za dosežke, avtonomijo oziroma odgovornost (svobodo odločanja), kakovostne povratne informacije, možnost napredovanj, zanimive naloge in priložnost za osebno rast – za učenje in zorenje (Stopar, 2015, str. 6).

V nadaljevanju bom predstavila, kako na naši šoli krepimo motivacijo dijakov in pripomoremo k pozitivnem odnosu do predmeta, samozavesti, samoiniciativnosti, spoštovanju ter povezovanju tujega jezika s stroko.

3. Tuji jezik in stroka

Brez aktivnega znanja in uporabe tujega jezika v današnjem svetu ne gre. Vsak poklic (z izjemo določenih, katerih narava ni v ničemer usmerjena k tovrstnim jezikovnim potrebam) zahteva znanje tujih jezikov, kar velja še posebej za stroko, kot je računalniška.

Cilj učencev pri pouku tujih jezikov stroke je naučiti se tiste jezikovne spretnosti, prvine in žanre, ki so ustrezni za delo na določenem strokovnem področju, na čemer temeljijo vsebina in cilji predmeta tujega jezika stroke (Jurkovič, Čepon, str. 3).

Računalništvo je disciplina, ki se vsakodnevno nadgrajuje in razvija, pri čemer pa je podlage omenjene nadgradnje mogoče dobiti le ali pa predvsem v angleščini. Tako so dijaki primorani uporabljati angleščino, če želijo slediti toku razvoja, zanimanju za novosti s področja računalništva ter nenazadnje lastnemu interesu, ki so ga v osnovi pokazali že z izborom računalniškega poklica ter z vpisom na šolo, ki jim to omogoča.

Smer računalništvo na naši šoli uči dijake iskati rešitve na samostojen in inovativen način. Prav zaradi težnje po širjenju znanja v stroki, razvijanju znanja tujega jezika (angleščine) in k pridobivanju samozavesti, s tem pa seveda motivacije, smo se na naši šoli odločili, da ponudimo dijakom nekaj novega, inovativnega, sodobnega in spodbudnega. Nekaj, kar bi pripomoglo k razvoju posameznika, tako na strokovnem, jezikovnem, kot tudi osebnem področju.

4. Uvedba novih dveh predmetov

V ure odprtega kurikuluma na smeri računalništvo smo uvedli dva nova predmeta. Prvi je Stroka modernih vsebin (SMV), drugi pa Strokovna terminologija (STE). SMV pokriva računalniške teme, ki so povezane s sodobnimi pristopi, odkritji in uporabo, STE pa je vezan na tuji jezik, v našem primeru angleščino.

Z omenjenima predmetoma se dijaki srečujejo v tretjem letniku srednje šole, in sicer na način, da sta v razredu hkrati dva učitelja, eden s področja stroke, torej računalništva, drugi pa je učitelj angleščine. Oba uporabljata izključno angleščino kot glavni pogovorni jezik, prav tako pa morajo temu slediti dijaki. V prvi polovici leta poteka pouk frontalno, kar pomeni, da dijaki zgolj poslušajo, profesorja pa vsak s svojega področja razlagata teme. Prvi, torej učitelj računalništva, sledi strokovno – vsebinskemu delu, drugi, učitelj angleščine, pa pri tem nudi ustrezno podporo ter dijake uči uporabe tako angleškega jezika v računalniški stroki kot tudi s tem povezanih tehnik in pravil pisanja seminarskih nalog, vključno s pravili priprave drsnic, iskanjem in navajanjem virov in literature ipd.

V drugi polovici leta se pristop poučevanja obrne oz. spremeni. Učitelja namreč pri tem sedeta med ostale aktivne poslušalce, dijaki pa s »prelevitvijo« v vlogo učiteljev posamično izvajajo predavanje izbranih in naučenih strokovnih tem. Nastop je (seveda v angleškem jeziku) podvržen podaji teoretičnih znanj in praktičnemu prikazovanju posameznih strokovnih tem v času trajanja ene šolske ure.

4.1 Prvi semester

Pri pouku STE učitelj najprej predstavi namen predmeta ter angleškega jezika v okviru stroke. Dijaki se naučijo napisati tehnično poročilo in seminarsko nalogo v angleškem jeziku, s poudarkom na pomenu povzetka, ključnih besed ter uvoda. Prav tako se posebej poudari strokovno besedišče in uporaba trpnika, saj je ta pri strokovnih besedilih angleškega jezika

zelo pogost. Kot že rečeno, se dijaki naučijo tudi pravilno uporabljati vire, literaturo, oboje pravilno navajati ter citirati.

Seminarska naloga, ki jo dijaki napišejo sami, opisuje temo, ki si jo dijaki izberejo sami. Tema se mora navezovati na nekaj, kar niso predelali v šoli. Pristop dijakom pri izbiri teme torej nudi prosto pot, zaradi česar je nivo motivacije in zanimanja še na višji ravni kot sicer. Dejstvo je namreč, da dijaki običajno pri tem izberejo tematiko, ki bi jih utegnila zanimati tudi v bodoče, ali pa preprosto tematiko, ki bi jo želeli le nekoliko podrobneje spoznati. Izbor teme je za dijaka precej pomemben, saj izkušnje kažejo, da lahko igra sama vsebina izbrane tematike ključno vlogo ne le pri vprašanju uspešne priprave seminarske naloge, ampak tudi pri samem nastopu, v okviru katerega skušajo dijaki na kar se da prepričljiv način (tudi v praktičnem smislu) prikazati izbrano temo. Izbrana tematika je praviloma torej predpogoj dobrega prikaza oziroma nastopa dijaka v drugi polovici leta.

Dijake izbiranje teme zelo motivira, srečujejo se s kopico idej zanje, pri čemer je nemalo takšnih, ki idejo zanje črpajo že v okviru okolja, s katerim se strokovno ukvarjajo že doma oziroma v svojem prostem času, zaradi česar sta želja sošolcem povedati nekaj novega in osredotočenost pri vsem še toliko višji.

Poleg pisanja seminarske naloge se pri pouku STE dijaki naučijo tudi pravil prezentacije kot takšne, saj v okviru aplikacij, ki omogočajo predstavitev in predavanje (npr. »power point«), obstajajo nekatere zakonitosti, ki se jih je, predvsem iz razloga, da bi bila predstavitev za poslušalce kar se da zanimiva, potrebno držati.

Ob koncu predavanja se dijaki preizkusijo še v izdelovanju kratkih delovnih listov, ki zajemajo glavne informacije predstavljene teme in ki omogočajo, da si sošolci – poslušalci temo še bolj zapomnijo.

Pri pouku SMV učitelj strokovnih predmetov dijakom prestavi nekaj novih, sodobnih pristopov k uporabi in pisanju aplikacij, predvsem pa je poudarek na programiranju namiznih programov z grafičnim uporabniškim vmesnikom na platformi Windows Forms.

V okviru priprave seminarske naloge so dijakom seveda vseskozi na voljo pomoč in usmeritve. Tudi takrat, ko jo ti napišejo ter v sredini meseca decembra oddajo v prvi pregled. Dijaki tako v zvezi s primarno verzijo prejmejo ustrezno povratno informacijo, kar jim seveda omogoča, da do začetka drugega semestra svoj »prvi izdelek« po potrebi še nekoliko »izpilijo« oz. odpravijo morebitne napake ali pomanjkljivosti.

4.2 Drugi semester

V drugem semestru se dijaki pripravijo na predavanje, ki ga, kot že rečeno, izvajajo izključno v angleškem jeziku. Učitelja sta poslušalca, sedita v ozadju med ostalimi sošolci ter ocenjujeta predavanje posameznega dijaka, ki ima za nastop na voljo 45 minut. Ni zanemarljiv podatek, da je pozornost poslušalcev višja, v kolikor je predmet predavanja nekaj, kar zanje predstavlja nekaj relativno novega oz. nekaj, o čemer pred tem še niso toliko slišali. Tudi to pa je razlog, zaradi katerega je izboru teme (vključno z usmeritvami učitelja, če je to potrebno) na začetku posvečena ustrezna mera pozornosti.

4.3 Ocenjevanje

Pri ocenjevanju je poudarek na podajanju in razlaganju teme. Pomembno je, ali je uspel dijak temo dovolj jasno in razločno predstaviti poslušalcem, torej ali je bila tema razumljiva in jasna. Sprva se ocenjuje pisni del, to je seminarska naloga, nadalje ustni del, ki sestoji iz

slovnice angleškega jezika ter predstavitev naloge. Sledi ocena delovnega lista, ki mora zajeti glavne točke, ki naj bi si jih poslušalci zapomnili.

Dijaki po večini uspešno opravijo predavanje in kmalu ugotovijo, da imajo zadostno oziroma odlično znanje angleščine, s katerim lahko ob potrebni meri volje in marljivosti brez večjih težav opravijo predstavitev izbrane tematike. S tem je glavni cilj opisanih dveh predmetov, torej SMV in STE, več kot dosežen, saj dijakom, ob siceršnjem pridobivanju novih znanj in izkušenj, vliva samozavest in zaupanje vase. Večina jih je namreč pred tem prepričanih, da je 45-minutni, samostojni nastop prevelik zalogaj zanje, saj stežka verjamejo, da bodo zmožni toliko časa, v angleškem jeziku, predstavljati strokovno temo. Še več. Uspeh in zadovoljstvo sta ob koncu še toliko večja, ko se dijaki ob dejstvu neprekinjenega 45-minutnega samostojnega in uspešnega nastopa soočijo tudi z dodano vrednostjo v smislu zadovoljstva, da so sošolcem, učiteljema, predvsem pa sebi, ponosno dokazali, da je bil njihov prvotni strah odveč, da se »marsikaj da, če se hoče« in da so uspešno prestopili nezanemarljiv mejnik v procesu njihovega izobraževanja ter osebnostnega razvoja nasploh.

5. Zaključek

Dijakom skušamo dokazati, da je uporaba tujega jezika nuja v stroki in da bodo brez nje na veliko področjih naleteli na ovire, ki jim bodo (lahko le že zaradi jezika samega) onemogočale dosego ciljev. Želimo jim dokazati, da imajo ogromno znanja, ki ga lahko prenašajo na ostale, da pa je zelo pomembno, da verjamejo in zaupajo vase. Želimo jih pripraviti na prihodnost in na poklice, ki zahtevajo strokovnost, samozavest in inovativnost. Izkušnje kažejo, da je uvedba povezovanja angleščine in stroke ključ za to, da dijaki pridobijo samozavest pri uporabi angleščine, pri podajanju snovi, pri predstavitvah, kot tudi pri sami stroki. Začnejo si zaupati, nadaljujejo s svojimi talenti in interesi ter končno dobijo motivacijo za pridobitev poklica.

Zaradi uspešnosti, ki smo jo dosegli na računalniški smeri, si prizadevamo podobno uvesti še na drugih dveh smereh na naši šoli, in sicer pri predmetih kemija in elektrotehnika. Pri obeh smereh vidimo priložnost izboljšati znanje angleščine v stroki, kar vsekakor ponuja ogromno prednosti na področjih, kot so: osebno zadovoljstvo, boljša zaposlitev, motivacija in osebni interes.

5. Literatura

Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). *Perspektivne motivacije.* Univerza v Ljubljani.

Stopar, I. (2015). *simpozij Civilna družba in šolski sistem.* Pridobljeno iz http://web.sc-celje.si/simpozij/wp-content/uploads/2015/10/Stopar-Ivanka-Motiviranje-dijakov-za-ucenje-tujih-jezikov.pdf

Buček, O., Čagran, B. (2011). Motivacija rednih in izrednih študentov. *Šolsko polje,* 117-118.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.* Pridobljeno iz www.idealibrary.com: https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf

Jurkovič, V., Čepon, S. (2015). *Raziskovanje tujega jezika v stroki.* Ljubljana, Slovenija.

Kratka predstavitev avtorja

Klavdija Špur Jereb je profesorica angleščine in zgodovine, ki na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo, ki je ena izmed petih srednjih šol na Šolskem centru Celje, poučuje že 18 let. Delo z dijaki jo veseli, predvsem pa rada spoznava in preizkuša nove učne metode, ki dijake spodbujajo in motivirajo. Je tudi koordinatorica projektov na šoli, kar ji omogoča stik z novimi oziroma drugačnimi načini poučevanja in izmenjavo izkušenj s partnerskimi državami.

Kritično mišljenje pri pouku angleščine: Koliko TEDa je v tebi?

Critical Thinking in English Classes: How Much of a TED are You?

Andreja Mikluš

II. gimnazija Maribor
andreja.miklus@druga.si

Povzetek

Pri sodobnem poučevanju tujega jezika bi si poleg doseganja ustrezne ravni znanja morali zastaviti tudi druge cilje. Kreativnejši pristopi k poučevanju in učenju angleščine namreč pomenijo dodatek tudi k širokemu spektru znanja, ki ga naši dijaki pridobijo med šolanjem na gimnaziji. Kot eden izmed osnovnih ciljev pouka angleščine bi zagotovo moral biti vnos refleksivnega načina učenja in vzpodbujanja kritičnega mišljenja. Slednje lahko dosežemo le s pripravo kvalitetnih avtentičnih učnih materialov. Eden izmed najboljših virov takšnih vsebin je zagotovo tako imenovana TED-skupnost, ki nam ponuja to potrebno raznolikost za oblikovanje percepcij, ki jih dijaki imajo o svetu nasploh. K poučevanju tako moramo pristopiti odgovorno in z zavedanjem, da ne izobražujemo samo za dosego kratkoročnega jezikovnega cilja, ampak izobražujemo predvsem za življenje.

Ključne besede: angleščina kot tuji jezik, avtentični materiali, kritično mišljenje, TED-govori.

Abstract

We are stepping into an era in which language proficiency in foreign language learning is not the only goal to be reached. With more creative approaches to language teaching and learning, we can add to the wide spectre of knowledge that our students get during their high school years. We need to introduce thought-based learning and encourage critical thinking in our classrooms by creating and offering content that matches this need by its quality. One of the best resources you can use to achieve the latter is, of course, the well-known TED platform that offers this diversity which you need in order to make a difference in your students' perception of different topics. It should be our responsibility to educate them, not only to achieve the desired language proficiency, but also for life.

Keywords: authentic materials, critical thinking, English as a foreign language, TED talks.

1. Introduction

Today a classic classroom ELT setting does not work anymore, meaning students are getting more and more demanding and are thirsting for real-life content that teaches thought and things that matter and make a difference in one's perception of life. The student books are too artificial and offer shallow insight into everyday topics. Students have the feeling that they are learning the same things over and over again, adding a word here and there. The question of quality that arises is as important as making sure the population in question is prepared for their matura exam and also life. The two are not necessarily separate entities, but should work together and go hand in hand through the four years of a student's life in secondary school. Therefore, we should strive to improve the content offered in the classroom and provide more meaningful content that broadens their horizons and adds value to the lessons. Moreover, we

should include as much authentic material as possible and make language learning also a learning experience in general. A great platform to use for the above goals is TED community with all its sub communities. In the following article, you will be presented with some examples that worked really well in a classroom and have also challenged the critical thinking and in-depth analysis of one's views and beliefs.

2. What is TED and how to use it

TED is a non-profit organisation and its main objective is to spread great ideas and encourage conversation. This is achieved with short and powerful talks that are 18 min long or less. The beginning of TED goes back to 1984, when the first conference was organized and its focus was more on technology, entertainment and design. Today, TED conferences cover more or less all topics from science to business and global issues, and are held in more than 100 languages. In addition, TEDx events share ideas and powerful messages to local communities all across the globe.

Their mission is to spread ideas and they say that "TED is a global community, welcoming people from every discipline and culture who seek a deeper understanding of the world. We believe passionately in the power of ideas to change attitudes, lives and, ultimately, the world ..." ("Our mission: Spread Ideas," n.d.) and "... In fact, everything we do … is driven by this goal: How can we best spread great ideas?" ("Our mission: Spread Ideas," n.d.)

TED has this great platform that you can use very creatively and incorporate their content into your lessons either to present a new topic by itself, add content to what you are already teaching, look at things from a different perspective or use it as a lead-in to a lesson. Moreover, you can even use ready-made lessons by TEDEd.

3. Examples of good practice

In the following chapter, different lessons using different TED content are going to be presented. Furthermore, the lessons are going to be put in a wider context within the discussed topics. The analysis of what was learned and gained is going to be presented together with what the critical thinking challenges and points of discussion were.

3.1 A project of peace, painted across 50 buildings (TEDsummit, eL Seed)

"French-Tunisian artist eL Seed blends the historic art of Arabic calligraphy with graffiti to portray messages of beauty, poetry and peace across all continents. Born in Paris to Tunisian parents, eL Seed travels the world, making art in Paris, New York, Jeddah, Melbourne, Gabes, Doha and beyond. His goal: to create dialogue and promote tolerance as well as change global perceptions of what Arabic means. In 2012, for instance, he painted a message of unity on a 47-meter-high minaret on the Jara mosque in Gabes, Tunisia. This piece and others can be found in his book, Lost Walls: Graffiti Road Trip through Tunisia. Most recently he created a sprawling mural in the Manshiyat Naser neighborhood of Cairo that spans 50 buildings and can only be viewed from a local mountaintop. Intending to honor the historic garbage collectors of the Manshiyat Naser neighborhood, the piece reads, "Anyone who wants to see the sunlight clearly needs to wipe his eye first."" ("eL Seed," n.d.)

The lesson is a part of a series of lessons that tackle the topic of art. Art is viewed from different angles and there is some concrete discussion behind each lesson. Lessons are put

into different sets according to the language proficiency of the students and the year they are in. The first set of lessons is intended for 1st and 2nd year students and the discussed TED talk is a part of the final lesson on the subject in order to think about the role of art in a wider context and also to see how art can unite people or even communities and change stereotypical perceptions that people usually have. Moreover, it calls for social change and promotes equality. Because of all the above reasons, the TED talk was the first lesson in the 2nd set of lessons intended for the 3rd and 4th year students to create a basis for further understanding and defining art and to enable students to think about how they would use it to make a difference.

The language learning objective of this lesson is for students to be able to listen and comprehend an authentic talk presented live at a conference, to answer the listening comprehension questions and learn new vocabulary connected with art and the topic in question. Within vocabulary, they do not only learn new words, but also new phrases, expressions, collocations and even sentence patterns. The most important objective of the lesson is to challenge their view on the subject and to make them critically evaluate the content.

The learning experience that they get is connected with them getting to know street art in the form of graffiti, the specific artist and what the art is that he produces, what the purpose of his art is and what he gains by doing it. By explaining this specific work, he also introduces the community that he became a part of and therefore, students learn something new about Cairo and the marginalized community he is speaking about. Furthermore, social problems are raised, stereotypes are tackled and students realize who these people really are. The problem of stereotyping can be related to the global community, realizing that appearances are not all that matters.

The critical thinking questions focus on discussions about marginalization, stereotypes, deceiving appearances, how art can change perception, what art is and how a person can change the world with it. Students are engaged and they support their opinion with arguments and examples.

3.2 The Atlantic slave trade: What too few textbooks told you (TEDEd, Anthony Hazard)

"TED-Ed Originals are our (TEDEd's, AN) signature content: short, award-winning animated videos about ideas that spark the curiosity of learners everywhere. Every TED-Ed Original represents a creative collaboration between experts. Such experts may include TED Speakers and TED Fellows, as well as educators, designers, animators, screenwriters, directors, science writers, historians, journalists and editors. These original animated videos, paired with questions and resources, make up what we refer to as TED-Ed Lessons." ("What are Ted-Ed Originals?" n.d.)

"Slavery has occurred in many forms throughout the world, but the Atlantic slave trade -- which forcibly brought more than 10 million Africans to the Americas -- stands out for both its global scale and its lasting legacy. Anthony Hazard discusses the historical, economic and personal impact of this massive historical injustice." (Hazard, n.d.)

The discussed TEDEd lesson is a part of a series of lessons about modern-day slavery and is used to learn about or revise the history of slavery through one of the biggest slave trades in the history of mankind - the Atlantic slave trade. The set of lessons is intended for upper-intermediate and advanced students, namely 3rd and 4th year students. This is the first lesson

out of three offered and covers, as mentioned, the historical aspect of slavery and already tackles the question of modern-day slavery, unfair labour and human trafficking.

The language learning objective of this lesson is for students to be able to listen and do the listening comprehension task, understand and comprehend the spoken text and successfully answer the given questions. In addition, they learn new vocabulary related to the topic of slavery in the form of new words, phrases, expression and collocations. The most important objective of the lesson is to challenge their view on the subject and to make them critically evaluate the content.

The learning experience that they get is connected with the topic of slavery, which is looked at from different perspectives. They define slavery and brainstorm what they already know about its history and what they know about the Atlantic slave trade in general. They also get the opportunity to learn new things about it and get a quick overview of the course of events, the reasons for its global survival and attitude towards its wide spread around the world, especially in America. They evaluate the role of slavery today and think about its presence and what other forms of it can even be found in western countries.

The critical thinking questions focus on the discussion of what the Atlantic slave trade was like and how American slavery was different than previous versions of slavery in other continents, how the slave trade turned into an arms race between tribes and how it contributed to the racist ideology that is still alive today.

3.3 Human trafficking is all around you. This is how it works (TED2015, Noy Thrupkaew)

"Noy Thrupkaew reports on human trafficking and the economics of exploitation through the lens of labour rights. Noy Thrupkaew writes on global issues on a local scale. The focus of her studies (and the subject of her forthcoming book) is human trafficking and the exploitative economic systems and corrupt officials behind it. She is a keen critic of the role of anti-trafficking organizations in the struggle against it, calling for long-range approaches that go beyond mere prohibition. As an independent journalist, Thrupkaew has written for a wide variety of outlets including The Nation, National Geographic and The New York Times." ("Noy Thrupkaew," n.d.)

The discussed TED lesson is a part of a series of lessons about slavery and focuses on modern slavery and human trafficking. The set of lessons is intended for upper-intermediate and advanced students, namely 3rd and 4th year students. This is the second lesson out of three offered and covers, as mentioned, the problem of human trafficking in modern western societies, like the USA. It shows students that the concerned subject is not only relevant to third world countries as they thought, but is far more global and even local.

The language learning objective of this lesson is again focused on listening comprehension skills. This time students are not merely focusing on stereotypical listening comprehension tasks, but are also more concerned with the critical analysis of the presented content. Besides the mentioned tasks, we also examine typical sentence structures and verb patterns by looking at the transcript more carefully. Moreover, we deal with new vocabulary by matching new words with given definitions. Again, we are more focused on the content and their critical perception of it.

The learning experience is related to topic of human trafficking, modern-day slavery and unfair labour. The topic is looked at from the perspective of an investigating reporter who

herself was indirectly part of a human trafficking chain as a child. Before watching the video, students try to define the terms “human trafficking” and “unfair labour” and try to pinpoint the places where they occur more often. The given ideas are then compared to what they hear in a discussed TED talk. They learn what human trafficking is and how it functions under the pretence of legal entrepreneurship on the basis of a well-known case in USA that the reporter is discussing in her talk. They are encouraged to think about the problem differently and especially to start questioning where the products that they buy come from.

The critical thinking questions focus more on the local examples of unfair labour, labour exploitation and even human trafficking by finding concrete examples of it. We discuss questions on the role of society in recognizing the problem and dealing with it, instead of ignoring it. We also focus on the role of the individual in the given matter and how he can influence needed change by his own consumer behaviour.

3.4 Do schools kill creativity? (TED2006, Ken Robinson)

“Creativity expert Sir Ken Robinson challenges the way we're educating our children. He champions a radical rethink of our school systems, to cultivate creativity and acknowledge multiple types of intelligence. Why don't we get the best out of people? Sir Ken Robinson argues that it's because we've been educated to become good workers, rather than creative thinkers. Students with restless minds and bodies -- far from being cultivated for their energy and curiosity -- are ignored or even stigmatized, with terrible consequences. "We are educating people out of their creativity," Robinson says. It's a message with deep resonance …” (“Ken Robinson”, n.d.)

The above TED talk was used as a supplement lesson to lessons about schools and the education system. Basically, it presents a different point of view on rigid education systems that are, rather than encouraging creativity and thinking outside the box, killing it by forcing students to be alike, putting them in boxes and not considering their individuality at all. Some are not meant to be average, and therefore have difficulties following the system that is in its basis designed for the average population.

The language learning objective mainly focuses on vocabulary, especially phrases and lexical items. The listening comprehension is tackled with a multiple choice listening task and also open questions related to the content intended for later discussion. Unknown words and expressions are supplemented with synonyms and antonyms.

The learning objective focuses on defining individuality, creativity and what the role of school is in this question. The speaker gives more real-life examples of people not being recognized as talented or creative, but were rather considered as students with special needs that are unable to participate in the regular education system. Examples are given to illustrate how today, these people are extremely successful in their fields of expertise and are recognised as great artists, but their paths could have been completely different if there were not individuals thinking outside the box when it came to the education system.

The critical thinking questions focus on the problem of reform. How should we reform our schools to suit individuals’ needs and to encourage the natural flow of thought and being, not trying to fit everyone in the same category or push everyone to be average? How do we stimulate students to be creative, to be different, to follow their natural research impulses and still function in the national education system? And nonetheless, how should a well-balanced school look like in the future?

3.5 Why giving away our wealth has been the most satisfying thing we've done (TED2014, Bill and Melinda Gates)

"In 1993, Bill and Melinda Gates took a walk on the beach and made a big decision: to give their Microsoft wealth back to society. In conversation with Chris Anderson, the couple talks about their work at the Bill & Melinda Gates Foundation, as well as their marriage, their children, their failures and the satisfaction of giving most of their money away." ("About the talk," n.d.)

The TED lesson in question is a part of a series of lessons made on the topic of money that deal with the question of wild economy, a historical look on the financial market by looking at the great Wall Street Crash, the question of homelessness, social benefits, poverty and the role of money in society in general. With this talk, we focus on the richest of the rich and what their contribution to the society is. The foundation that Bill and Melinda Gates established is a great example of giving back to the community and making a difference with your recourses and know-how.

The language learning objective focuses on vocabulary related to money, philanthropy, charity and grammatically focuses on the narrative tenses, which are examined through a gap-fill verbs exercise by using the transcript of the talk in question. Students also practice the skill of listening for details by doing appropriate listening comprehension tasks. While doing the above, the general value of the given content is also examined through general listening comprehension questions that also serve as notes for further discussion about philanthropy.

The learning experience is mainly related to the Bill and Melinda Gates foundation, learning about what the foundation does and what their vision is for the future of philanthropy. Indirectly, students discuss their view on what they do and what else they know about their work. They critically examine their own attitude towards money and their charity. They also focus on the problem of trust connected to charity work and try to find solutions to the most frequent problems that occur when dealing with charity organisations.

The critical thinking questions focus mainly on the morality of inequality in the world. How can we change the negative perception that people have about the charity organisations in general? We also try to answer the question about the inefficiency of the western world, namely well-developed counties, in solving world hunger and disease related problems.

4. Conclusion

The modern classroom setting should rethink standardised approaches and instead offer students flexibility and a challenge. It is true that when talking about creativity we should not forget that before we can be creative, we need to master a variety of skills, and according to Bloom's Taxonomy firstly remember, understand, apply, analyse and evaluate before we create. Of course, this is still true, but even more important is creating a flow in language learning. The latter offers the best possible atmosphere and is also very successful. It makes students eager to learn things, remember, learning should be a positive experience. For creating a flow, you should not underestimate your students and give them the best possible content that they will find useful. Provide them with long term-goals of knowledge prosperity, not just fulfilling the need to master a certain language proficiency. We, as teachers of English as a second language have the superb ability to teach students so much more than just English. It is time to take advantage of this opportunity and make the most out of your classes.

Challenge your student to rethink what they already know and learn so much more. Offer them freedom by introducing thought-based learning into your classroom.

5. Literature

eL Seed. (n.d.). Retrieved from https://www.ted.com/speakers/el_seed

Seed, eL. (2016). *A project of peace, painted across 50 buildings*. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/el_seed_a_project_of_peace_painted_across_50_buildings

What are Ted-Ed Originals?. (n.d.). Retrieved from: https://ed.ted.com/about

Hazard, A. (n.d.). *The Atlantic slave trade: What too few textbooks told you.* Retrieved from: https://ed.ted.com/lessons/the-atlantic-slave-trade-what-your-textbook-never-told-you-anthony-hazard

Thrupkaew, N. (n.d.). Retrieved from: https://www.ted.com/speakers/noy_thrupkaew

Thrupkaew, N. (2015). *Human trafficking is all around you. This is how it works*. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/noy_thrupkaew_human_trafficking_is_all_around_you_this_is_how_it_works

Robinson, K. (n.d.). Retrieved from: https://www.ted.com/speakers/sir_ken_robinson

Robinson, K. (2006). *Do school kill creativity?*. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

About the talk. (n.d.). Retrieved from: https://www.ted.com/talks/bill_and_melinda_gates_why_giving_away_our_wealth_has_been_the_most_satisfying_thing_we_ve_done

Gates, B. and Gates, M. (2014). Retrieved from: https://www.ted.com/talks/bill_and_melinda_gates_why_giving_away_our_wealth_has_been_the_most_satisfying_thing_we_ve_done

Our organization. Our mission: Spread ideas. (n.d.). Retrieved from: https://www.ted.com/about/our-organization

About the Author

Andreja Mikluš is an English teacher at II. gimnazija Maribor, Slovenia, which is known as one of the best schools in Slovenia. Andreja studied English and History at Faculty of Arts in Maribor and obtained her degree in 2009. She has more than nine years of teaching experience and is actively involved in other school projects that have international successes. She is constantly searching for new strategies of teaching and improving her methods to get the message across more efficiently. Her research area is mainly concerned with thought based learning and introducing critical thinking into English classes.

Verbalna interakcija z naravnim govorcem kot motivacija za učenje tujega jezika

Verbal Interaction with a Native Speaker as Motivation for Foreign Language Learning

Tjaša Švab

OŠ Bistrica, Tržič
tjasa.svab@gmail.com

Povzetek

Angleščina je globalni jezik, ki se uporablja pri sporazumevanju na področju medosebnih odnosov, tehnologije, trgovine in omogoča najširši in hiter dostop do podatkov. Učence že v OŠ spodbujamo, da bi pridobili vsaj dvojezične, če ne trojezične jezikovne kompetence. Zato se v pouk trudimo uvajati raznolike in inovativne metode dela, s katerimi bi učence bolje motivirali za učenje tujega jezika. Konverzacija z naravnim govorcem angleščine je ustvarjalna metoda učenja, zato smo v goste povabili diplomata z Ameriške ambasade v Ljubljani, ki nam je na zanimiv način predstavil Ameriko in jo primerjal s Slovenijo. Izvedli smo tehniški dan, ki smo ga naslovili Združene države Amerike pod drobnogledom in ga v celoti posvetili sporazumevanju v tujem jeziku in medkulturnemu povezovanju. Vključili smo uporabo IKT, tehniški dan je zaživel s pomočjo medpredmetnih povezav in mnogih dejavnosti. Po učnem načrtu je eden izmed ciljev vzgojno-izobraževalnega dela medkulturna ozaveščenost, učenci so na ta način spoznali nekatere značilnosti tradicionalne in sodobne kulture tuje dežele, v našem primeru Združenih držav Amerike.

Ključne besede: medkulturna ozaveščenost, motivacija, naravni govorec, učenje tujega jezika.

Abstract

English is a global language used in interpersonal relations, technology and trading. The skill of using it offers efficient and immediate access to information. Primary school students are encouraged to gain at least bilingual if not trilingual language competence. Trying to achieve a better motivation for language learning and accomplish the goal, teachers keep trying to implement various and innovative teaching methods. Verbal interaction with a native speaker is believed to be a modern and creative learning method. Considering that, an American diplomat, currently working at the American Embassy in Ljubljana, was invited to our school. We were informed of America in an interesting way, he compared it to Slovenia. The project was called The USA under the Microscope. The basic goal was using English as means of communication and intercultural integration. Various activities were performed, ICT tools were used, inter-subject correlations were provided. As defined in the curriculum one of the crucial goals of education is intercultural awareness. The students were introduced to some facts of traditional and modern culture of a foreign country, the USA.

Key words: foreign language learning, intercultural awareness, motivation, native speaker.

1. Uvod

Angleščina je globalni jezik, ki se uporablja pri sporazumevanju na področju znanosti, tehnologije, trgovine, letalstva, pri meddržavnih dogovarjanjih in drugje ter omogoča najširši in najhitrejši dostop do podatkov na spletu. Kot uradni jezik so si ga izbrale številne mednarodne organizacije, in sicer Svetovna zdravstvena organizacija (WHO), UNESCO, Mednarodni olimpijski komite, Evropska unija in UNICEF. Postaja tako imenovana lingua franca, kar pomeni najbolj razširjen jezik, ki ga govorci različnih jezikov uporabljajo za medsebojno sporazumevanje. Skozi zgodovino so to vlogo opravljale grščina, latinščina in francoščina, vendar se razširjenosti nobenega od teh jezikov ne da primerjati z današnjo razširjenostjo angleščine, ki ji je uspelo popolnoma osvojiti svet.

Znanje angleščine je zato pomembno in potrebno iz več razlogov. Prvič, omogoča boljše razumevanje sveta, saj je večina poljudnih, književnih in znanstvenih besedil, naj gre za pisna ali slušna besedila, napisanih prav v angleščini, drugič, to je jezik, ki omogoča posamezniku uspešnejšo mobilnost na osebni, poklicni in geografski ravni in tretjič, angleščina je jezik najhitreje razvijajočih se komunikacijskih orodij, kot sta svetovni splet in elektronska pošta. Zato je to najbolj razširjen tuji jezik v slovenskih osnovnih šolah. Evropske smernice priporočajo, da državljani pridobijo vsaj bilingualne, če ne trilingualne jezikovne kompetence. (Andrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016).

Cilj sodobnega jezikovnega pouka angleščine pa ni zgolj zmožnost uporabe jezika kot sredstva za medsebojno razumevanje, ampak tudi sredstvo za razumevanje večkulturnosti. Z učenjem tujega jezika učenci pridobivajo na področju empatije, spoštovanja in strpnosti do drugih kultur. Znanje jezikov omogoča medkulturni dialog in spodbuja pripravljenost na sobivanje in medsebojno spoštovanje. Cilj učenja tujega jezika je medkulturni govorec, ki je vešč jezikovnega in nejezikovnega ravnanja v svoji lastni in kakšni drugi jezikovni in kulturni skupnosti.

Jezikovno dobro opremljen govorec tujega jezika je pri komunikaciji s sogovornikom veliko bolj samozavesten, znanje tujega jezika ga postavlja v enakopraven položaj s sogovornikom, kar se posledično močno izraža tudi na govorčevi samopodobi in gradi njegovo samozavest.

Ne glede na to, da je sodobni človek, posebej pa mladostnik, bistveno bolj izpostavljen angleščini kot pa pred nekaj leti, vsi učenci niso enako dovzetni za usvajanje jezikovnih znanj, niti nimajo enakih predispozicij. S tem mislimo predvsem na prirojen občutek za jezikovno izražanje. Zato se je potrebno posvetiti tudi motivaciji učencev s slabšim jezikovnim znanjem.

Iz zgoraj navedenih razlogov je potrebno neprestano iskati nove oblike in metode dela pri poučevanju tujega jezika, stremeti za uvajanjem sodobnih pristopov in s tem motivirati učence za aktivno udeležbo pri pouku.

Sodobna šola v primerjavi s tradicionalno šolo preteklih desetletij zahteva večjo prožnost, s tem pa ne samo miselni, temveč tudi strokovni preskok pri delu z mladimi, ki si želijo motiviranega, odprtega učitelja, dovzetnega za novosti in sodoben način dela v razredu. (Macuh, 2009).

Pri delu z učenci morajo biti kar najbolj motivirani najprej učitelji sami, da lahko s svojim ravnanjem in delom svoje navdušenje nad izbrano temo prenesejo tudi na učence. Hkrati pa morajo zaznati močna področja pri učencih, ki jim bodo omogočila kakovostnejše delo z njimi.

2. Kulturni dan ZDA pod drobnogledom

2.1 Zakaj pogovor z naravnim govorcem na OŠ Bistrica

Da bi se čim bolj približali doseganju ciljev, navedenih v učnem načrtu za angleščino v OŠ, in s sodobnimi, ustvarjalnimi metodami motivirali učence za delo, smo se na OŠ Bistrica odločili, da organiziramo kulturni dan, ki smo ga naslovili Združene države Amerike pod drobnogledom. V goste smo povabili naravnega govorca angleščine, diplomata z ameriške ambasade v Ljubljani in se z njim pogovorili o njegovi domovini, zgodovini in kulturi.

Cilj tega projekta je bil, da učenci pridobijo na jezikovnem znanju, pestrosti besedišča, razvijajo in krepijo jezikovno in medkulturno zavest ter medsebojno spoštovanje. Predvideli pa smo tudi povsem konkretne, operativne cilje in naloge, ki smo jih s projektom želeli doseči.

2.2 Naravni govorci angleščine

Kljub temu, da učni načrt za angleščino v osnovni šoli nalaga, naj učenec spozna in pozna različne variante angleščine, ker se bo v življenju srečeval predvsem z govorci angleščine, katerim ta ni materni/prvi jezik, je konverzacija z naravnimi govorci velikega pomena, ne samo za razvijanje besednega zaklada, ampak tudi za medkulturno ozaveščanje, spoznavanje navad in načinov vedenja in bontona tuje govorečega sogovornika. Pogovor z naravnim govorcem pomeni obogatitev učenja tujih jezikov. Cilj je spodbujanje avtentičnosti komunikacije v tujem jeziku. Učenci se morajo v tem primeru še posebej potruditi, da spregovorijo in premagajo jezikovne razlike, primorani so govoriti le angleško. Za nekatere to pomeni izziv, če je tema pogovora taka, ki jih zanima, pa jih to še dodatno motivira. Učenci izgubijo strah pred napakami in komuniciranjem v tujem jeziku. Z naravnimi govorci je učenje jezika in kulturnih posebnosti najbolj pristno, so bolj spontani v pogovoru. Učenci sledijo naravnemu govorcu in so soočeni z modernim jezikom, mašili in naglasom. Seveda je v tem primeru za sproščeno komunikacijo potrebno nekaj predznanja.

Zgodi se, da naravni govorci o jeziku razmišljajo drugače in so vajeni drugačnega sistema slovnice, kot se ga lotevamo slovenski učitelji, zato učencem včasih posamezne dileme lažje pomagajo razrešiti slovenski predavatelji oziroma učitelji. Z naravnim govorcem pa znanje utrdimo še v praksi.

Seveda vsi učenci v 8. in 9.r. nimajo dovolj predznanja, ki bi vodil v sproščeno komunikacijo z naravnim govorcem. Za te učence pa taka delavnica predstavlja neke vrste jezikovno kopel.

2.3 Jezikovna kopel

Jezikovna kopel je eden izmed izrazov, ki se v jezikoslovju in pedagogiki uporablja za način poučevanja tujega jezika, pri katerem se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta oziroma predmetov obravnavajo v izbranem tujem jeziku. V strokovni literaturi se poleg izraza jezikovna kopel mnogokrat uporablja tudi akronim oziroma kratica CLIL, ki izhaja iz angleščine in pomeni Content and Language Integrated Learning. Poleg že omenjenih dveh pojmov se na področju poučevanja tujih jezikov uporabljajo še naslednji izrazi: v slovenskem kontekstu se pojavljajo izrazi bilingvalni (dvojezični) pouk, imerzija (potopitev), integrirani pouk, pouk nejezikovnega predmeta v tujem jeziku ali pouk nejezikovnih vsebin v tujem jeziku. (Klančič, 2018).

2.4 Kako pripomoremo k boljši motivaciji učencev?

Nihče ne more povsem motivirati drugega. Starši in učitelji lahko s prigovarjanjem in z oblikovanjem pozitivnega mišljenja pripomoremo, da se otrok loti dela. Nekaj nasvetov, ki so se v praksi doslej pogosto dokazali kot uspešni:

Pozitivna povratna informacija. Vsak najmanjši otrokov napredek moramo opaziti in pohvaliti. Spodbujajmo ga, da je dobro, če vztraja pri delu, pa čeprav je zelo zahtevno. Pomagajmo mu oblikovati samozaupanje s čim manj nekonstruktivne samokritičnosti. Ko otrok doseže cilj, se moramo pred njim resnično razveseliti.

Zastavljanje stvarnih ciljev. Otroka opozarjajmo na cilj, ki si ga je zadal. Najbolje je, da si cilje zapišemo, določimo čas, ki mu je na voljo in kako bo opravljena naloga pripomogla k njegovi osebnostni rasti. (Macuh, 2009).

Uporabljajmo igre in ustvarjalne dejavnosti. Za razlago pomembnih dejstev uporabljajmo nenavadne in ustvarjalne metode podajanja snovi. Lahko jih postavimo v vlogo učitelja ali turističnega vodnika. Pri poučevanju uporabljamo plakate, kvize. V zadnjem času je zelo aktualen kviz, ki ga izvedemo s pomočjo aplikacije Kahoot, ki sicer zahteva nekaj računalniškega znanja učitelja in časovni in strokovni vložek v pripravo, je pa enostaven za uporabo v razredu. Gre za preprosto in učinkovito motivacijsko orodje za mlade. Uporabimo ga lahko kot sredstvo za utrjevanje ali uvajanje nove snovi. Kviz loči od ostalih uporaba pametnega telefona, ki je postal nepogrešljiva lastnina večine mladostnikov in ga je priporočljivo izkoristiti v njihov prid.

2.5 Potek tehniškega dne ZDA pod drobnogledom

Učiteljeva vloga pri načrtovanju je zelo pomembna. Projektno delo je eno izmed učinkovitejših in zanimivejših metod dela tako za učenca kot tudi za učitelja. Usmerjeno je k določenim ciljem. Potrebno je skrbno načrtovanje. Predvideli smo trajanje, bili smo časovno omejeni. Predvideli smo uporabo pripomočkov, virov, literature, skrbno smo načrtovali potek aktivnosti.

Pri projektnem delu so najboljše aktivnosti, ki imajo praktični značaj in omogočajo učencem neposredno pridobivanje izkušenj oziroma znanj. Gre za povezovanje teorije s prakso oziroma za povezovanje znanja, ki so ga dobili pri pouku in samostojnem iskanju informacij o določeni temi, z znanjem iz lastnih izkušenj, ki jih pridobijo pri taki dejavnosti.

Sodelovali so učenci 8. in 9. razreda ne glede na stopnjo znanja angleščine.

Medpredmetne povezave: slovenščina, angleščina, sodobna priprava hrane, multimedija, tehnika.

2.5.1 Dejavnosti po skupinah pred prihodom gosta

Za učence smo pred prihodom ameriškega diplomata pripravili delo po skupinah. Vsebino projektnega dela so si izbrali sami po svojih željah in zanimanju. Nekateri so izdelovali posterje o zanimivih navadah, kulturi, dogodkih in osebah iz Amerike. Pri delu so za pridobivanje informacij uporabljali sredstva moderne tehnologije, računalnik, tablice in telefone. Posterje smo na koncu dejavnosti tematsko povezali in v večnamenskem prostoru šole uredili razstavo, ki smo jo naslovili Amerika pod drobnogledom. Razstava je bila na

ogled 14 dni, z zanimanjem so si jo ogledali učenci ostalih razredov, učitelji, vodstvo šole in starši, ki so prihajali na govorilne ure.

Dve učenki sta pripravili kviz za gosta. Tema: poznavanje Slovenije. S pomočjo geografskega učbenika in spleta sta pripravila nekaj resnih in nekaj zabavnih izbirnih vprašanj, na katera je odgovarjal gost na koncu svoje predstavitve in pogovora z učenci.

Štirje učenci so pod mentorstvom učitelja tehničnega pouka izdelali darilo za gosta, leseno maketo tržiške čevljarske lučke (»vuč u vodo«), ker smo kulturni dan izvedli prav na gregorjevo. Gregorjevo ali »vuč u vodo« je tržiški običaj, ki je v preteklosti živel med domačimi čevljarji. Na ta dan so namreč v svojih delavnicah prenehali z delom pri luči.

Skupina učencev je pekla značilne ameriške palačinke in z njimi postregla ostale učence. Člani foto-video krožka so celotno dogajanje z delavnicami in pogovorom posneli in fotoreportažo objavili na šolski spletni strani, ob koncu pa so novinarji z g. Bakerjem opravili intervju.

Pred prihodom gosta smo s pomočjo aplikacije Kahoot preko pametnih telefonov opravili hiter kviz s področja poznavanja Amerike in njene kulture.

2.5.2 Pogovor z ameriškim diplomatom

Osrednji dogodek tehniškega dne je bil pogovor z diplomatom ameriške ambasade, g. Bakerjem, ki nas je obiskal v družbi ameriškega marinca. Ta je učencem predstavil naloge, ki jih je kot marinec moral opravljati. Ker pa so le te povezane z visoko stopnjo zaupnosti in s tem tudi skrivnostnosti, je tema zelo pritegnila predvsem učence in ne toliko učenke. Diplomat je primerjal Slovenijo in ZDA, učenci so mu zastavljali raznovrstna vprašanja v zvezi z vsakdanjim življenjem v Ameriki.

Na koncu pogovora sta dve učenki z gostom opravili kviz o poznavanju Slovenije. Večini učencev se je glede na njihove odzive zdel kviz zelo zabaven, še posebej, če so bila vprašanja, na katera so učenci z lahkoto znali odgovoriti, zanj pretežka.

Novinarji so napisali prispevek za e-Stezice, šolski časopis, objavljen na šolski spletni strani, članek pa so napisali tudi za občinsko glasilo Tržičan.

2.5.3 Medkulturno povezovanje

Praznik gregorjevo, ki je bil prav na dan obiska ameriškega diplomata, smo izkoristili za medkulturno povezovanje in ga na kratko predstavili gostu. Opisali smo ga na kartici in jo priložili darilu.



Slika 1: Gregorjevo v Tržiču

2.5.4 Kako so učenci doživeli aktivnosti in pogovor z diplomatom?

Po odhodu gostov je bila med učenci opravljena evalvacija dogajanja. Odgovori učencev so bili pridobljeni v obliki kratkega zapisa njihovih vtisov. Na vprašanja so odgovarjali učenci lanskega 8. in 9. razreda.

STELA: It was great and awesome having a native speaker talk to us. But I didn`t like it that much when they talked about serving in the American army. But otherwise it was great. (Pogovarjati se z naravnim govorcem je bilo res krasno. Ni mi bilo preveč všeč, ko smo se pogovarjali o služenju vojaškega roka. Sicer pa je bilo super.)

ALEX: It was great! This guy from US Army was the best. I will go to America , too. (Bilo je fino. Ta fant iz ameriške vojne mornarice je bil najboljši. Tudi jaz bom šel v Ameriko.)

BENJAMIN: When those two amazing dudes from America came, it was awesome. I asked a lot of questions and the marine aswered them, well because I asked him about the marine life. I felt amazing and loved when he answered. Then the American diplomat Don Baker answered my American questions (about America). It was awesome.

DINO: It was amazing, I had a lot of questions. I wished they could come back again. The conversation was very interesting. (Bilo je res super. Zastavil sem veliko vprašanj, želim si, da bi prišla še kdaj. Pogovor je bil zelo zanimiv.)

ALEKSANDRA: I liked it a lot, it was very interesting. I liked listening to their American accent, it was really interesting about how the marines trained. Overall it was a great, fun project. Also I we enjoyed listening about the presidents, how they described them and what they think of them.

ŽAN: It was a great experience. We were talking to an American, and I mean, a real one… Don Baker was a really business person. I asked him how many states there are in America. He didn`t know either. Some say there are 50 some 51. I hope they will come again. (Bila je krasna izkušnja. Pogovarjali smo se z Američanom in to pravim Američanom! Don Baker je res pravi poslovni človek. Vprašal sem ga, koliko je v resnici držav v Ameriki. Tudi on ni bil prepričan. Nekateri trdijo, da jih je 50, drugi, da jih je 51. Upam, da bosta še prišla.)

JULIJA: It was amazing! It was so interesting to meet someone from America in person. It was interesting when they talked about life in America and when they told us how much they

travel. The only thing I didn`t like was that we talked a lot about the army, but everything else was amazing. And I also liked when we talked about the presidents.

KARIN: At the start of the event Mr Baker was talking about presidents. It wasn`t really my favourite thing but when the marine came we started asking him about his time in the army and I really liked it. He was so interesting.

MARTIN: Bilo mi je zelo všeč, ker smo se pogovarjali v angleščini in zato, ker je šla debata v vojaško smer. Razložil nam je tudi, zakaj je Amerika razdeljena v kvadrate.

PETRA: Bilo je nekako zanimivo. Mogoče bi lahko šli malo hitreje skozi temo, da bi lahko več vprašali.

BINE: Teme so bile zanimive, razumel sem vse, niso mi bila všeč vprašanja o vojski.

3. Zaključek

Glede na odziv učencev in evalvacijo, ki je bila opravljena z njimi v obliki zapisa kratkega mnenja, je bilo ugotovljeno, da je projektni kulturni dan z naravnim govorcem uspel, avtorji so bili ponosni na rezultate zelo raznolikih aktivnosti: kviz, intervju z gostom, posterje, maketo tržiške »vuči« za gosta, video posnetek in fotografije video krožka, še najbolj pa na konverzacijo v angleščini z naravnim govorcem, ki je bila večini učencev motivacija za aktivno učenje, kot je avtorica članka predvidela pri načrtovanju tehniškega dne. Učitelji in drugi sodelujoči so bili navdušeni nad sodelovanjem in znanjem učencev. Bolj intenzivno so po pričakovanjih sodelovali učenci z več jezikovnega znanja, ki so se lahko aktivneje udeleževali pogovora in so od njega tudi več odnesli. Učenci z manj jezikovne podlage so bili bolj zadržani in pasivni, redkeje so se vključevali v pogovor, kljub vsemu pa so bili deležni jezikovne kopeli v angleščini. Iz njihove evalvacije je razvidno, da so sicer večino pogovora razumeli. Pri učencih, ki težje dojemajo snov, smo veseli vsakega najmanjšega napredka in krepitve samozavesti pri govoru tujega jezika.

Po mnenju avtorice tehniškega dne in članka je pogovor z naravnim govorcem vsekakor velika prednost, pomanjkljivosti so se pokazale predvsem v tem, da so sposobnejši učenci zastavljali vprašanja, ki so bila v njihovem interesu in so pogovor obrnili v svojo smer, prevladovale so vsebine pogovora, ki običajno zanima predvsem fante. Zato so bili z obiskom bolj zadovoljni dečki kot deklice. Nekaj učencev, ki je sodelovalo v pogovoru, je pri angleščini nadpovprečno uspešnih, kar ne velja za njihovo uspešnost pri ostalih predmetih. Ko so pred publiko izkazali svoje znanje, so bili s seboj izjemno zadovoljni, kar je zelo pozitivno vplivalo na njihovo samopodobo.

Učencem so bile všeč tudi dejavnosti, ki so potekale v sproščenem vzdušju pred prihodom gosta, svobodna izbira teme za projekt, izdelava posterjev, gibanje, iskanje informacij s pomočjo spleta, skupinsko delo, peka palačink, kviz Kahoot.

V prihodnosti bo potrebno stremeti k temu, da se glede teme pogovora zadovoljijo pričakovanja čim večjega števila učencev.

Tehniški dan z naslovom ZDA pod drobnogledom je uvrščen v letni delovni načrt šole tudi za letošnje šolsko leto.

4. Literatura

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf

Macuh, B. (2009). Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk. *Šolski razgledi. 12*, 1-2. Pridobljeno s http://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=177

Klančič, D. (2018). Jezikovna kopel je odličen način učenja tujega jezika. *Hiša jezikov*. Pridobljeno s http://www.hisajezikov.si/clanki/jezikovna-kopel-je-odlicen-nacin-ucenja-tujega-jezika

Kratka predstavitev avtorice

Tjaša Švab, profesorica angleškega jezika, poučuje na OŠ Bistrica v Tržiču. Z raznolikimi oblikami dela skuša motivirati učence za učenje angleškega jezika in spodbujati bralno kulturo. Trudi se iti v korak z novo tehnologijo, zato se redno izobražuje tudi na tem področju in skuša jezik s pomočjo sodobnih metod poučevanja čim bolj približati učencem. Je vodja tima Zdrave šole, trudi se vzpostaviti zdrave medosebne odnose med učenci in učitelji.

Medpredmetna povezava nemščine in slovenščine na gimnaziji

Interdisciplinary Subjects of German and Slovene Languages in Secondary Schools

Nadja Gliha Olenik

Gimnazija Ledina, Ljubljana
nadja.gliha@guest.arnes.si

Povzetek

Zaradi dejstva, da učenci dandanes vedno težje povezujejo in primerjajo znanje z različnih predmetnih področij, so medpredmetne povezave uspešen korak v premagovanju razdrobljenosti in izoliranosti posameznih vzgojno-izobraževalnih programov, saj z njimi učenci pridobivajo veščine sintetičnega in analitičnega mišljenja, primerjanja ter kritičnega razmišljanja. Namen takega dela je večja aktivnost dijakov, ki tako že usvojeno znanje utrdijo, razširijo, in ga znajo uporabiti ter prenesti še na druga področja, kar pripomore k večjemu in boljšemu učnemu uspehu. Pri pouku nemščine oz. drugega tujega jezika pa vidimo v medpredmetni povezavi še pomemben element motivacije za učenje.
Pričujoči prispevek zato opisuje primer medpredmetne povezave nemščine in slovenščine pri interpretaciji literarnih besedil. Poleg že omenjenih veščin, ki jih dijaki razvijajo s takim načinom dela, so razvijali še svojo ustvarjalnost in zavest o medkulturnosti.

Ključne besede: medpredmetna povezava, sintetično, analitično, kritično razmišljanje, ustvarjalnost, vzgojno-izobraževalni programi, zavest o medkulturnosti.

Abstract

Due to the fact that students nowadays find it extremely difficult to connect and compare the acquired knowledge from various subjects matters, interdisciplinary lessons could present a successful step towards the connectivity of educational programmes. In this way students learn the skills of synthetic and analytic thinking, comparison and also critical thinking. The aim of such teaching is that students become more active in consolidation and use of acquired knowledge; they are able to transfer it to other fields, which results in their overall grades. However, what I see as an added value at German or any other second language lessons is that students are much more motivated if taught in this way.
The following article describes a specific example of an interdisciplinary lesson of German and Slovene while interpreting literary texts. Besides the already mentioned skills, the students also developed their creativity and intercultural awareness.

Key words: creativity, educational programmes, intercultural awareness, interdisciplinary subjects, synthetic, analytic, critical thinking.

1. Uvod

Sodobni šolski sistemi dajejo vse večjo težo povezovanju različnih vsebin in veščin med posameznimi predmeti ter predmetnimi področji, saj se znanje današnjega človeka vse preveč specializira in diferencira, premalo pa primerja in povezuje. Po besedah Barice Marentič Požarnik ima šolsko učenje vse premalo transfernih učinkov, čeprav bi jih od sodobne šole pričakovali. Trdi, da je šola, kjer učenci pridobivajo zgolj izolirane podatke in teoretične zakonitosti, uspešna le na videz, ne opravi pa svojega poslanstva, saj je posledica takega učenja kratkotrajnost pridobljenega znanja (Marentič Požarnik, 2018). Problem je še toliko bolj pereč na srednji šoli, kjer na primer učitelji nemškega jezika vedno znova ugotavljamo, da se dijaki ne znajo vprašati po sklonih, ne ločijo prilastka od prislova, ne vedo, kaj so prehodni glagoli ipd., čeprav so se to pri pouku slovenščine učili že v osnovni šoli. Da bi take učne težave lahko omejili, je tudi Slovenija skupaj z mnogimi drugimi evropskimi deželami začela posvečati vse več pozornosti sodobnim kurikulom, ki naj bi presegli razdrobljenost in morda celo izoliranost posameznih vzgojno-izobraževalnih programov ter tako učne vsebine bolj primerjali in povezovali, pri čemer naj bi bili dijaki dejavnejši.

Pomemben način za spodbujanje raznovrstnega učnega transfera je medpredmetno povezovanje. Čeprav medpredmetne povezave med različnimi predmeti pedagogi izvajamo že vrsto let, da bi z njimi popestrili in obogatili pouk ter ga tako napravili zanimivejšega, se jih danes toliko resneje lotevamo zaradi preprečevanja omenjenih težav ter pomembnih pedagoških ciljev, tj. različnih kompetenc, znanj in spretnosti, ki jih na ta način pri učencih lažje dosežemo. Tako so ključni cilji povezovanja med posameznimi predmeti oz. disciplinami, ki jih Katja Pavlič Škerjanc imenuje integrativni kurikul, razvijanje sintetičnega mišljenja, izgradnja celovitega, povezanega in integriranega znanja ter trajna zmožnost povezovanja (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010).

Poleg omenjenih kompetenc je drugi pomemben dejavnik, ki nas vodi v medpredmetna povezovanja, odnos dijakov do drugega tujega jezika, kot je npr. nemščina. Medtem ko je angleščina kot prvi tuji jezik del dijakovega vsakdana od filmske in glasbene produkcije do različnih mobilnih in računalniških aplikacij, je nemščina dijakom na izkustvenem, kognitivnem in čustvenem področju veliko teže dostopna. Zato mislimo, da je prav medpredmetno povezovanje pri nemščini most do boljše motivacije za učenje, lažjega in globljega razumevanja obravnavanih vsebin, prepoznavanja medjezikovnega vplivanja in medkulturnosti, kar vodi k boljšemu učnemu uspehu.

Veliko medpredmetnih povezav pri nemščini izhaja že iz tematike učnih enot – npr. učna enota Berlin iz učbenika *Optimal A2* (Müller, Rusch, Scherling in Wertenschlag, 2005) se da dobro povezati tako z zgodovino kot z ekologijo. S fizikalnimi in matematičnimi nalogami v nemščini dijaki usvojijo novo uporabno besedišče, veliko je sociooloških tem, ki jih predvideva tudi maturitetni izpitni katalog, da o deželoznanstvu, tj. temah, ki se lotevajo spoznavanja nemško govorečih dežel in jih zato lahko povezujemo z geografijo, niti ne govorimo. Pri jeziku, zlasti oblikoslovju in skladnji, pa se nam zdi zelo smiselno in uporabno povezovanje ter primerjanje s slovensko slovnico. Prav vsa medpredmetna povezovanja pa dijakom dokazujejo, da je tudi nemščina živ in uporaben jezik, ki sega na vsa področja.

Manj možnosti in gradiva je za medpredmetno povezovanje na področju literarnih besedil, saj je teh pri nemščini izredno malo, pa še ta so po večini vezana na maturitetna besedila na višji ravni. Vendar mislimo, da ravno ta vrsta integrativnega kurikula pri dijakih razvija izredno pomembne kompetence (ki naj bi jih pridobili pri pouku tujega jezika), kot so medkulturno ozaveščanje, specifična jezikovna znanja, veščine parafraziranja, interpretiranja, primerjanja, analiziranja in sintetiziranja ter kritičnega presojanja. Poleg tega je literatura način odzivanja posameznika na družbene probleme in lahko tudi recept za njihovo reševanje.

Zato je v pričujočem prispevku opisan primer pedagoške prakse v okviru medpredmetne povezave pouka nemščine in slovenščine pri obravnavi dveh literarnih pesmi.

2. Medpredmetna povezava nemščina – slovenščina

Zaradi tematske in slogovne podobnosti sva s kolegico, ki poučuje slovenščino, za dijake pripravili skupno interpretacijo ter primerjavo nemške pesmi *Das Ideal* Kurta Tucholskega (Perlman-Balme, Schwalb and Weers, 2008) in Menartovo *Croquis* (Ambrož in idr., 2006). Drugi razlog za izbor omenjenih pesmi je bil ta, da je *Das Ideal* v naboru obravnavanih literarnih del za nemško maturo na višji ravni, *Croquis* pa po učnem načrtu za slovenščino dijaki obvezno obravnavajo v četrtem letniku. Medpredmetni dejavnosti sta bili namenjeni dve učni uri znotraj rednega pouka, izvajali pa sta se v četrtem letniku, ko se dijaki pri slovenščini srečajo z Menartovo *Croquis*. Menimo, da je tak način dela primeren za dijake, ki imajo že dobro znanje nemškega jezika in dobro poznavanje literarne teorije, zato znajo interpretirati literarno delo.

Pričakovani učni cilji so bili:

- dijaki razumejo vsebino prebranega besedila, usvojijo novo besedišče in ga znajo parafrazirati (nemščina),
- dijaki razvijajo sposobnost literane interpretacije pri nemščini,
- dijaki znajo interpretirati obe pesmi in svojo razlago utemeljevati oz. oblikovati argumente,
- dijaki prepoznajo sporočilo obeh pesmi in ga znajo kritično presojati ter vrednotiti,
- dijaki znajo primerjati obravnavani literarni deli ter najti podobnosti in razlike,
- dijaki poglobijo svoje literarno znanje in ga znajo prenašati oz. uporabljati na novih področjih,
- dijaki znajo pesmi aktualizirati,
- dijaki razvijajo svojo ustvarjalnost,
- dijaki se medkulturno ozaveščajo.

2.1 Organizacija in potek dela – prva učna ura

Prva učna ura poteka pretežno v nemščini, saj je namenjena obravnavi nemške pesmi *Das Ideal*, oblika dela je frontalno vodeni pogovor, metode dela pa delo z besedilom in učnim listom. Učni pripomočki so delovna lista, računalnik (demonstracija glavnih podatkov o življenju Kurta Tucholskega in poslušanje pesmi), preglednica s slovarčkom neznanih besed ter tabla.

Izvedbeno se uro deli na tri dele.

a) Pred branjem in obravnavo pesmi se dijaki seznanijo s Kurtom Tucholskym, njegovo osebnostjo in predvsem obdobjem (*neue Sachlichkeit* oz. novo stvarnostjo ter *Gebrauchlyrik* kot njegovo izrazno obliko v nemški literaturi).

b) Dijaki odgovorijo na vprašanji za motivacijo:
   - *Was stellt ihr euch unter dem Begriff »das Ideal« vor?*
   - *Worum, glaubt ihr, geht es in dem Gedicht?*

c) Sledi poslušanje (https://www.deutschelyrik.de/index.php/das-ideal.html), potem branje pesmi.

d) Po branju pesem obravnavamo. Najprej pojasnimo novo besedišče in razjasnimo njeno vsebino. Sledita motivno-tematska in oblikovno-slogovna obravnava, pri čemer jih vodim z nalogami na delovnem listu.

DELOVNI LIST 1 – Interpretacija pesmi Das Ideal

- Worum geht es in dem Gedicht? Bestimme sein Thema!

  _____

- Nenne die Motive, die in dem Gedicht vorhanden sind!

  _____

- Markiere die inhaltliche Grenze zwischen Wunsch und Wirklichkeit im Gedicht und argumentiere!

  _____

- Welche stilistische Mittel überwiegen im ersten Teil des Gedichtes und welche im zweiten?

  _____

- Wie ist die Sprache im ersten und wie im zweiten Teil des Gedichtes?

  _____

- Wie ist das lyrische Subjekt im Gedicht? In welchem Teil des Gedichtes kommt die Perspektive eines Mannes zum Ausdruck? Woran erkennt man das?

  _____

  _____

- Finde die Stellen, wo Ironie vorkommt.

  _____

- Was ist die Idee des Gedichtes und welche Rolle spielt dabei die Ironie?

  _____

- Finde in dem Gedicht die Stellen, dafür Beweise geben, dass die Idee nicht nur persönlich ist!

  _____

  _____

- Wie findest das Thema und die Idee des Gedichtes aus heutiger Sicht? Ließe sich beides aktualisieren? Argumentiere! _____

  _____

Po obravnavi pesmi dijaki poznajo njeno vsebino, v pesmi prepoznajo temo idealnega življenja in znajo zanjo poiskati utemeljitev. Tematsko znajo pesem razdeliti na dva dela, od katerih prvi govori o idealnem življenju, ki si ga želimo, in drugi o stvarnosti, tj. o stvareh, ki jih imamo, ter svojo trditev utemeljiti. Najdejo in prepoznajo rimo, trope in slogovna sredstva – naštevanja, pretiravanja, ponavljanja (anafore), miselne prestope in nasprotja v prvem delu pesmi ter paralelizme in elipse v drugem delu. Prepoznajo ironijo kot glavno slogovno sredstvo pesmi in razumejo njeno kritično ost ter jo kritično ovrednotijo in povežejo s sporočilom na osebni ravni – mehak in kritičen posmeh, da idealnega življenja ni, kot tudi na

širši, kolektivni ravni – sarkastična moralna pridiga Nemčiji takratnega časa in njenim zgornjim socialnim slojem.

V pesmi znajo izluščiti lirski subjekt in pojasniti ter utemeljiti njegovo spreminjanje – od prvoosebnega v prvem delu pesmi, ki je bolj oseben, do uporabe množine in nagovarjanja v drugi osebi ednine v drugem delu pesmi, kar poudarja splošnost in veljavnost za vse.

In ne nazadnje, dijaki v pesmi prepoznajo aktualnost za današnji čas in znajo to utemeljiti ter kritično ovrednotiti.

2.2 Organizacija in potek dela – druga učna ura

Druga učna ura medpredmetne povezave s slovenščino je tako z učiteljico nemščine kot z učiteljico slovenščine in poteka v slovenskem jeziku. Če je bila oblika dela v prvi uri predvsem frontalno vodeni pogovor, dijaki pri drugi uri delajo samostojno, saj morajo uporabiti in nadgraditi znanje prve ure ter pri tem razvijati zahtevnejše veščine, kot so analiziranje, sklepanje, primerjanje, kritično vrednotenje, povzemanje idr. Metode dela so delo z besedilom in učnim listom, učni pripomočki pa *Branja 4*, delovna lista in tabla.

Organizacija in izvedba je sledeča:

a) Dijaki brez vsakršne predhodne priprave dobe pesem *Croquis* in delovni list za samostojno reševanje nalog:

DELOVNI LIST 2 – Interpretacija pesmi Croquis

- Kako si doživel/-a pesem? Svojo trditev utemelji.

  _____

- Iz pesmi izlušči lirski subjekt in svojo trditev utemelji!

  _____

- Kateri so glavni motivi in tema pesmi? Razloži, kako je tema povezana z obdobjem nastanka.

  _____

- Kako bi pesem lahko razdelili glede na vsebino?

  _____

- Razloži in utemelji, kateri motiv se skriva v besedni zvezi: *marmor mrzel siv*.

  _____

- Kakšno vlogo ima v pesmi ironija kot slogovno sredstvo?

  _____

- Misliš, da sta tema in sporočilo pesmi aktualna tudi danes? Svojo trditev utemelji.

  _____

- Določi zunanjo in notranjo zgradbo pesmi (kitice, rima, tropi, slogovna sredstva).

  _____

  _____

Primerjava pesmi Croquis in Das Ideal

- Katere motivno-tematske podobnosti in razlike so med pesmima?

  _____

- Primerjaj zunanjo in notranjo zgradbo obeh pesmi in pojasni svoje sklepe!

  _____

- Primerjaj jezik in svoje trditve utemelji!

  _____

- Primerjaj ironijo in njen pomen za sporočilo pesmi v Croquisu in Idealu.

  _____

- Kakšen je zaključek pesmi Das Ideal in kakšen v Croquis? Kaj lahko iz tega sklepaš?

  _____

- Primerjaj idejo oz. sporočilo obeh pesmi. Kakšno vlogo imata pri tem različni obdobji nastanka?

  _____

- Kako si doživel/-a pesmi in katera ti je bolj všeč? Svojo odločitev utemelji.

  _____

Zadnjih petnajst minut z dijaki pregledamo naloge in se o njihovih sklepih in rešitvah pogovorimo. Med pogovorom dijaki izpolnijo tretji delovni list, ki je sistematična preglednica dobljenih ugotovitev:

DELOVNI LIST 3 – Preglednica ugotovitev

	Das Ideal	**Croquis**
literarno obdobje	nova stvarnost (obdobje med obema vojnama)	obdobje intimizma, prva povojna pesniška generacija
zunanja zgradba	še vedno kitice, a različno dolge, včasih rima, a nečista; odstopanja od tradicionalnega	likovna pesem
notranja zgradba	dvodelna: 1. želje, 2. resničnost, pri čemer se drugi del odvije v neki dodatek: poziv k sprijaznenju z realnostjo	dvodelna: 1. realnost, 2. sanjski svet, pri čemer se drugi del odvije v zaključek, ki pokaže odnos družbe do posameznikovih želja
tropi in slogovna sredstva	miselni prestopi, pretiravanja, ponavljanja, nasprotja, paralelizmi, eliptični stavki	simboli, pomanjševalnice, rima
tema	želje/sanje po idealnem življenju	hrepenenje sodobnega človeka po lepšem, tudi idealnem življenju in posmeh hladni družbi

jezik	sicer literaren, a zelo stvaren, skoraj epski	pesniški, lirski, tradicionalen (s slovničnimi in pravopisnimi značilnostmi)
vloga ironije	orodje kritike bogatih in izumetničnih višjih socialnih slojev tedanje Nemčije	izraz žalosti osamljenega posameznika zaradi nedosegljivosti njegovih želja
lirski subjekt	prvoosebni v prvem delu pesmi, potem nagovor druge osebe ednine ter celo raba množine – kaže na splošno veljavnost povedanega	prvoosebni (odtujen človek, razklan med sanjskim svetom in realnostjo)
zaključek pesmi	splošen – poziv k sprejemanju življenja in sreče, ki nista popolna	izrazito individualen; vztrajanje v hrepenenju po idili
ideja pesmi	dvojna – želja posameznika po idelanem življenju, ki je nedosegljivo, ter moralni posmeh takratnim Nemcem višjih socialnih razredov in s tem morda poziv k preprostosti in nematerialnim vrednotam	izrazito osebna – vztrajanje v hrepenenju po idili (biti del vsakdana, a si privoščiti svoje sanje in ustvarjanje)

Za domačo nalogo se dijaki poskusijo v kreativnem pisanju in napišejo svojo pesem z naslovom *Das Ideal*. Tisti, ki so dobri v nemščini, jo napišejo v nemškem, ostali v slovenskem jeziku.

3. Zaključek

Pričujoči prispevek prikazuje, kako so dijaki medpredmetno obravnavali in primerjali dve pesmi povsem različnih avtorjev, obdobij in jezikov ter kako so pri tem morali biti precej dejavni in samostojni. Način dela je od njih zahteval, da so analizirali, sklepali, primerjali, kritično povzemali in vrednotili različna literarna dejstva ter s tem razvijali zahtevnejše veščine, saj se niso ustavili zgolj pri interpretaciji pesmi.

Ob literarni analizi in primerjavi so ugotovili, da gre tako pri *Das Ideal* kot pri *Croquis* sicer za sorodno temo ter podobna slogovna in literarna sredstva, a so prišli tudi do mnogo razlik, ki izhajajo iz različnih literarnih obdobij ter socialno-kulturnih razlik med deželama nastanka. Tako Menartova ironija izzveni v mehko otožnost posameznika in njegovo intimo, Tucholsky pa kot neusmiljeni kritik in novinar ter globok poznavalec svojega časa z njo ostro ošvrka bogastvo in izumetničenost, posameznika pa opomni na to, da idealov ni. Te razlike ponujajo vrsto iztočnic za kritične razprave o času med obema vojnama v Nemčiji, orisu takratne družbe in porajajoči se grožnji nacionalnega socializma, ki jo je Tuchosky prav vizionarsko slutil in kot izjemen mirovnik pred njo svaril. In če Tucholsky svari in kritizira, se Menart po revolucionarnem povojnem obdobju ideološke in fizične izgradnje domovine od družbenega dogajanja obrača navznoter in ostaja v svojih sanjah in intimi. Ironija je pri njem zgolj otožna rešitev iz mrzlih, hladnih družbenih razmer, ko ni ničesar drugega več.

Menimo, da je tak neukalupljen način dela v razredu več kot dobrodošel, saj dijake navaja k primerjanju, vrednotenju in kritičnemu presojanju ter jih ozavešča o medkulturnih, zgodovinskih in socialnih razlikah med narodi, na drugi strani pa o dejstvu, da ima človek kot

individuum vedno enake želje in sanje po harmoničnem, idealnem življenju, ne glede na to, kdaj in kje se nahaja.

Gotovo je možnosti za podobne medpredmetne povezave med slovenščino in tujimi jeziki ogromno. Nekaj predlogov za slovenščino in nemščino je še: primerjava Hessejeve *Im Nebel* s Kovičevo *Južni otok* ali na primer Heinejeve *Lorelei* s Prešernovo *Ribič*. Morda pa zgolj iz jezikovnega vidika – primerjava *Lorelei* v izvirniku in Minattijev prevod v slovenščino.

Skratka – možnosti in idej je veliko, bolj kot so neobičajne, bolj lahko z njimi dijake navdušimo.

4. Literatura in viri

Ambrož, D., Krakar-Vogel, B., Kvas, J., Novak-Popov, I., Poznanovič, M., Štrancar, M., idr. (2006). *Branja 4: berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih* šol (str. 22–24), Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B., (2018). *Psihologija učenja in pouka,* Ljubljana: DZS.

Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Wertenschlag, L. (2005), *Optimal A2, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt* (str. 38–45), Berlin und München: Langenscheidt KG.

Perlman-Balme, M., Schwalb, S., Weers, D. (2008). *Em neu* (str. 20–21). München: Huber Verlag.

Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Nadja Gliha Olenik je profesorica slovenskega in nemškega jezika. Na Gimnaziji Ledina poučuje začetno in nadaljevalno nemščino.

Pomen jezikovnega tabora pri pripravi dijakov na DSD 2 izpit (Nemško jezikovno diplomo)

The Importance of Language Camp for Students Aiming to Pass the DSD2 German Language Certificate

Hilda Hašaj Tegelj

Gimnazija Bežigrad
hilda.hasaj@gimb.org

Povzetek

Nemška jezikovna diploma (nemško DSD 2) je izpit na B2/C1 ravni, ki velja kot potrdilo o znanju nemščine pri vpisu na nemške in avstrijske univerze. Toda kako naj dijaki, ki se nemščino učijo kot drugi tuji jezik v gimnaziji, uspešno opravijo tako zahteven izpit? Dve dodatni uri pouka na teden s programsko učiteljico nista dovolj, zato na Gimnaziji Bežigrad že nekaj let organiziramo jezikovni tabor, na katerem z intenzivnim in ciljno orientiranim delom dijake uspešno pripravimo na izpit.

Ključne besede: B2/C1 raven, DSD 2, Gimnazija Bežigrad, jezikovni tabor, nemška jezikovna diploma, priprava na izpit.

Abstract

The Language Certificate of the Education Ministers' Conference DSD2 is an official German language certificate issued by the German education authorities. The certificate entitles foreign students to apply for university entry in Germany and Austria. But how can students, who have been learning German as their second foreign language at secondary school, successfully pass such a difficult exam? Two extra hours per week with a native speaker are definitely not enough. Therefore we have been organising language camps for some years now to prepare students cope with the additional demands of the DSD2 exam with goal-oriented work.

Keywords: B2/C1 level, DSD 2, German Language Certificate, Gimnazija Bežigrad, language camp, preparing for the exam.

1. Uvod

Že na informativnem dnevu mnogi bodoči dijaki Gimnazije Bežigrad pokažejo veliko zanimanje za opravljanje Nemške jezikovne diplome. V 2. letniku, ko se začenjajo priprave, se običajno prijavi okoli 50 dijakov, ki pa zelo kmalu ugotovijo, kako zelo težko je uskladiti vsakodnevne obveznosti z obiskovanjem priprav na izpit. Skoraj polovica jih do 4. letnika omaga. Tiste, ki pa vztrajajo, vsako leto v oktobru (dober mesec pred pisnim izpitom) za en teden peljemo na intenzivni jezikovni tabor v avstrijsko Lipnico (Leibnitz), saj ima pouk v naravnem okolju nadvse pomembno vlogo pri učenju tujega jezika (Wicke, 2004). Kot se spreminjajo metode učenja, se spreminjajo tudi kraji in okoliščine za učenje (Gibitz, 2011).

2. DSD-izpiti in jezikovni tabor

2.1 Zgodovina DSD-izpitov na Gimnaziji Bežigrad

Dijaki Gimnazije Bežigrad imajo že od leta 1999 možnost opravljanja Nemške jezikovne diplome II (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz 2) na B2/C1 ravni. Diploma velja kot potrdilo o znanju nemščine pri vpisu na nemške in avstrijske univerze. Naš namen ni spodbujati dijake k študiju v tujini, ampak jim svetujemo opravljanje diplome kot popotnico pri poznejši zaposlitvi, saj v Slovenijo prihaja vedno več podjetij iz nemško govorečega področja. Dejansko se le redko kateri naš dijak že po končani srednji šoli odloči za študij v Nemčiji ali Avstriji, večina se odpravi v nemško govoreče dežele med študijem preko programa Erasmus. V teh zdaj že skoraj dvajsetih letih je na Gimnaziji Bežigrad diplomo pridobilo več kot 500 dijakov, saj vsako leto DSD-izpit opravlja okoli 30 dijakov 4. letnika. Velika večina dijakov je pri tem zelo uspešna, nekateri so celo med najboljšimi na svetu, a pot do diplome je dolga in zahtevna.

2.2 Organizacija pouka in potek DSD-izpita

Pri DSD izpitu se preverjajo vse štiri jezikovne kompetence: bralno in slušno razumevanje ter pisno in ustno sporočanje, in sicer na B2/C1 stopnji zahtevnosti v evropskem referenčnem merilu. Pisni del izpita je običajno konec novembra, ustni del pa med koncem novembra in sredino januarja, na naši šoli praviloma v začetku januarja.

Priprave na izpit se začnejo že v 2. letniku meseca februarja, ko 4. letniki zaključijo s pripravami na izpit. Ne smemo namreč pozabiti, da večina naših dijakov v 1. letniku izbere nemščino kot drugi tuji jezik na začetni stopnji, nadaljevalcev je komaj za en razred ali včasih za razred in pol. Znanje, pridobljeno pri treh urah pouka nemščine na teden, tako nikakor ne bi bilo dovolj, da bi dijaki lahko uspešno opravljali ta izpit, zato začenjajo s pripravami že v 2. letniku. Te priprave na Gimnaziji Bežigrad z izjemo enega leta, ko sem jih izvajala jaz, vodijo programski učitelji iz Nemčije. Žal jih zaradi organizacije pouka ni mogoče umestiti v urnik že dopoldne, tako da potekajo popoldne po pouku. Vsak letnik ima na voljo dva termina na teden, saj imajo naši dijaki veliko raznih aktivnosti in tako ti dve uri tedensko lažje umestijo v svoje že tako natrpane urnike. Ne smemo pozabiti, da vse priprave potekajo popoldne, ko imajo dijaki za sabo že sedem ur pouka in se le stežka skoncentrirajo na še dve uri dela. Za uspešen pouk namreč ni odločilnega pomena interes učitelja, ampak učenca (Wicke, 2004).

2.3 Odločitev za jezikovni tabor

Zaradi veliko drugih obveznostni, sem štejejo predvsem razna tekmovanja, ki se jih naši dijaki redno udeležujejo, se zgodi, da velikokrat ne utegnejo priti na DSD pouk, za katerega se večinoma odločajo najboljši dijaki. Mnogi imajo tako pred samim izpitom veliko vrzeli, zato je bilo pred sedmimi leti s takratno programsko učiteljico Carolo Zühlke odločeno, da bi za dijake organizirali jezikovni tabor v nemško govorečem okolju.

2.4 Izvedba jezikovnega tabora

Zdelo se nam je pomembno, da so dijaki tudi izven pouka izpostavljeni nemščini, pa četudi samo v jedilnici, na recepciji, pri sprehodu po mestu ali nakupovanju v trgovini. Odločili smo

se za avstrijski Leibnitz oz. Lipnico tudi zato, ker nam je tamkajšnji mladinski hotel (Jufa Leibnitz) nudil najboljše pogoje dela. Najustreznejši termin se nam je zdel zadnji teden v oktobru pred jesenskimi počitnicami, ker imajo dijaki potem dovolj časa, da prepišejo in nadoknadijo vso snov, ki so jo zamudili med svojo odsotnostjo. Izpit pa je tako ali tako v novembru.

Na tabor se tako že sedem let, letos bo osmo leto, odpravljamo v ponedeljek zjutraj in se vračamo v petek popoldne. S sodelavko Carolo Zühlke je bilo porabljenega veliko časa, da je bil narejen učinkovit in celovit program za tabor, ki smo ga v naslednjih letih le malo spreminjali. Po eni strani smo želeli z dijaki utrditi že usvojeno snov s čim več praktičnega dela, po drugi strani pa tudi izvesti simulacijo samega izpita. Ker smo se zavedali, kako pomembna je povratna informacija – se pravi, da je bilo dijakom treba določene dele izpita takoj popraviti, kar je za nas pomenilo veliko dela, smo morali narediti tak program, ki je to omogočal, ne da bi pri tem trpel sam pouk na taboru. V ta namen smo s sabo vzeli veliko gradiva, predvsem raznih bralnih in slušnih razumevanj, ki so ga dijaki reševali med tem, ko je ena od učiteljic nadzirala njihovo delo, druga pa popravljala.

Da bi bilo naše delo čim bolj kakovostno, je čim več pouka izvedenega po skupinah, saj smo se dijakom tako lahko bolj posvetili. S takim načinom dela – s komentarji, predlogi in popravki učitelj veliko bolj motivira dijake. Dijakom je tako v veliko pomoč, obenem pa dijak ni pod takim pritiskom, kot je v šoli (List, 2002).

Tabor je v prvi vrsti posvečen pripravi na pisanje pisne naloge in ustnemu delu. Pisna naloga oz. v nemščini *schriftliche Arbeit* ima svoja pravila, ki se jih morajo dijaki natančno držati. Na izpitu dobijo kratko publicistično besedilo na določeno temo z grafiko. Njihova naloga je, da to besedilo povzamejo in ga razložijo, analizirajo grafiko ter napišejo svoje mnenje. Seveda pa vse dele besedila ustrezno povežejo. Kar se mogoče na prvi pogled sliši enostavno, je za dijake zelo težka naloga. Zadnje leta namreč ugotavljamo, da so dijaki vedno bolj ukalupljeni v svoj svet, ne vidijo, kaj se dogaja okoli njih, manjka jim splošna izobrazba in posledično jim gre iskanje ustreznih dokazov in njihova ubeseditev težje od rok. Tukaj se pojavi še nova težava, to je pomanjkljivo znanje nemščine. Zmanjkuje jim besed in zahtevnih slovničnih struktur. S programsko učiteljico je delo razdeljeno tako, da vsaka naredi dva dela te pisne naloge in to le s polovico dijakov, saj je delo v manjših skupinah veliko bolj učinkovito. Tako na primer ena učiteljica z eno skupino dela obdelavo grafike, druga pa povzemanje besedila, nato se učiteljici zamenjata in delo ponovita. Z dijaki najprej ponovimo teorijo, potem se lotimo praktičnega dela, to je pisanja. Pisni izdelek dijaki oddajo, vsaka učiteljica popravi svoj del, dijakom pripiše komentar in se s vsakim osebno pogovori. Razloži mu napake in svetuje popravke, obenem pa vedno izpostavi, kaj je naredil dobro.

Dörnyei (2002) pri pouku tujega jezika razlikuje med tremi ravnmi: raven jezika, učencev in učne situacije. Pri ravni jezika poudarja pomen pozitivne izkušnje z avtentičnim jezikom, bodisi preko radia, televizije, modernih medijev ali potovanja v tujino, kamor spada tudi učenje tujega jezika na tečaju ali taboru v tujini.

Pri ravni učencev gre za razvoj zaupanja v samega sebe. Pohvala, opogumljanje in potrditev so velikega pomena na učenčevi poti do uspeha, za kar stremimo na taboru.

Raven učne situacije Dörnyei (2002) razdeli na več motivacijskih faktorjev, ki imajo pozitiven učinek na učni proces. Med te prišteva sodelovanje učencev pri pouku oz. v našem primeru na taboru, samostojno delo in uporabo avtentičnih materialov.

Delo na taboru je zelo intenzivno in poteka ves dan. S poukom začenjamo ob devetih, razen v ponedeljek, ko prispemo v Lipnico okoli pol enajstih. Prvi dan dijaki še pred kosilom rešijo bralno razumevanje. Če nam dopušča čas, rešijo tudi eno slušno razumevanje. Prvi dan je odmor za kosilo kratek, le eno uro, med 13. in 14. uro. Naslednje dni, ko je delo intenzivnejše in napornejše (slika 1), je ta odmor nekoliko daljši. V tem času gredo dijaki običajno na sprehod v naravo ali do bližnjega gradu, nekateri pa se tudi odločijo za igro odbojke ali košarke. Tako se razgibajo in sprostijo, da so pripravljeni na popoldansko delo, ki poteka vse do večerje ob pol sedmih. Poleg dela v skupinah imamo vsak dan tudi kakšno aktivnost v plenumu.



Slika 1: Delo dijakov na taboru

Druga prioriteta na taboru je čim boljša priprava dijakov na ustni izpit, ki je sestavljen iz dveh delov. Ta del izpita je drugačen od slovenske mature. Prvi del je neznana tema, na katero se dijak lahko pripravlja 20 minut. Ob dani temi dobi dijak še sedem iztočnic (slika 2), od katerih si izbere tri, o katerih mora govoriti približno pet minut, potem sledi petminutni pogovor z izpraševalci.


Kurzvortrag

Dauer: ca. 5 Minuten Vortrag + 5 Minuten Gespräch

Lernen Sie den Prüfungsteil kennen.
So sieht das Aufgabenblatt aus.

Stress

Sprechen Sie über das Thema „Stress in der heutigen Gesellschaft".
Wählen Sie mindestens fünf der folgenden Aspekte:

Beruf | Zeitdruck | Erholung
Familie | Stress | gesellschaftliche Verantwortung
Schnelllebigkeit | persönliche Ziele | ...

Bereiten Sie zu dem oben angegebenen Thema einen Kurzvortrag (3 – 5 Minuten) vor. Verwenden Sie dazu mindestens fünf Stichworte aus der obigen Vorlage. Darüber hinaus können Sie Ihren Vortrag mit eigenen Stichworten erweitern.

Zur Unterstützung Ihres Vortrages können Sie Materialien (Folien, Skizzen, Stichworte) erstellen.

Vorbereitungszeit: 20 Minuten

Slika 2: Primer naloge za ustni izpit

Drugi del ustnega izpita je projektna naloga, ki mora biti problemsko zasnovana in za katero mora dijak narediti predstavitev v PowerPointu. Predstavitev projektne naloge traja okoli štiri minute, sledi petminutni razgovor o izbrani temi.

Hkrati pa je ta projektna naloga velik izziv za dijake, saj jih motivira, da uporabijo vse svoje že v šoli pridobljeno znanje in to ne samo pri nemščini, ampak tudi drugih predmetih. Pri tem svojem delu so samostojni in sami iščejo ustrezno gradivo, ga primerjajo in povezujejo (Wicke, 2004).

Ustni del našim dijakom predstavlja največjo težavo in nekateri ravno na ustnem delu ne dosežejo ravni C1. V 4. letniku imajo dijaki pri meni ure konverzacije, zaželeno je, da pridejo na eno uro konverzacije na dva tedna, na voljo pa so jim štirje termini.

Prvi popoldan na taboru še enkrat razložimo, kako poteka ustni izpit. Dijaki dobijo navodila, kako pripraviti uspešno predstavitev. Pogledamo si tudi nekaj primerov predstavitev, dobrih in slabih, in jih komentiramo. Na voljo nam je tudi nekaj posnetkov ustnih izpitov, ki jih je pripravila centrala v Kölnu, tako da dijaki vidijo, kako izpit poteka in na kaj morajo biti pozorni. Prva dva večera posvetimo projektni nalogi. Nekateri dijaki so si temo že izbrali in naju seznanijo s svojim dosedanjim delom, drugi še premišljujejo in pričakujejo od naju pomoč pri izbiri svoje teme. Tam si lahko vzameva čas za razgovor z vsakim dijakom posebej, česar v šoli ni mogoče.

V sredo po kosilu dijaki pišejo prvi del pisne naloge. Izbere se eno izmed tem iz prejšnjih let. Po kratkem odmoru je na vrsti bralno razumevanje, da lahko učiteljici medtem popravljata njihove naloge. Zvečer si ogledamo nemški film. Po navadi takega, ki je povezan s tako imenovano *Sternchenthema*, to so teme, ki jih lahko pričakujemo, da bodo tisto leto na vrsti v pisni nalogi, npr. *Migracije, Digitalni svet, Okolje v Nemčiji.*

Četrtek je posvečen ustnemu izpitu. Dijake razdelimo v štiri skupine in naredimo simulacijo prvega dela ustnega izpita. Vsak dijak pride na vrsto enkrat pri vsaki učiteljici. Dijaki se v skupini med sabo poslušajo. Učimo jih biti kritične, da sošolcu povedo, kaj je naredil dobro in česa ne dovolj dobro, obenem pa se na ta način učijo, kako čim bolje opraviti ta del izpita. Ne smemo pozabiti, da so dijaki pred velikim izzivom. Najprej se morajo odločiti, katere vidike bodo izbrali oz. o čem bodo sploh govorili, potem potrebujejo ustrezno besedišče, paziti morajo na slovnično pravilnost ter strukturo povedi. Svoje trditve morajo utemeljiti in podkrepiti z ustreznimi primeri. Po le nekaj letih učenja nemščine je to za marsikaterega dijaka velik izziv. Nekateri med njimi tudi začnejo obupavati in dvomiti vase in svoje sposobnosti, a jih spodbujava. Pogosto si vzamemo čas po kosilu ali večerji, da se s kakšnim dijakom usedemo in se pogovorimo.

Ta dan je za dijake nekoliko manj naporen, za učiteljici pa toliko bolj, saj ima vsaka štiri skupine.

Zadnji večer nimamo posebnega programa. Dijaki delajo svojo projektno nalogo ali se pripravljajo na petkov pisni izpit. Seveda pa potrebujejo tudi prosti čas, da si zbistrijo glave. Nekateri se odločijo za športne aktivnosti, drugi za družabne igre ali druženje po sobah.

V petek dopoldne dijaki prvič pišejo celotno pisno nalogo, v kateri morajo pokazati vse znanje, ki so si ga pridobili na taboru. Zanje je to neverjetno dobra vaja, saj jim programska učiteljica med počitnicami vse naloge popravi in vsakemu dijaku posebej pripiše komentar, da vidi, kaj še mora utrditi, popraviti, spremeniti.

Po kosilu je odhod v Ljubljano. Dijaki so utrujeni, ampak nadvse zadovoljni. Med potjo jih prosimo za presojo tabora v obliki anonimne ankete. Povratne informacije (slika 3) so vedno zelo dobre. Dijaki so vsi po vrsti prepričani, da so od tabora zares veliko odnesli in da je bil nadvse koristen. Mnogi so celo mnenja, da brez tega nikoli ne bi naredili DSD-izpita.



Slika 3: Utrinki s tabora

3. Zaključek

Opravljen DSD 2 izpit na B2/C1 ravni je res velik dosežek. Pot do njega je dolga in naporna. Dobra volja ni dovolj, potrebno je žrtvovati veliko prostega časa in zares trdo delati. Pika na i je ravno nadvse učinkovit jezikovni tabor. Na slavnostni podelitvi diplom, ki se je običajno udeleži tudi nemški veleposlanik ali kulturni ataše, dijaki vedno izpostavijo pomembnost jezikovnega tabora.

4. Literatura

Dörnyie, Z. (2002), Wie motiviere ich richtig?, *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, (26), 16-18.

Gibitz, U. (2002), *Fremdsprachen lernen und lehren heute*. Pridobljeno s http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/fremdsprachen_lernen_und_lehren_heute_correct.pdf.

List, G. (2002), Motivation im Sprachunterricht, *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, (26), 8-10.

Müller-Karpe, O. (2011), *So geht's zum DSD II*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.

Wicke, R. E. (2004) , *Aktiv und kreativ lernen*, Max Hueber Verlag, Ismaninig.

Viri fotografij: osebni arhiv, foto Hilda Hašaj Tegelj

Kratka predstavitev avtorice

Hilda Hašaj Tegelj je prof. nemščine in angleščine. Na Gimnaziji Bežigrad je zaposlena že 24 let. Leta 1999 je magistrirala na Filozofski fakulteti, istega leta je začela sodelovati v programu DSD na Gimnaziji Bežigrad, ki ga od leta 2011 tudi vodi.

Sestavine Nemške jezikovne diplome (Deutsches Sprachdiplom – DSD izpita) pri pouku nemščine

The Elements of DSD Exam in German Lessons

Žužana Zajtl

Gimnazija Bežigrad
zuzana.zajtl@gimb.org

Povzetek

K uspešnejšemu poučevanju nemščine in k razvoju ustnega sporočanja je zadnja leta zelo pripomoglo povezovanje in dopolnjevanje rednega pouka nemščine z nekaterimi sestavinami nemške jezikovne diplome (Deutsches Sprachdiplom - DSD). Opravljajo jo nekateri četrtošolci gimnazije Bežigrad , ki so po intenzivnih pripravah pod vodstvom naravnega govorca (t.i. programskega učitelja) zmožni opraviti izpit na referenčni ravni B2 in C1, kar je na višji stopnji kot naša splošna matura.

Pouk poteka v manjših skupinah, zato imajo dijaki bistveno boljše pogoje za razvoj govornega sporazumevanja in kritičnega mišljenja. Te pridobljene veščine jim omogočajo lažje, učinkovitejše in uspešnejše delo tako pri rednem pouku nemščine kot pri pripravah na maturo in neposredno vplivajo na končni rezultat oziroma na končno oceno ali na število osvojenih točk na maturi.

Ob koncu se dijaki udeležijo jezikovnega tabora v Avstriji, ki jim da novo izkušnjo, saj so postavljeni v naravno nemško govoreče okolje, Tako morajo hitreje, bolj praktično in bolj kritično razmišljati in uporabitljati bogato besedišče.

Ključne besede: govorno sporazumevanje, kritično mišljenje, metode poučevanja, spretnosti, teme ustnega izpita.

Summary

During the past years, while connecting regular German lessons with some components of the German Language Diploma, we have achieved a more effective way of teaching German language and improved oral communication. Being on the top of their language capabilities, students of 4th grade at Gimnazija Bežigrad, participate in intensive preparations in small groups, which are led by a native speaker (so called program teacher) and take the exam on the reference levels B2 and C1, which is a higher level than our national final exams.

Highly motivated students have far better conditions to develop communication skills and critical thinking in smaller groups. These skills enable them to work easier, more effective and more successful not only during German classes but also while preparing for the final exams. They also indirectly affect the final results (correspondingly the final grade or total sum of points achieved at final exams).
Participation at the language camp in Austria gives the students an additional experience, since they are put in an authentic environment. They have to speak quickly, more critically as well as think and use a richer vocabulary while speaking.

Key words: critical thinking, metods of teaching, skills, speaking skills, topics of oral exam.

1. Uvod

V 21. stoletju si težko predstavljamo posameznika, ki bi govoril samo v materinščini oz. samo en jezik, saj je uporaba dveh ali več jezikov naraven način življenja za tri četrtine človeštva. (V Evropi, kjer je na sorazmerno majhnem prostoru veliko držav, narodov, manjšin in jezikov je potreba po večjezičnosti še posebej izpostavljena. Zato je Svet Evrope (The Council of Europe) je kot najstarejša evropska mednarodna organizacija 47 držav članic, katere glavni cilj je spoštovanje človekovih pravic, demokracije in pravne države ter krepitev enotnosti Evrope oz. Evropske unije, razglasil leto 2001 za evropsko leto jezikov z željo, da bi vsak prebivalec Evrope govoril po tri jezike. Vsak državljan Evropske unije, ki bo hotel biti razgledan in konkurenčen na trgu dela, naj bi se v prihodnje sporazumeval v maternem jeziku, v jeziku (ali jezikih) sosednje države in v angleščini. Gre za spodbujanje večjezičnosti, ki bo v časih politične in gospodarske globalizacije pomagala ohraniti raznolikost in hkrati povezanost tudi na jezikovnem področju. Govoriti tuji jezik pogosto enačimo z znati tuji jezik, kar kaže na osrednjo vlogo ustnega sporočanja pri učenju tujega jezika in tukaj bom obravnavala vpliv ustnega dela izpita DSD na potek dela pri učenju nemščine ali podrobneje kako nam določene sestavine izpita pomagajo razvijati jezikovne spretnosti oz. veščine in kritično mišljenje.

Razvoj jezikovnega poučevanja je v veliki meri iskanje »**prave metode«** in pri tem iskanju se je pogosto sledilo načelu »novejše je boljše«. Toda jezikovno poučevanje ima dolgo zgodovino, o čem pričajo različne študije npr. delo Louisa G.Kellyja: »25 Centuries of Language Teaching« iz leta 1969, v katerem avtor ovrže prepričanje, da so se pomembna odkritje na področju jezika zgodila šele v 20.stoletju.

Leta 1882 je Wilhelm Viëtor izdal pamflet z naslovom: »Der Sprachunterricht muss umkehren« (Pouk jezikov se mora (spre)obrniti) in s tem sprožil reformno gibanje, ki se je razširilo v večino držav v zahodni Evropi, ki so v svoje učne načrte začele vključevati moderne jezike in so zagovarjali uvajanje nove direktne metode, ki je poudarjala govorno-slušno vadbo. (Skupni jezikovni okvir)

Med 1945-1965 je sledilo obdobje »metod«, to je bil čas zmedenosti in negotovosti. V leto 1991 segajo začetki Skupnega jezikovnega okvira (SEJO), katerega vsebina je zasnovana tako, da služi kot referenčni okvir, s pomočjo katerega lahko opisujemo različne ravni znanja, načrtujemo cilje jezikovnega učenja in postavljamo standarde dosežkov.

Okvir za opisovanje skupnih dosežkov jezikovnega znanja uvaja skupne referenčne ravni:

A1 - vstopna raven
A2 - vmesna raven
B1 - raven sporazumevalnega praga
B2 - višja raven
C1 - raven učinkovitosti
C2 - raven mojstrstva

Za pet jezikovnih spretnosti:

1. slušno razumevan
2. bralno razumevanje
3. govorno sporazumevanje
4. govorno sporočanje
5. pisno sporočanje

Okvir je izšel 119 let po znamenitem pamfletu »Der Sprachunterricht muss umkehren« (Pouk se mora spreobrniti). Zelo zanimivo bi bilo izvedeti, kakšen naslov bi dal svojemu traktatu novodobni Wilhelm Viëtor danes pet ali več generacij kasneje, morda bi se glasil: » Der Sprachunterricht ist umgekehrt« (Pouk jezikov se je spreobrnil).

2. Izpit za Nemško jezikovno diplomo (Deutsches Sprachdiplom – DSD)

Nemška jezikovna diploma DSD je skupna naloga Zvezne republike Nemčije in zveznih dežel, izpit in programski učitelj (naravni govorec), ki dijake dve leti pripravlja na izpit, je financiran s strani Stalne konference za izobraževanje in kulturo nemških zveznih dežel (Kulturministerkonferenc), Centralna služba za šolstvo v tujini (Zentralstelle für Auslandswesen) pa je pristojna za razvoj izpitov, logistiko, izvedbo in ocenjevanje.

Izpit se izvaja v več kot 65 državah po svetu in ga letno opravi okoli 65000 udeleženk in udeležencev. Izpit se opravlja najprej pisno, ocenjevanje pisnih izpitov se izvede v Nemčiji, potem sledi še ustni izpit, ki se izvede na matični gimnaziji. Na Gimnazija Bežigrad dijaki opravljajo izpite na stopnji B2 in C1 Skupnega evropskega referenčnega okvira (CEFR), kar pomeni, da lahko nadaljujejo s študijem na univerzah v nemško govorečih državah.

Ustni izpit je sestavljen iz dveh delov:

a. Del: Kandidat dobi temo, ki je predstavljena z različnih vidikov. Od teh izbere tri ali pa dva, katerima doda še svoj vidik, nato pa na podlagi teh vidikov argumentira svojo temo. Na dodeljeno temo se pripravlja v posebnem prostoru pod nadzorom učitelja in pri tem lahko uporablja slovarje, nato sledi izpit, ki traja 20 minut, z argumentiranjem in odgovarjanjem na zastavljena vprašanja izpraševalca.

Primer:



b. Del: Kandidat v 5 minutah predstavi že pripravljeno temo. Najpogosteje ima pripravljeno predstavitev v računalniškem programu PowerPoint z iztočnicami in slikami, za kar dobi zelo jasna navodila. Nato sledi razgovor o temi, ki traja 15 minut.

Vprašanja, ki jih zastavlja izpraševalec so **problemsko** zastavljena in ni enostavnih ja/ne odgovorov.

Teme so poglobljene, aktualne, raznolike, izbrane z vseh področij in zelo problemsko zasnovane, tako da pri tem spodbujamo razvoj kritičnega mišljenja. Zato mora kandidat svojo temo temeljito obvladati, jo znati osvetliti z različnih vidikov in pri tem pokazati kar se da širok pogled na svet.

Izpitna komisija je sestavljena iz dveh učiteljev nemškega jezika z matične šole in programskega učitelja, ki je obenem predsednik komisije. Učitelj, mentor dijaka, zastavlja vprašanja, drugi učitelj t.i. protokolant pa zapisuje. Za ocenjevanje so posebni kriteriji od ovrednotenja izgovorjave in intonacije, slovničnih napak, vsebine, interakcije, besedišča, predstavitve.

3. Pomen ustnega sporočanja

Ustno govorno sporazumevanje je najbolj naravna in neposredna oblika komuniciranja in ima od vseh jezikovnih zmožnosti ter socialnih interakcij najpomembnejšo vlogo. Kot ustni izpit je menda najbolj priljubljena in hkrati najbolj osovražena možnost, ker pogosto povzroča največ tesnobe, strahu, blokade, odpovedi, ko kandidat ne more začeti ali nadaljevati odgovarjanje. Kako pomembno je ustno sporazumevanje, se dijaki zavedajo šele, ko imajo opravka z rojenim govorcem, ki mu zaradi hitrosti govora in zelo avtentične izgovorjave, ne morejo slediti in je zaradi tega onemogočena nadaljnja komunikacija. Da bi zmanjšali šok ob nerazumevanju rojenih govorcev, je smiselno večkrat predvajati posnetke avtentičen govor tujega govorca (native speaker) in vaditi slušno razumevanje. (po Šifrar Kalan 2008;292-293)

Sporazumevanje in zlasti sporočanje, to je govorjenje v tujem jeziku je dvakrat težko: zaradi vsebine, ki je pogosto zahtevna in še zaradi tujega jezika, ki ga ne obvladamo tako kot materni jezik. Zato je treba v razredu za poučevanje in učenje tujega jezika v tujem jeziku ustvariti sproščeno, tudi zabavno vzdušje, ki temelji na skupnem cilju usvojiti tuj jezik, na medsebojnem zaupanju, spoštovanju in s tem spodbujanju samozavesti. Težave z besediščem lahko dijaki rešujejo z uvajanjem spominskih tehnik in drugih učnih strategij za povečanje produktivnega besednega zaklada.

4. Kritično mišljenje

Kritično mišljenje je mišljenje, ki (1) pospešuje presojo, ker (2) se opira na merila, je sistematično, logično, dokazano in dokazljivo, (3) je samokorigirajoče in (4) občutljivo na kontekst (po Lipman 2003; 211-12). Za kritično mišljenje so v praksi pogoj določene sposobnosti in veščine. V psihologiji s terminom sposobnost označujejo zmožnost posameznik a za uspešno, učinkovito ravnanje in reševanje različnih nalog ali problemov. S terminom veščina ali spretnost, pa obvladovanje gibalnih, slušnih, vidnih, jezikovnih opravil in nalog, česar se je mogoče naučiti, predpogoj za to pa je določena raven sposobnosti. Med veščine učinkovitega kritičnega mišljenja sodijo:

- različno opredeliti problem oziroma obvladati problemski pristop
- zastavljati razmišljujoča vprašanja
- razjasniti nejasnosti v komunikaciji
- prepoznati in analizirati argumente (lastne in tuje)

- ovrednotiti argumente
- kreativno mišljenje (ki je sicer širši pojem)

Teh in drugih veščin se na splošno nesistematično in premalo učimo, za kar so številni razlogi in ovire. Starši, drugi bližnji in učitelji pogosto ne pospešujejo presoje (ali sami kritično ne presojajo), ker se ne opirajo na merila (morda od učencev ne zahtevajo, naj svoja razmišljanja utemeljijo z razlogi); ker premislekov ne izpostavljajo samokorigiranju ali pa med razpravami v razredu ne izpostavijo dovolj posebnosti posameznih okoliščin. In vendar je naloga učitelja, da pri dijakih spodbudi tovrstno kritično mišljenje in s tem navedene veščine. To pa je tisto, kar se pri pouku in izpitih DSD poudarja, uporablja in razvija in to v tujem jeziku na visoki jezikovni ravni.

5. Jezikovni tabor in mnenja dijakov

Jezikovni tabor za pripravo na DSD izpit poteka vsako leto en teden pred jesenskimi počitnicami v Lipnici (Leibnitzu) v Avstriji v avtentičnem okolju, kjer se zelo motivirani dijaki en teden intenzivno pripravljajo na izpit v spremstvu programskega in še enega učitelja nemščine in v avtentičnem okolju usvajajo različne spretnosti v zelo majhni skupini in je delo namenjeno le temu, da čim več odnesejo od tega tabora.

Dijaki so izrazili svoja mnenja o programu DSD izpita in o jezikovnem taboru:

R.Š.: tabor v Leibnitzu je omogočil celodnevno uporabo nemščine, saj smo bili učenci postavljeni v nemško govoreče okolje, ki zahteva hitrejše razmišljanje pri govorjenju in sploh uporabi tujega jezika. Celoten pouk oz. priprave na izpit potekajo v nemškem jeziku, kar pomeni, da smo besedišče širili skozi, kar je za učence zelo dobro, saj smo odnesli veliko novega znanja, obnovili starega, hkrati pa smo doživeli super izkušnjo.

I.P.: DSD je bila zame izjemna pozitivna izkušnja. Cel dan sem bila v stiku z nemškim jezikom in nemško profesorico. To je vplivalo na mojo izgovorjavo in tudi posledično na samozavest ob govoru. Vsekakor DSD zahteva čas in veliko volje ter tudi dovolj znanja nemškega jezika. Sama ne znam nemško zelo dobro in sem se morala truditi, da sem lahko vedno sledila, a se je obrestovalo. Vsekakor bi, če bi lahko izbirala, še enkrat hodila na priprave za DSD.

Tabor v Leibnitzu , katerega glavni namen je priprava na DSD izpit, mi je ogromno pomagal v tekočem govoru, saj smo se ves čas s profesoricama pogovarjali samo v nemščini in predstavili različne teme ter samostojno govorili. Obnovili in smo vse, kar smo obdelali v 3. in v začetku 4.letnika. DSD mi je zelo pomagal pri nadgrajevanju nemščine, ki je predvsem za Slovence pomemben jezik in pogosto zahtevan v različnih poklicih.

E.H.: Največja prednost pri DSD-ju je poudarek na govorjenju in izražanju. V primerjavi z navadnim poukom nemščine je veliko poudarka na argumentiranju, manj pa na učenju novega splošnega besedišča. Bolj se seznanjamo s strukturami, ki so koristne pri snovanju daljših pisnih sestavkov. Všeč mi je, da uporabljamo in dopolnjujemo znanje, ki smo ga pridobili pri splošnem pouku nemščine.

A.R.: DSD se od navadnega pouka nemščine razlikuje po tem, da je učenje večinoma usmerjeno predvsem v sam izpit. Na pripravah rešujemo posebne naloge, ki nam bodo zelo koristile pri izpitu. DSD nam je zelo pomagal, saj smo bili cel teden osredotočeni le na

nemščino in smo se lahko le tej popolnoma posvetili. Naučili smo se veliko ključnih besednih zvez in se preizkusili pri ustnem delu in dobili koristne napotke.

Dijaki so bili z jezikovnim taborom zelo zadovoljni in so veliko pridobili predvsem pri ustnem sporočanju, saj so premagali strah pred napakami, pred govorom v javnosti, izboljšali izgovorjavo in intonacijo, razširili besedišče ter izboljšali tekočnost govora.

6. Zaključek

Poučevanje tujega jezika se je skozi stoletja spreminjalo in izboljševalo, metode so se spreminjale in »spreobrnile« kot je zapisal avtor pamfleta : »Der Sprachunterricht muss umkehren« (Pouk jezikov se mora (spre)obrniti) W.Viëtor (Skupni evropski jezikovni okvir 2011). Še pred leti bi si težko predstavljali poučevanje tujega jezika z naravnim govorcem. Zdaj imamo lastne izkušnje kako to pripomore ne samo h kvaliteti dela, temveč tudi k napredku učitelja nemščine in bolj zanimivemu, poglobljenemu načinu poučevanja, ker se vse te sestavine DSD izpita uporabljajo pri pouku nemščine in pripravah na maturo. Poučevanje je tako na bistveno višji ravni in tudi za dijake bolj pestro, sploh če gre za medpredmetno poučevanje domačega in tujega (naravni govorec) učitelja.

Kljub vsem tem kakovostnim pristopom pa ne morem mimo dejstva, da v 21.stoletju na gimnazijah poučujemo tuji jezik v prepolnih učilnicah s 30 ali celo več dijaki in je zato intenzivno delo v manjših skupinah onemogočeno. Ko bomo še na tem področju naredili določene premike, bo pa poučevanje tujega jezika zares kakovostno, bodoči rodovi pa bodo imeli bistveno lažje delo in boljše pogoje za razvoj govornega sporazumevanja in kritičnega mišljenja.

7. Viri in literatura

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (Second Edition). Cambridge University Press, V: Adam, A., Kritično mišljenje in njegovo utemeljevanje, 2010 http://zofijini.net/modrost_kriticno/

Modeli poučevanja in učenja, Zbornik prispevkov (2005): *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam.* , Rupnik Vec, T.: *Učimo učence misliti kritično*. Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana

Oxford R. (1990). Language learning strategies: *What every teacher should now*. Boston, Mass:Newbury House

Skela, J. (ur.) (2008). Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: *Pregled sodobne teorije in prakse* , Rupnik Kalan, M.*: Ustno sporočanje- najbolj priljubljena jezikovna zmožnost?* Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Svet za kulturno sodelovanje/ Odbor za izobraževanje/Oddelek za moderne jezike, Strasbourg (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* /prevod Kovačič, I.- Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport

Kratka predstavitev avtorice

Žužana Zajtl je diplomirana pedagoginja in diplomirana učiteljica nemščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad, kjer poučuje nemščino.

Literarno (po)ustvarjanje + učilnica = *gregerija* (šaljiva pesniška definicija)

Literature (Re)Making + Classroom = *Greguería* (Humorous Poetic Definition)

Bojana Tomc

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija
bojana.tomc@guest.arnes.si

Povzetek

Medpredmetni učni sklop *Greguerías* temelji na postopnosti, aktivnosti, dialoškosti, pa tudi igri. Učitelju omogoča aktivno vključevanje vseh dijakov. Začne se z dejavnostmi, ki preverjajo razumevanje vsebine, in dijake postopno usmerja k zahtevnejšim aktivnostim (sinteza, vrednotenje, interpretacija, poustvarjanje). Izhaja tudi iz bralskega in ustvarjalnega potenciala vsakega posameznega bralca ter njegovega notranjega doživljanja in odziva na prebrano besedilo. Pristop je izrazito humanističen, dijake motivira in jim omogoča doseganje kakovostnega, trajnega in uporabnega znanja.

Ključne besede: dialoškost, igra, motiviranje, osebni odziv na prebrano besedilo, postopnost, španska književnost, ustvarjalnost, vstop v besedilo.

Abstract

The cross-curricular learning module *Greguerías* is based on graduality, activity, dialogism as well as play. It enables the teacher to actively engage all students. The lesson starts with activities that test content understanding and gradually direct the students towards more demanding activities (synthesis, evaluation, interpretation, text making). The module also develops from reading and creative potential of each individual student as well as his inner experience and response to reading. The approach is typically humanistic. It motivates the students and enables them to acquire qualitative, lasting and applicable knowledge.

Keywords: creativity, dialogism, graduality, entering the text, motivating, personal response to the reading, play, Spanish literature.

1. Uvod

V prispevku bomo predstavili medpredmetni učni sklop *Greguerías*, ki smo ga zasnovali in s katerim se dijaki 3. letnika (jezikovna raven A2) pri pouku španščine že vrsto let seznanjajo s španskim pesnikom Ramónom Gómezom de la Serno, posebno pesniško obliko *greguería* (kratka šaljiva pesniška definicija), ki jo je iznašel, in njegovo pesniško zbirko *Greguerías*. Podrobneje spoznajo nekaj pesmi iz njegove zbirke. Uporabijo in s tem obnovijo znanje o značilnostih avantgardnih smeri v literaturi, ki so si ga pridobili pri pouku drugih predmetov, predvsem slovenščine. Ob vsem tem zavestno razmišljajo o poeziji in svojem odnosu do nje, se preizkusijo v kreativnem pisanju poezije, razvijajo pa tudi spretnost recitiranja poezije. Učni sklop ostri literarno senzibilnost dijakov in spodbuja pozitiven odnos do umetnosti nasploh.

2. Literarna besedila pri pouku tujega jezika

Tradicionalno so se literarna besedila pri pouku tujih jezikov uporabljala za učenje in utrjevanje jezikovnih vsebin in besedišča, razvoj interpretacijske in bralne kompetence ter predvsem receptivnih veščin (Granero Navarro, 2017). Vsaj v zadnjem desetletju in pol pa so prevzele tudi vlogo spodbude ali navdiha za izvedbo produktivnih nalog in kreativno pisanje. Igrivi in ustvarjalni element pri pouku spodbujata notranjo motivacijo dijakov in pripomoreta k večji tekočnosti pri pisanju.

Kot pristaš humanističnega pristopa pri poučevanju jezikov in doktorica literarnih ved skuša avtorica prispevka vsa štiri leta gimnazijskega pouka dijakom približati jezik tudi skozi književnost, jih s pomočjo književnosti in književnega (po)ustvarjanja motivirati in jih seznanjati tudi s »književnostjo zaradi književnosti«. Ena izmed učnih tem, ki že nekaj let predstavljajo železni repertoar njenega poučevanja, je tudi učni sklop *Greguerías*.

Gregerija (pesniška oblika in njeno poimenovanje) je literarna iznajdba španskega avantgardnega literata Ramóna Gómeza de la Serne (1888–1963), ki je tudi avtor pesniške zbirke z naslovom *Greguerías.* Omenjena pesniška oblika temelji na preprosti, domiselni in šaljivi metafori. Z asociacijami povezuje različna področja resničnosti in ustvarja nov, pesniški pogled na stvari in spodbuja domišljijo in ustvarjalnost.

Temo obravnavamo na začetku 3. letnika, kmalu po tem, ko se vrnemo z desetdnevne ekskurzije po Španiji, kjer se dijaki neposredno in posredno srečajo z umetnostno in literarno dediščino raznih avantgardnih smeri začetka 20. stoletja, predvsem nadrealizma in kubizma. Te smeri, ki jim je skupen prelom s tradicijo, iskanje novih izraznih poti in novih pristopov do recepcije umetniškega dela (včasih je vtis ali šok, ki ga pusti umetniško delo, pomembnejše od dela samega), so dijakom v 3. letniku tudi razvojno blizu.

3. Učni sklop *Greguerías*

Dejavnosti, ki sestavljajo učni sklop *Greguerías*, temeljijo na dialoškosti, aktivnosti, postopnosti, pa tudi igri. Učitelju omogočajo aktivno vključevanje vseh dijakov. Začnemo z dejavnostmi, ki preverjajo razumevanje vsebine in dijake postopno usmerjajo k zahtevnejšim aktivnostim (sinteza, vrednotenje, interpretacija, poustvarjanje). Delamo neposredno z izvirnimi mikrobesedili, katerih branje in aktivnosti, povezane z njimi, spodbujajo tudi notranji odziv vsakega dijaka na prebrana besedila. Branje namreč ni le vizualna izkušnja, vključeni so tudi ostali čuti, kar je pomembno za motivacijo dijakov.

Dijaki najprej razmišljajo o vprašanju, če jim je všeč poezija, ker bo to namreč tema nekaj naših naslednjih ur. Nato preberemo neko pesem z ljubezensko tematiko. Ob poslušanju morajo biti pozorni na temo pesmi. Pesem je lahko iz kateregakoli obdobja, pomembno je le, da je ljubezenska tematika v ospredju in da pesem ni preveč zapletena. Dijaki poslušajo in skušajo določiti temo prebrane pesmi. Ko ugotovimo, da je tema *el amor* (ljubezen), v zvezek zapišejo prvo asociacijo ob tej besedi. Ko naglas preberemo nekaj asociacij, morajo zapisati bolj znanstveno obarvano definicijo ljubezni ali pa podati definicijo, kot bi jo našli zapisano v slovarju. Ko preberemo nekaj definicij, sledi še tretja naloga. Zapisati morajo bolj pesniško definicijo ljubezni, pri tem morajo vključiti čustva, domišljijo in svojo literarno senzibilnost.

Nato razdelimo učni list, na katerem preberemo tri pesniške definicije ljubezni, prvi dve sta stvaritvi Ramóna Gómeza de la Serne, tretja pa literarni izdelek bivše dijakinje, s čimer jih seznanimo kasneje. Vprašamo jih, če so jim všeč in katera se jih je najbolj dotaknila. Nato jim rečemo, naj razmislijo, ali se katera približa pesniški definiciji, ki so jo prej zapisali sami (2. del naloge 1 na delovnem listu, ki jo delno povzemamo po Benetti, Casellato in Messori, 2004). Označijo tudi, v čem je podobnost (glede na pomen, obliko, izrazno globino ...), pri

čemer lahko dopišejo še kakšno svojo možnost. Povemo jim, da so pesniške definicije ljubezni, ki smo jih prebrali, literarni izum španskega avantgardnega pesnika Ramóna Gómeza de la Serne z začetka 20. stoletja in da se ta pesniška oblika v španščini imenuje *greguería*.

Preberemo še nekaj *gregerij* (naloga 2 na delovnem listu), zadnji dve sta spet izdelek bivših dijakov, s čimer jih seznanimo kasneje. Ob branju *gregerij* se dijaki seznanjajo tudi z novimi besedami. Pri tej nalogi in nalogi, kjer *gregerije* sestavljajo, za razlago besed uporabljamo powerpoint predstavitev s slikovnim gradivom.

Po branju jim zastavimo dve vprašanji:

- Katera pesem jim je najbolj všeč in zakaj?
- Kakšna je struktura pesmi?

Skupaj nato ugotovimo, da se v pesmih pojavi primera ali komparacija (špan. *comparación o símil*) ali pa metafora (špan. *metáfora*).

Nato skušajo dijaki individualno definirati pesniško obliko, ki so jo spoznali. Nekaj definicij skupaj preberemo. Potem preberemo nekaj literarnih definicij te pesniške oblike, zadnja je pesnikova (naloga 3 na delovnem listu). Dijaki razmišljajo in povedo, ali se strinjajo z zapisanim ali ne in katera definicija se po njihovem mnenju najbolj približa literarni resničnosti.

Nato se razdelijo v skupine po tri, lahko pa delajo tudi v parih. Dobijo ovojnico s petimi različnimi *gregerijami*, povzetimi po Perísu (2004). Vsaka je razdeljena na tri dele in vsak del je na lističu različne barve, da lahko že glede na barvo vedo, kaj je začetek, kaj sredina in kaj konec pesmi. Morajo jih sestaviti. Pri pregledovanju na koncu sicer povemo, kako se glasi izvirnik, vendar poudarimo, da veljajo tudi njihove izvirne rešitve, ki jih je vedno kar nekaj.

Naslednjo uro delo nadaljujemo z individualnim delom po skupinah. Zdaj so na vrsti dijaki. Sami ali v paru (praviloma se odločijo za individualno avtorstvo, s sošolci se posvetujejo le glede besedišča ali kakšnega slovničnega vprašanja) morajo napisati eno ali dve šaljivi pesniški definiciji (*gregeriji*), ki jih tudi (barvno) ilustrirajo, saj so podobe v pesmih, ki temeljijo na primeri ali metafori, zelo plastične in kar kličejo po upodobitvi. Pri delu lahko uporabljajo tudi slovarje. Pesmi ob koncu ali naslednjo uro, ko izdelajo tudi plakat, preberejo sošolcem.

Navajamo nekaj primerov dijaške besedne ustvarjalnosti iz preteklih let:

- Las estrellas son la nieve del cielo. (Zvezde so sneg neba.)
- La luna es la luz de la noche. (Luna je luč noči.)
- El cielo es el mar de agua azul. (Nebo je morje modrikaste vode.)
- El sol es el corazón del universo. (Sonce je srce vesolja.)
- El otoño es un cuadro abstracto de colores rojo, marrón, verde y amarillo. (Jesen je
- abstraktna slika rdeče, rjave, zelene in rumene barve.)
- Los niños son la gente con brazos y piernas pequeños, pero con un corazón grande.
- Las escobas son abuelas de los aspiradores. (Metle so babice sesalnikov.)
- El tiempo es la línea que se pierde en la eternidad. (Čas je črta, ki se izgublja v
- večnosti.)
- El sol es la energía eléctrica que calienta gratis. (Sonce je električna energija, ki greje
- zastonj.)
- La lluvia son las lágrimas del cielo. (Dež so solze neba.)
- La música es el alma que habla. (Glasba je duša, ki govori.)
- La música so las emociones que escuchamos. (Glasba so čustva, ki jih poslušamo.)
- Las manecillas del reloj son competidoras en un eterno maratón. (Urna kazalca sta
- tekmeca na večnem maratonu.)
- El muñeco de nieve es un espantapájaros cubierto de nieve. (Sneženi mož je strašilo,
- prekrito s snegom.)

– Las estrellas fugaces son el reflejo de los deseos invisibles. (Zvezdni utrinki so odsev
– nevidnih želja.)
– El reloj es el enemigo de los despacios. (Ura je sovražnik počasnih.)
– La goma de borrar es una buena amiga de los que cometen errores. (Radirka je dobra
– prijateljica tistih, ki delajo napake.)

Če pesmi ne ilustrirajo v šoli, delo dokončajo doma. Tudi pri izdelavi plakata pride do izraza dijaška ustvarjalnost, njihova umetniška senzibilnost in globoko ponotranjenje poezije. Plakat uokvirimo in kot umetniško delo leto dni visi na enem izmed šolskih hodnikov. Primer dveh od končnih izdelkov in nekaj njunih sestavnih delov prikazujejo Slike 1–5.

Za domačo nalogo dijaki na internetu ali v šolski knjižnici poiščejo eno ali dve *gregeriji* Ramóna Gómeza de la Serne, ki sta jim res všeč, in se jih naučijo na pamet. Naslednjo uro jih predstavijo. Poiščejo tudi kakšen podatek o pesniku ali njegovo fotografijo.

Preden se po prvi uri učnega sklopa poslovimo, vsak dobi (si na slepo izbere, izžreba) eno izmed gregerij, zapisano na barvnem lističu, kar je tudi spodbuda za nadaljnje prebiranje pesmi Ramóna Gómeza de la Serne, pa tudi druge španske poezije. Pesem, ki so jo dobili, velikokrat samoiniciativno nalepijo v zvezek in se jo naučijo na pamet.

Pesniške definicije (*gregerije*) Ramóna Gómeza de la Serne in tiste, ki so nastale pod peresi dijakov, na koncu primerjamo tudi z definicijami Borisa A. Novaka iz knjige *Oblike srca.*



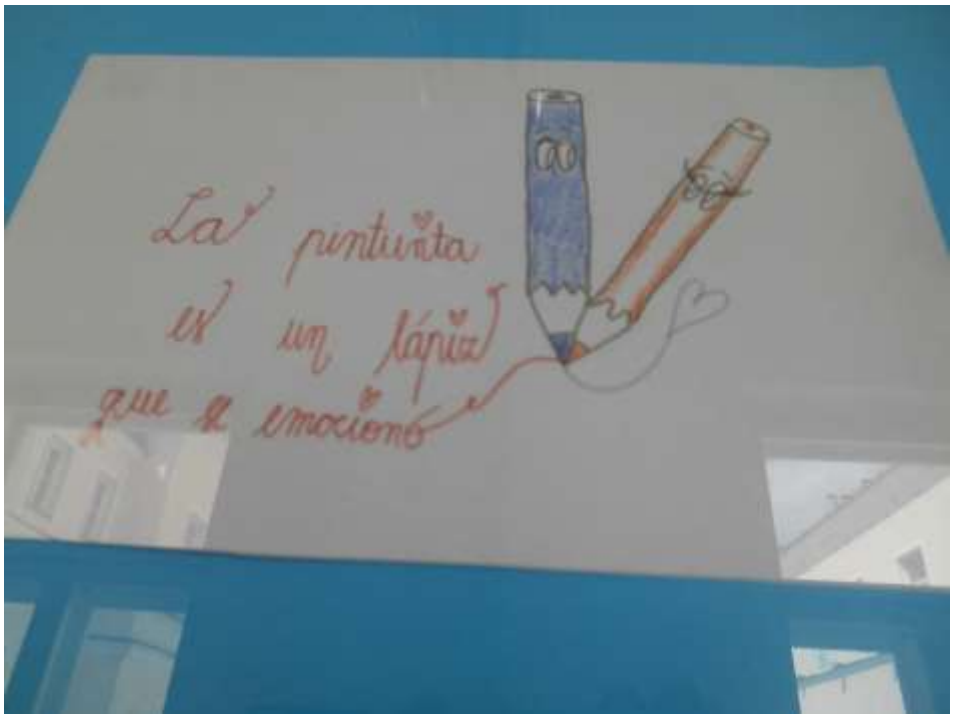
Slika 1: *Končni umetniški izdelek kot razstavni eksponat na šolskem hodniku* (lastni arhiv)



Slika 2: *Primer dijaške ustvarjalnosti in umetniške senzibilnosti, detajl s plakata* (lastni arhiv)



Slika 3: *Detajl s plakata* (lastni arhiv)



Slika 4: *Še ena ilustrirana pesniška definicija* (lastni arhiv)



Slika 5: *Nekaj letošnjih pesmi* (lastni arhiv)

4. Zaključek

Z učnim sklopom *Greguerías* preko vstopa v idejni in pesniški svet enega od predstavnikov španske literarne avantgarde Ramóna Gómeza de la Serne avtorica prispevka že več kot desetletje pri dijakih spodbuja doživljanje poezije in njihovo lastno pesniško ustvarjalnost. Po notranjem doživetju in odzivu na prebrane *gregerije* dijaki tudi sami

ustvarjajo. Končni izdelek vsakega izmed njih je vsaj ena kratka pesniška definicija, ki jo tudi ilustrirajo.

Na dijake tema vpliva motivacijsko, saj morajo biti aktivni in ustvarjalni ter dejavno vstopiti v komunikacijo z besedilom, ki jim je še posebej blizu, ker je izjemno kratko in besedišče običajno ni preveč zapleteno.

Pesmi bi sicer lahko samo prebrali, se na kratko pomudili pri njihovem avtorju, a prepričani smo, da na dijake to ne bi imelo globljega, daljnosežnejšega in trajnejšega učinka. Dijaki s pomočjo omenjenega učnega sklopa razvijajo pozitiven odnos do (španske) književnosti, ostrijo svojo literarno senzibilnost ter razvijajo domišljijo in ustvarjalnost.[87] Tako pridobljeno znanje je trajnejše in obsežnejše – kar se nenazadnje kaže tudi pri ustnem maturitetnem izpitu, če dijak odgovarja na vprašanja, povezana s to temo[88] – saj izvira iz osebne (po)ustvarjalne izkušnje. Krepi pa se tudi dijakov pozitiven odnos do učnega predmeta.

5. Literatura

Benetti, G., Casellato, M., Messori, G. (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas.* Barcelona: Difusión.

Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. V *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria* (str. 64–71). Sofia: Instituto Cervantes. Pridobljeno s https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/00_primeras.pdf

Martín Perís, E., Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 2.* Barcelona: Difusión.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Bojana Tomc je profesorica španščine in latinščine na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani, kjer je zaposlena od leta 1997. Poleg šolskega dela je članica Državne predmetne komisije za splošno maturo za latinščino in tekmovalnega odbora za pripravo tekmovanja iz latinščine in španščine. Je soavtorica latinsko-slovenskega slovarja in priročnika *Kratka hispanoameriška zgodba na maturi (Carlos Fuentes in Gabriel García Márquez).* Zadnja leta se v Sloveniji in Španiji izobražuje na področju motiviranja branja, iz česar vodi tudi delavnice. Raziskuje recepcijo antike v poznejših obdobjih, še posebej antične motive v španski dramatiki zlatega veka, iz česar je julija 2016 tudi doktorirala.

[87] Včasih je njihovo literarno senzibilnost in ustvarjalnost, ki sta vsaj nekoliko tudi posledica kreativnega ukvarjanja z literaturo pri pouku (španščine), mogoče opaziti tudi pri temah, ki vsaj na prvi pogled nimajo dosti skupnega z literaturo in pesniškimi definicijami. V lanskem šolskem letu je neka dijakinja na vprašanje, kaj je zanjo jezik, zastavljeno v šolski nalogi o izvoru španščine in o tem, da se v enem jeziku pravzaprav skriva več jezikov, odgovorila takole: »Para mí la lengua es el grupo de las voces que cantan la canción más hermosa. Yo pienso que la lengua es como el árbol. Tiene raíces profundas y antiguas, pero cada día sus ramas crecen y crecen. (Zame je jezik skupek glasov, ki pojejo najlepšo pesem. Menim, da je jezik kot drevo. Ima globoke in starodavne korenine, njegove veje pa rastejo iz dneva v dan.)«

[88] Opaziti je razliko v znanju dijakov, ki so se s temo seznanili preko omenjenega učnega sklopa, in tistimi, ki tega niso bili deležni.

Priloga 1: Učni list

Hoja de trabajo

1.
Ahora lee estas breves descripciones del amor:

El amor es como una manía, pero la más terrible de todas.

El amor nace del deseo repentino de hacer eterno lo pasajero.

El amor es el radiador para el corazón.

¿Te gustan? ¿Alguna se acerca a lo que has escrito? ¿Por qué?

- Por el significado.
- Por la forma.
- Por la brevedad.
- Por su profundidad.
- Por el tono gracioso.
- Otro: _____.

2. Más greguerías

Las serpientes son las corbatas de los árboles.

La jirafa es un caballo alargado por la curiosidad.

Las gaviotas nacieron de los pañuelos que dicen ¡adiós! en los puertos.

El cerebro es un paquete de ideas arrugadas que llevamos en la cabeza.

La marcha es la asesina de los zapatos.

Bailar es como ir a pie en los sueños.

3. Ahora vamos a leer lo que algunas personas han dicho sobre las greguerías. Reflexiona sobre ello con dos compañeros más y di si estáis de acuerdo con las diferentes definiciones.

Una greguería …

- Es producto de la creación poética.
- Es un poema.
- Define lo indefinible.
- Es una asociación intelectual.
- Es un cuento.
- Está relacionada con el subconsciente.
- METÁFORA + HUMOR = GREGUERÍA

Priloga 2: ***Gregerije,*** **ki jih sestavljamo**

El libro	es el dolor de cabeza	en las cascadas.
La ardilla	se suelta el pelo	en los pies.
El etc., etc., etc.	es el salvavidas	que se ha independizado.
El agua	es la trenza	de la soledad.
El reuma	es la cola	de lo escrito.

Priloga 3: *Gregerije*, med katerimi si na koncu obravnave učnega sklopa vsak dijak na slepo izbere eno

El café con leche es una bebida mulata.

El reloj no existe en las horas felices.

Como daba besos lentos, duraban más sus amores.

La O es la I después de comer.

El 8 es el reloj de arena de los números.

La C es una galleta mordida.

El beso es hambre de inmortalidad.

En el río pasan ahogados todos los espejos del pasado.

Golf: juego para ratones que se han vuelto ricos.

Los cocodrilos son baúles del tiempo de los Faraones.

El cocodrilo es una maleta que viaja por su cuenta.

IV

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES, SCIENCE



Elementi v periodnem sistemu – projektno učno delo

Elements in the Periodic Table – Project-Based Learning

Ana Logar

Osnovna šola Metlika
ana.logar@gmail.com

Povzetek

Učni načrt za kemijo v osnovnih šolah predpisuje projektno učno delo in smiselno uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije pri pouku kemije. Pričujoči prispevek predstavlja primer dobre prakse projektnega učnega dela pri pouku kemije, vsebinski sklop Elementi v periodnem sistemu, ki je podprt z uporabo IKT. Podrobno je predstavljeno projektno učno delo po kriterijih: iniciativa, skiciranje projekta, načrtovanje izvedbe, izvedba projektne naloge, usmerjanje in usklajevanje, sklepna faza, preverjanje znanja in vrednotenje projektne naloge.

Ključne besede: informacijsko komunikacijska tehnologija, kemija, projektno učno delo.

Abstract

The curriculum for chemistry in elementary schools prescribes project-based learning and learning with information and communications technology. This paper presents an example of good practice in project-based learning in chemistry, lessons of Elements in a periodic table, supported by the use of ICT. Project-based learning is presented in detail in accordance with the criteria: initiative, project sketching, implementation planning, implementation of the project task, guidance and coordination, final phase, knowledge testing and evaluation of the project task.

Key words: chemistry, information and communications technology, project-based learning.

1. Uvod

1.1. Projektno učno delo pri pouku kemije

Raziskave potrjujejo, da kadar je pouk osredišče na učence, takrat kvaliteta učenja pri pouku naraste, saj so učeči aktivno udeleženi v procesu pridobivanja znanja. Obstajajo različne vrste aktivnih učnih oblik in metod, kot so razredni raziskovalni seminarji, na problemih zasnovano učenje, študije primerov, projektno učno delo, igranje vlog, kooperativno in sodelovalno učenje, razprava v skupinah, zasnova pojmovnih map, izkustveni pristop k učenju, itd. (Vrtačnik et al., 2005; Vrtačnik, 2009). Uporaba aktivnih metod poučevanja, med katere spada tudi projektno učno delo, omogoča razvijanje temeljnih naravoslovnih kompetenc (Ferk, 2010).

Projektno učno delo narekuje raziskovanje na področju dane tematike s poudarkom na kognitivnem procesu, s katerim učenci kar najbolje razvijajo svoje veščine in sposobnosti, hkrati pa s projektnim učnim delom zagotavljamo visoko motiviranost učencev za raziskovanje (Ferk Savec, 2011).

Ferk Savec (2010) navaja 8 ključnih meril, ki opredeljujejo projektno učno delo:

- povezanost obravnavane tematike z izkušnjami učencev iz življenja;
- interdisciplinarni pristop;
- načrtovane in ciljno usmerjene aktivnosti, njihovi nosilci so učenci;
- upoštevanje interesov, učnih stilov in sposobnosti učencev;
- razvijanje medosebnih odnosov ter sposobnosti komuniciranja ter sodelovanja;
- težišče na učnem procesu;
- odprtost učnega procesa;
- pri ocenjevanju je vrednotena izpeljava projektnega učnega dela in projektni izdelek.

Tudi učni načrt za kemijo (Bačnik et al., 2011) navaja projektno sodelovalno delo, s katerim pri pouku kemije načrtno razvijamo socialne spretnosti učencev (zmožnost sodelovanja, dogovarjanja, izražanje idej, upoštevanje različnih pogledov in mnenj itd.) z raznimi dejavnostmi. Posebej poudarjen je problemski projektni pristop pri vsebinskemu sklopu *Elementi v periodnem sistemu,* ki naj se smiselno nadaljuje pri obravnavi posameznih ciljev organske kemije (proučevanje uporabe izbranih organskih spojin, vpliv na okolje in zdravje).

1.2. Uporaba IKT pri pouku kemije

Smiselna uporaba IKT pri pouku vodi do kvalitetnejšega poučevanja in učenja, podkrepi kreativno mišljenje, izboljša se motivacija, poveča se radovednosti učencev, omogoča lažje načrtovanje in delo z učenci s posebnimi potrebami, itd. (Bransford idr., 2000; Iding, Crosby in Speitel, 2002; Shamatha, Peressini in Meymaris 2004; Lefebvre, Deaudelin in Loiselle, 2006; Romeo, 2006; Grab in Grab, 2007; Gerlič, 2011).

Med splošnimi cilji učnega načrta za kemijo v osnovni šoli, ki jih pri kemiji kot splošnoizobraževalnemu predmetu učenci prednostno razvijajo, je v zvezi uporabo IKT opredeljeno (Bačnik et al., 2011, str. 5; Bačnik in Poberžnik, 2016, str. 2).:

- učenci razvijajo prostorske predstave oziroma osnove kemijske vizualne pismenosti z vizualizacijskimi sredstvi oziroma sodobno IKT;
- kemija posebej udejanja razvijanje naravoslovno-matematične kompetence (zmožnosti) za razvoj kompleksnega in kritičnega mišljenja:
  → iskanje, obdelava in vrednotenje podatkov iz več virov:
  - zmožnost presoje, kdaj je informacija potrebna,
  - načrtno spoznavanje načinov iskanja, obdelave in vrednotenja podatkov,
  - načrtno opazovanje, zapisovanje in uporaba opažanj/meritev kot vira podatkov,
  - razvijanje razumevanja in uporabe simbolnih/grafičnih zapisov,
  - uporaba IKT za zbiranje, shranjevanje, iskanje in predstavljanje informacij.

Didaktična priporočila v učnem načrtu za kemijo (Bačnik et al., 2011) navajajo uporabo IKT na več mestih:

- *Prostorske predstave, vizualizacijski modeli in IKT*

Kemijske modele sistematično uporabljamo pri vseh vsebinskih sklopih in fazah pouka kemije. Za razvijanje prostorskih predstav učencev je nujna njihova aktivna vloga – samostojno delo s fizičnimi kemijskimi modeli (individualno delo in delo v dvojicah), ki se dopolnjuje z uporabo računalniško ustvarjenih modelov (programi za risanje in prikazovanje kemijskih struktur: Chemsketch, Chime itd.). Pomembno je, da inovativno izkoristimo vse

možnosti modelov za pouk kemije in ob učenju iz modelov vključujemo tudi učenje o modelih, pri čemer z učenci skupaj razmišljamo o omejitvah modelov, njihovih prednostih in pomanjkljivostih v prikazih ter jih s tem navajamo na analogno mišljenje. To je še posebej zaželeno pri nadarjenih učencih. Pri uporabi vizualizacijskih elementov (modeli, submikroskopske predstavitve, animacije) in sodobne IKT je pomembno sistematično povezovanje z eksperimentalnim delom (Bačnik et al., 2011, str. 5; Bačnik in Poberžnik, 2016, str. 3).

- *Delo z viri, predstavljanje informacij in IKT*

Učitelj kemije pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa uporablja razne informacijske vire (poljudnoznanstvene revije, strokovni članki, svetovni splet, podatkovne zbirke, dokumentarni filmi, enciklopedije in druge publikacije) in učence usmerja k njihovi uporabi oziroma k uporabi sodobne IKT. Pri delu z viri učitelj kemije učence navaja na iskanje, razvrščanje, urejanje, analiziranje informacij, ustrezno citiranje virov in razvija kritično mišljenje učencev, na podlagi katerega bodo učenci znali informacije uporabiti, vrednotiti in ustrezno predstaviti (Bačnik et al., 2011, str. 25; Bačnik in Poberžnik, 2016, str. 3).

- *Eksperimentalno-raziskovalni pristop*

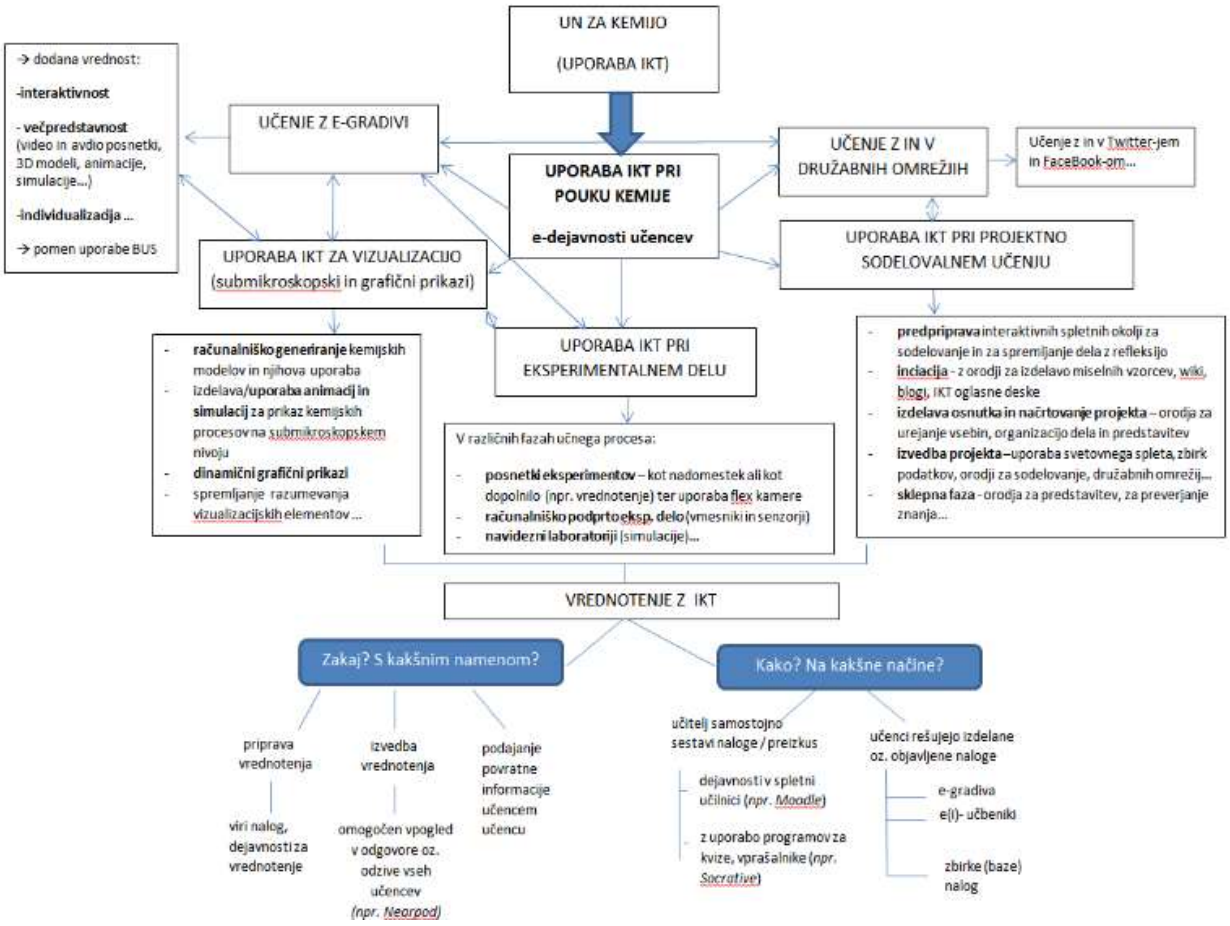
Eksperimentalno delo, kjer je le mogoče, razširimo tudi s terenskim delom in uporabo IKT. Eksperimentalno delo lahko dopolnjujemo ali izjemoma nadomestimo (npr. nevarni, dragi, dolgotrajni poskusi) s posnetki poskusov iz različnih virov in v različnih fazah učnega procesa (Bačnik et al., 2011, str. 23; Bačnik in Poberžnik, 2016, str. 3).

- *Medpredmetne povezave*

Medpredmetno se lahko med različnimi predmeti povezujemo učno-ciljno ali izvedbeno (sodelovalno (timsko) poučevanje), in sicer na ravni vsebinskih ali procesnih znanj (posebej eksperimentalno-raziskovalnega pristopa), dejavnosti, uporabe učnih orodij (IKT), miselnih postopkov, posameznih kompetenc itd.... (Bačnik et al., 2011, str. 26; Bačnik in Poberžnik, 2016, str. 3).

Tudi standardi znanja v učnem načrtu za kemijo zahtevajo vrednotenje uporabe IKT (Bačnik et al., 2011, str. 15; Bačnik in Poberžnik, 2016, str. 2).:

- učenec zna uporabljati podatke iz različnih informacijskih virov z IKT (poljudno-strokovna literatura, svetovni splet, zbirke podatkov idr.), jih ustrezno uporabiti in predstaviti (npr. pri izdelavi seminarskih nalog, plakatov, projektnem delu, raziskavi itd.),...



Shema 1: *Uporaba IKT pri pouku kemije (Poberžnik, Skvarč in Bačnik, 2015).*

2. Osrednji del

Projektno učno delo je, kot vsak drug načrtno organiziran učni proces, sestavljen iz več stopenj, ki si sledijo po določenem zaporedju: iniciativa; skiciranje projekta; načrtovanje izvedbe projekta; izvedba projekta; sklepna faza in vmesnih podstopenj: usmerjevanje in usklajevanje (Ferk Savec, 2010).

V spodnji tabeli je predstavljen primer projektnega sodelovalnega dela pri rednem pouku kemije, vsebinski sklop Elementi v periodnem sistemu, z možnostjo uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije.

STOPNJE PROJEKTNEGA DELA	Dejavnosti učitelja: UČITELJ = USMERJEVALEC	Dejavnosti učencev: UČENCI = NOSILCI AKTIVNOSTI	MOŽNOST UPORABE IKT
INICIATIVA	**1.** Učencem poda predlog projektnega učnega dela – izdelajte predstavitev za izbrano skupino elementov na čim bolj izviren način: • *»Reklamno sporočilo elementov periodnega sistema«,* • *»Dokumentarna oddaja o izbranih elementih«,* • *»Dramska predstavitev izbranih elementov«,...* **Iniciativa dana s strani učitelja, ker želimo izpolniti cilje učnega načrta**. **2.** Učencem pojasni navodila za projektno učno delo. **3.** Učencem predstavi kriterij vrednotenje znanja. **4.** Tvori projektne skupine (samostojno se razdelijo v skupine). **5.** Spodbuja ideje učencev skozi različne aktivnosti.	**1.** Seznanijo se s projektno učnim delom. **2.** Seznanijo se z navodili za nalogo. **3.** Seznanijo se s kriterijem za vrednotenje znanja. **4.** Razdelijo se v projektne skupine. **5. S svojimi idejami dopolnjujejo učiteljevo iniciativo, imajo svoje ideje in zamisli**.	– iskanje idej za izdelavo projektne naloge po medmrežju – učence ciljno usmerimo na preverjene spletne strani za usmeritev pri izdelavi projektne naloge (stopnje projektnega učnega dela)
SKICIRANJE PROJEKTA – OSNUTEK PROJEKTA	**1. Spremlja delo** učencev. **2. Usmerja** učence pri delu. **3. Spodbuja** učence pri delu. **4. Pomaga** učencem pri izdelavi osnutkov.	**1. Pregledajo navodila** za projektno učno delo. **2. Pregledujejo kriterije za ocenjevanje**. **3. Razpravljajo** in **izmenjujejo mnenja** o izbrani skupini elementov in sami predstavitvi (učenci med seboj v skupini). **UČENCI PRIPRAVIJO OSNUTEK PROJEKTNE NALOGE (razdelitev dela v skupini, cilji projektnega dela so jasni).**	– učenci, ki še nimajo elektronskega naslova si ga oblikujejo – v google docs pripravijo osnutek projektne naloge
NAČRTOVANJE IZVEDBE PROJEKTA	**Preveri delitev dela** v posameznih skupinah, saj mora bit delo razporejeno enakomerno in v skladu s prioritetami posameznika. **Podaja povratne informacije o izdelanem načrtu**. **Vrednoti načrt projektnega dela.**	**1. Razdelijo si delo v skupini.** **2. Določijo si časovno kdaj in koliko bodo naredili.** **PRIPRAVIJO NAČRT PROJEKTNEGA DELA**	– v google docs izdelajo načrt projektnega dela

IZVEDBA PROJEKTA	**1. Spremlja delo** učencev. **Usmerja učenc**e pri del**u.** **2. Spodbuja** učence pri delu. **3. Pomaga** učencem pri delu. **4.** Daje jim **ustno in pisno povratno informacijo.** **5. Vrednoti izbiro** in **navajanje** virov **literature**.	**1. Iskanje virov** in **izbiranje literature** (učbeniki različnih avtorjev, knjige iz knjižnice, e-gardiva,…). **2. Pregled literature** (knjižni in elektronski viri). **3. Študij literature**. **4. Zapisovanje** bistvenih **ugotovitev, največ ena stran A4** (nastaja osnutek povzetka projektnega dela). **5. Navajanje virov** literature. **6. Iskanje eksperimenta** (elektronski viri).	– iskanje virov na medmrežju – presojanje primernih virov informacij na medmrežju – pisanje povzetka v google docs – uporaba programov za navajanje virov literature – pisna povratna informacija poteka po elektronski pošti – iskanje video posnetkov različnih eksperimentov (eksperimenti, ki so prenevarni za šolsko eksperimentalno delo)
USMERJANJE IN USKLAJEVANJE	**1. Preverja vsebinske** in **medosebne vidike**. **2. Preverja poznavanje, razumevanje,…** predelane vsebine. **3.** Preverja ali gre projektno delo **po zastavljenem načrtu**. **4.** Preverja kaj je **dobrega narejenega in če je kaj slabo, narobe**. **5.** Preverja in **rešuje morebitne konflikte znotraj posamezne skupine**.	**1.** Z učiteljem in v skupini se pogovorijo o vsebini, razumevanju vsebine. **2.** Učitelju povedo, če gre vse po zastavljenem načrtu, skrbijo za rdečo nit projektnega dela. **3.** V skupini oz. z učiteljem se pogovorijo o morebitnih težavah. Ves čas poteka **medsebojno obveščanje o poteku projekta v skupini in z učiteljem.**	– komunikacija poteka ustno in po elektronski pošti
SKLEPNA FAZA	**1. Usmerja** učence pri pisanju končnega povzetka. **2. Podaja povratno informacijo o pisnem povzetku in predstavljeni nalogi.** **3. Vrednoti pisni povzetek in predstavitev nalog projektnih skupin** . **4.** Pisne povzetke projektnih skupin shrani v spletno učilnico.	**1. Priprava končnega povzetka in predstavitve naloge** (poster, PowerPoint, film, dokumentarna oddaja, zagovor izdelka, igra, lutke,…**učenci delo lahko zaključijo doma**). **2. Predstavitev naloge za sošolce** (na voljo imajo 10-12 minut). **3. Samovrednotenje in medsebojno vrednotenje dela.**	– snemanje video posnetka za predstavitve projektne naloge in obdelava video posnetka v različnih programih – delo v spletni učilnici
PREVERJANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA	**1. Preverjanje in vrednotenje znanja učencev** o predstavljeni skupini elementov. **2. Preverjanje in vrednotenje znanja** učencev o predstavljenih drugih skupinah elementov.	**1. Odgovarjajo na vprašanja** o skupini elementov, katere so predstavili v svoji projektni nalogi. **2. Odgovarjajo na vprašanja** o skupinah elementov, katere predstavitve so imele ostale projektne skupine.	– **preverjanje znanja v spletni aplikaciji:** **https://get.plickers.com/** **https://kahoot.it/**

3. Zaključek

Zgoraj opisano projektno sodelovalno delo izvajam že več let. V lanskem šolskem letu sem projektno učno delo še dodatno podkrepila z možnostmi IKT (pisanje povzetka v google docs in z aplikacijami za preverjanje znanja). Opažam visok interes učencev za takšno obliko učenja, zadovoljstvo učencev po predstavitvi izdelka projektnega dela in visoke rezultate pri preverjanju znanja. Spodaj je zapisanih nekaj povratnih informacij učencev:

Učenec 1: *»Takšen način učenja mi je všeč, saj lahko sošolcem pokažem svojo ustvarjalnost, ko pripravljam predstavitev projektne naloge.«*

Učenec 2: »*Najboljše mi je to, da sem lahko snemal video posnetek in ga potem obdeloval. Veseli me delo z računalniki in programiranje. Končno nekje lahko uporabim svoje računalniško znanje.«*

Učenka 3: »*Najboljše je, ker sami izločimo bistvo elementov naše skupine in res najpomembnejše pokažemo sošolcem. Super je bilo, da smo delali v skupinah in si naloge razdelili.«*

Učenka 4: *»Prvič sem delala v google docs, zelo zanimivo, še bom to uporabila!«*

Učenec 5: *»Nisem vedel, da je potrebno citirati knjige. Veliko sem se naučil.«*

Učenka 6: *»To je bilo najboljše pri kemiji v tem šolskem letu. Veliko sem si zapomnila, saj mi je bilo vse zelo zanimivo.«*

4. Literatura

Bačnik, A., Bukovec, N., Vrtačnik, M., Poberžnik, A., Križaj, M., Stefanovik, V., … Preskar, S. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Kemija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Bačnik, A. in Poberžnik, A. (2016). *Smernice za uporabo IKT pri predmetu kemija*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/smernice-ikt-kem/#1

Bransford, J., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (ur.). (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school (2nd ed.)*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Ferk Savec, V. (2010). *Projektno učno delo pri učenju naravoslovnih vsebin*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Ferk Savec, V. (2011). Projektno učno delo pri učenju kemijskih vsebin. V: Poberžnik, A. in Bačnik, A. (ur.), *Kemija: splošna in anorganska kemija, Posodobitev pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šosltvo, str. 49-57.

Gerlič, I. (2011). *Stanje in trendi uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v slovenskih srednjih šolah*. Univerza v Mariboru: Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo.

Grabe, M. in Grabe, C. (2007). *Integrating technology for meaningful learning* (5th ed.). Boston, NY: Houghton Mifflin.

Iding, M., Crosby, M. E. in Speitel, T. (2002). Teachers and technology: Beliefs and practices. *International Journal of Instructional Media, 29* (2), 153-171.

Lefebvre, S., Deaudelin, D. in Loiselle, J. (2006). *ICT implementation stages of primary school teachers: The practices and conceptions of teaching and learning*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education National Conference, Adelaide, Australia.

Poberžnik, A., Skvarč, M. in Bačnik, A. (2015). Uporaba IKT pri pouku kemije. *Vzgoja in izobraževanje, 2-3*, 88-95.

Romeo, G. I. (2006). Engage, empower, enable: Developing a shared vision for technology in education. V: M. S. Khine (ur.), *Engaged Learning and Emerging Technologies*. The Netherlands: Springer Science.

Shamatha, J. H., Peressini, D. in Meymaris, K. (2004). Technology-supported mathematics activities situated within an effective learning environment heoretical framework. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 3 (4), 362-381.

Vrtačnik, M., Glažar, S. A., Ferk Savec, V., Pahor, V., Keuc, Z. in Sodja, V. (2005). *Kako uspešneje poučevati in se učiti kemijo: monografija za učitelje kemije – mentorje*. *Partnerstvo fakultet in šol*. Ljubljana: Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo, Katedra za anorgansko kemijo.

Vrtačnik, M. (2009). Kompetence in nova izobraževalna paradigma. V: *Projekt: Razvoj naravoslovnih kompetenc, Kompetence naravoslovne pismenosti, skupne vsem naravoslovnim strokam*. Maribor: Univerza v Mariboru.

Kratka predstavitev avtorice

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 in uporabe IKT pri pouku kemije v osnovnih in srednjih šolah.

About the Author

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 and ICT in teaching and learning of chemistry at the primary and secondary schools.

Didaktična igra pri šolskem predmetu kemija

A Didactic Game in Chemistry

Ajda Medvešek

OŠ Ivana Skvarče, Zagorje ob Savi
ajda.medvesek2@gmail.com

Povzetek

Pri poučevanju kemije so ključna problemska, znanstvena vprašanja, različne aktivnosti, s katerimi učenci spoznavajo pojme, dejstva, vsebine, rešujejo probleme in eksperimentalno delo, pri čemer prek izkustvenega in sodelovalnega učenja učenci rezultate, dobljene pri praktičnem delu, povežejo s svojim teoretičnim znanjem. S ciljem, da bi učenci pridobljeno znanje čim bolj razumeli in naučeno znanje tudi smiselno uporabili, snov ponavljajo in utrjujejo z uporabo avtorske didaktične igre, ki je predstavljena v prispevku. Didaktična igra se nanaša na učno temo kisline, baze in soli.

Ključne besede: baze in soli, didaktična igra, kemija, kisline.

Abstract

While teaching Chemistry, the key issues are problem solving and scientific issues; various activities where pupils learn about concepts, facts, contents, solve problems; and experimental work, where through experiential and collaborative learning, pupils connect the results obtained in practical work with their theoretical knowledge. With the aim to make pupils understand and use the acquired knowledge they have gained, they repeat and refresh it by using the authorial didactic game, which is presented in the paper. The didactic game refers to the learning subject of acid, base and salt.

Key words: acids, bases and salts, chemistry, didactic game.

1. Uvod

V učnem načrtu za kemijo (2011) je zapisano, da sodobno poučevanje kemije temelji na eksperimentalnem in problemsko naravnanem pouku (eksperimentalno-raziskovalni pristop, izkustveno in problemsko učenje). Pri razumevanju kemije so pomembni vsebina (pojmi, dejstva, modeli, teorije), procesi in metode, s katerimi pridobivamo znanja. Ključna značilnost poučevanja kemije so problemska, znanstvena vprašanja in aktivnosti, s katerimi učenci spoznavajo določene pojme, dejstva, vsebino ali rešijo problem ter analizirajo empirične podatke, ki jih dobijo na podlagi poskusa ali s študijem virov informacij, ter ob pomoči učitelja razvijajo nove pojme, odkrivajo povezave med njimi in jih povezujejo v pravila. Pri pouku kemije je veliko možnosti za eksperimentalno delo, ki ga lahko razširimo in nadgradimo s terenskim delom, ter za vpeljevanje sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.

V prispevku se osredinjamo na obravnavo učne teme kisline, baze in soli, pri kateri je pomembno, da učenci razumejo in znajo povezati pojme na vseh treh predstavnostih ravneh

(makroskopski, submikroskopski in simbolni) ter pri tem razvijajo kemijsko vizualno in naravoslovno pismenost. Učenci v manjših heterogenih učnih skupinah samostojno izvedejo različne poskuse in se urijo v eksperimentalnih spretnostih ter povezujejo opažanja in rezultate s teoretičnim znanjem. Z uporabo računalniških animacij in medmrežja razvijajo prostorske predstave oziroma kemijsko vizualno pismenost z vizualizacijskimi sredstvi. S ciljem, da bi učenci pridobljeno znanje znotraj obravnavane teme čim bolj razumeli in naučeno znali tudi smiselno uporabiti, snov ponavljajo in utrjujejo z uporabo avtorske didaktične igre »dogodivščine Kema in Ije«. Brez razumevanja naučenega igre ne morejo izvesti.

Po izobraževalni vertikali narašča abstraktnost kemijskih pojmov, kar lahko zmanjšuje motiviranost učencev za učenje kemijskih vsebin (Ferk Savec in Devetak 2017). Učenje veliko pojmov lahko izboljšajo vizualni pripomočki, kot so: slike, diagrami ali zemljevidi (Anderson in Smith 1987, v Woolfolk 2002). Primeri so pri poučevanju pojmov ključnega pomena (prav tam). Pri poučevanju zapletenih pojmov je potrebnih več primerov, prav tako pri delu z mlajšimi ali manj sposobnimi učenci (Woolfolk 2002). Woolfolkova (2002) tudi navaja, da je pri poučevanju nekaterih pojmov »slika vredna več kot tisoč besed« ali vsaj nekaj sto.

Pri izbiri nalog težimo k primerom, pri katerih se s kemijo srečujemo v vsakdanjem življenju. Avtentična naloga je tista, ki se navezuje na probleme in situacije iz resničnega življenja, s katerimi se bodo učenci spoprijeli zunaj razreda, zdaj in v prihodnosti (Woolfolk 2002). Avtentične naloge se učencem zdijo smiselne in zanimive.

Učenje nikoli ne poteka v »vakuumu«, ampak vedno v določenem socialnem okolju, v socialni interakciji z drugimi ljudmi (Peklaj 2001). Vrstniki so izjemno pomembni za pridobivanje novega znanja ter oblikovanje socialnih veščin in vrednot, ki so osnova za otrokovo delovanje na različnih življenjskih področjih (prav tam). Zato morajo tudi v procesu šolskega učenja otroci imeti možnost za sodelovanje z drugimi otroki pri pridobivanju lastnega znanja pa tudi pri oblikovanju celotne osebnosti (Peklaj 2001).

Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj (Peklaj 2001). Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine (prav tam). Otroci pridobijo od vrstnikov pomembne informacije, vzorce mišljenja in strategije reševanje problemov ter metakognicijo (Marentič Požarnik 2003).

2. Didaktična igra

Pedagoška enciklopedija (1989) opredeljuje didaktično igro (v ožjem pomenu) kot igro, v kateri so pravila in vsebine tako izbrani, organizirani in usmerjeni, da pri otrocih spodbujajo določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in učenju (Pečjak 2000). Pečjakova (2000) navaja, da so didaktične igre pri pouku zelo uporabne, lahko so del neke naloge, uporabimo jih pri ponavljanju in utrjevanju snovi, pri vajah itn. Prisotna je lahko kot stalni del učne izvedbe, zlasti v motivacijskem delu, ali pa tudi pri podoživljanju/utrjevanju in ustvarjanju po usvojeni vsebini (prav tam).

Mrak Merharjeva idr. (2013) navajajo, da je za celostno učenje potrebno bogato učno okolje, ki je polno informacij in vzdušja, ki omogoča in spodbuja domišljijo, zabavo, pustolovščino, igro, humor, fantazijo, tveganje in pozitivno komunikacijo. Didaktične igre optimalno omogočajo ravno takšno učno okolje. Didaktična igra je torej igra, ki ustreza vnaprej načrtovanim izobraževalnim ciljem, ki jih dosežemo z aktivno vlogo udeležencev (prav tam).

Didaktična igra je igra, ki jo je mogoče uporabiti za izboljšanje, krepitev in za podporo pri poučevanju in v učnem procesu za določeno znanje in spretnosti (Tuomisto 2016).

Bognar (1987) meni, da mora imeti igra pri pouku vlogo uresničevanja vzgoje in izobraževanja oziroma morajo biti smotri na določen način vgrajeni v igro. Pri pouku zato uporabljamo posebne igre, tako imenovane didaktične igre, ki se močno razlikujejo od navadnih otroških iger (prav tam). Bognar (1987) opozarja, da mora imeti vsaka didaktične igre vse lastnosti igre. Da bi to lahko uresničili, moramo temeljito poznati značilnosti otroške igre, posamezne razvojne stopnje v njej in vsekakor didaktične igre preveriti v praksi (Bognar 1987). Šele takrat, ko jih bodo otroci sprejeli kot igro, jih bomo lahko pojmovali kot didaktične (prav tam).

Didaktične igre se od prostih iger razlikujejo po tem, da niso spontane, torej ne nastanejo iz učenčeve notranje potrebe (Tomić 2002). Teh iger se ne domislijo učenci, ampak jih sestavijo odrasli oziroma najpogosteje učitelj, ki jih podredi določenim učnim ciljem. Tomićeva (2002) navaja, da ima vsaka igra nalogo oziroma problem, ki naj bi ga učenci rešili, vsebino in potek. Za reševanje naloge oziroma problema je potreben intelektualen napor. Izid učenca po končani igri prinaša zadovoljstvo, učitelj pa ga izkoristi za to, da vidi, do kakšne mere mu je uspelo doseči vzgojno-izobraževalne namene (prav tam).

Igro lahko vpeljemo na vseh stopnjah šolanja od prvega razreda osnovne šole do fakultetnega izobraževanja (Tomić 2002). Tomićeva (prav tam) navaja, da se morajo didaktične igre podrejati razvojni stopnji učencev in njihovim interesom, pomembno pa je tudi, da pri učencih zbudijo zanimanje in radovednost. Zadnje je v veliki meri odvisno od učitelja, ki lahko tudi v spontani igri najde nalogo in jo podredi vzgojnemu cilju.

Igra pri pouku je lahko učinkovita le pod vodstvom dobrega, strokovno podkovanega učitelja, čigar vloga se z njo ne zmanjšuje, ampak povečuje in postaja zapletenejša (Tomić 2002). Igra omogoča tudi kakovostno drugačno razmerje med učiteljem in učenci. Učitelj ni več oseba za vzdrževanje discipline, je prijatelj in sodelavec, ki učence upošteva, se v družbi z njimi tudi sam uči in spreminja (prav tam). Učitelj ima veliko odgovornosti pri vključevanju didaktične igre v izobraževanje (Tuomisto 2016).

Pravilno vključiti igro v učni proces lahko tudi pomeni, da pozna učinek igre le učitelj, medtem ko se ga učenci, ki se igrajo, niti ne zavedajo (Tomić 2002).

Didaktična igra celostno vključi posameznika (Mrak Merhar idr. 2013). Dobra didaktična igra udeleženca »posrka vase« in vključi vsa njegova čutila. Prinaša mu novo izkušnjo, omogoča mu preizkušanje na lastni koži. Izsledki v ZDA opravljene raziskave kažejo, da igra posameznika izziva ter ga s tem naredi pozornejšega, učenje pa je zato zanimivejše in učinkovitejše (prav tam). Mrak Merharjeva idr. (2013) navajajo, da ima posameznik občutek, da nadzoruje okolje in lastno usodo ter da lahko zato bistveno bolj spremlja svoje reakcije. Prav zaradi tega neposrednega stika je didaktična igra tista dinamična metoda, ki ima velik potencial in možnosti za najširšo uporabo (prav tam).

Brataničeva (1990 v Tomić 2002) je didaktične igre razdelila na podlagi praktičnega vidika, in sicer na igre s pravili in ustvarjalne igre, ki se delijo na igre vlog in konstrukcijske igre.

Ker so vse didaktične igre na neki način funkcionalne, ker razvijajo posamezne sposobnosti, jih delimo na didaktične igre vlog, igre s pravili in konstruktorske igre, pa meni Kamenov (1983 v Bognar 1987), ki govori o funkcionalnih igrah, o igrah vlog, igrah s pravili in o konstrukcijskih igrah.

Igre s pravili ponujajo skoraj neizčrpne možnosti za uporabo pri pouku, ker so primerne za vgradnjo zelo konkretnih vzgojno-izobraževalnih nalog (Bognar 1987). K igram s pravili spadajo: loto, domino, igre s kartami, človek, ne jezi se, zlaganje itn. (Tomić 2002).

Tomićeva (2002) meni, da so igre s pravili zelo primerne za vpeljevanje v učni proces, saj jim je lahko določiti cilje. Vloga učitelja je, da pri izbiri vsebine in pravil igre izhaja iz učencev in pogojev dela.

Igre večstransko učinkujejo na razvoj učenčeve osebnosti (Tomić 2002). Z njimi lahko uresničujemo temeljne cilje na področjih socializacije, razvijanja sposobnosti in interesov (prav tam).

Igranje didaktičnih iger omogoča uresničevanje učnih in vzgojnih ciljev, saj spodbuja večje sodelovanje med učenci in gradnjo smiselnega znanja v celoti (Lujan in DiCarlo 2006; Ke 2008 v Tuomisto 2016).

3. Primer didaktične igre pri pouku kemije

V nadaljevanju je predstavljena avtorska didaktična igra »dogodivščine Kema in Ije«, ki zajema učno vsebino kisline, baze in soli, ki jo lahko učitelj obravnava v osmem ali v devetem razredu osnovne šole.

Pri uporabi didaktične igre pri pouku učitelj izhaja iz ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu osnovnošolskega izobraževanja kemije. Učitelj določi, katere cilje, zapisane v učnem načrtu, želi pri igri doseči.

Osrednja lika didaktične igre sta mladostnika Kem in Ija, ki imata rada kemijo in bi rada čim hitreje prišla v svoj laboratorij (cilj igre). Igra je sestavljena iz rdečih, modrih, sivih in iz rumenih polj ter dvanajstih slikovnih polj. Vsak igralec postavi svojo figurico na začetno polje (start). Nato igralci premešajo kartice z vprašanji, vsak kupček kartic posebej (rdeče, modre in rumene kartice, na katerih so zapisane naloge), in jih postavijo ob igralno ploščo. Cilj igre je pravilno rešiti naloge in priti prvi na cilj.

Igro začne najmlajši igralec. Vrže kocko in se s figurico prestavi na prvo polje po vrsti, ki ustreza barvi na kocki (na primer: igralec na kocki vrže moder krog, torej se prestavi na prvo modro polje na igralni ploskvi). Glede na barvo polja, na katero je igralec prispel, se zgodi naslednje:

- Rdeče, modro, rumeno polje – učenec iz kupčka kartic vzame kartico z vprašanjem, ki ustreza polju, na katerega je prispel (na primer: če prispe na rdeče polje, vzame rdečo kartico z vprašanjem in odgovori na vprašanje). Vsebinsko so naloge/vprašanja zastavljene tako, da so na rdečih karticah zapisana vprašanja s področja kislin, na modrih s področja baz, na rumenih pa s področja soli. Če učenec odgovori pravilno, lahko nadaljuje igro in še enkrat vrže kocko, drugače počaka, da je ponovno na vrsti.
- Sivo polje – učenec počaka, da je ponovno na vrsti. Ko mora igralec počakati, je na vrsti igralec na njegovi levi strani (igra se v smeri urnega kazalca) in tako naprej.
- Slikovna polja (1–12) ponazarjajo različne primere povezovanja učnih vsebin z življenjskimi situacijami. Učenec učencu, ki je prišel na slikovno polje, na glas prebere opisano situacijo (na primer slikovno polje številka 2 – *»Ojoj, stopil si na mravljišče, ki so ga mravlje zaščitile z mravljinčno kislino. Joj, kako skeli! 1-krat ne mečeš!«;* slikovno polje številka 5 – *»Ija je pripravila izvleček rdečega zelja, ki ga potrebujemo kot pokazatelja bazičnosti, kislosti ali nevtralnosti raztopin. Pohiti z njim v laboratorij. Še enkrat mečeš kocko!«;* slikovno polje številka 9 – *»Pičila te je čebela, a Kem pozna rešitev. Čebelje želo vsebuje kislino, zato lahko pik omiliš z bazo. Ranico oskrbi z raztopino pecilnega praška ali s čebulo. 1-krat ne mečeš!) …*



Slika 1 (likovno oblikovanje Barbara Lekše): Didaktična igra – dogodivščine Kema in Ije

Učenci so pri didaktični igri razporejeni v manjše heterogene učne skupine po štiri učence na skupino. Izkušnje kažejo, da je dobro, da so skupine že vnaprej določene. Ključno za uspešno delo v manjših skupinah je skrbna priprava učne ure. Ker želimo, da so učenci pri delu čim bolj samostojni, skušamo fokus ure prenesti z učitelja na učence. Učenci nosijo v sebi izjemno velik ustvarjalni potencial, ki ga lahko vzpodbudi prav delo v skupinah (Peklaj, 2001). Znotraj heterogenih skupin imajo učenci možnost učiti se drug od drugega. Učenec, ki prebere nalogo/vprašanje učencu, ki mora nanj odgovoriti, ima tudi priložnost, da učencu odgovor razloži. Pogosto učenci celo bolje razumejo razlage, ki jim jih posredujejo njihovi vrstniki, ker so lahko bližje njihovi ravni in načinu razmišljanja, kot pa učiteljeve razlage. V diskusiji lahko sodelujejo vsi člani skupine in razložijo stvari, ki niso jasne, na ravni, ki je učencem razumljivejša, navajajo razloge za pravilnost rešitve, rešitev podkrepijo s primeri, da so razumljivejše, o njihovi pravilnosti prepričajo tudi druge člane skupine. Med igranjem igre vrstnik prej kot učitelj, ki se ukvarja s celotnim razredom, opazi, kdaj sošolec potrebuje pomoč in dodatno razlago, ter sošolcu pomaga z opisom, s komentarji, primeri … Učenci, ki so po znanju šibkejši, imajo v interakciji s kompetentnejšimi učenci priložnost, da svoje znanje poglobijo, kompetentni učenci pa razvijajo številne socialne spretnosti in hkrati ob razlagi določenih ugotovitev poglabljajo razumevanje učne vsebine. Ob morebitnih nejasnostih pa lahko učenci še vedno pokličejo učitelja. Med igranjem igre ima učitelj možnost, da opazuje interakcije med učenci, jih po potrebi usmerja in dobiva povratne informacije. Delo v skupini lahko pripelje tudi do zelo različnih in nasprotujočih si mnenj in rešitev. Konflikte na miselni ravni učenci lahko rešijo sami in jim nudi pogoj, da začnejo razmišljati na drugačen način in sprejmejo drugačno rešitev. Učenci znotraj igranja igre pridobijo na področju znanja in pridobivanju socialnih veščin ter vrednot. Pri igri so tako učenci aktivno vključeni v učni proces, obenem pa spodbujamo njihov interes na področju naravoslovja. Cilj skupine je, da bi vsak učenec dosegel čim boljši učni rezultat in da bi imeli učenci med seboj dobre pozitivne odnose. Igra bo uspešno odigrana, le če bodo vsi posamezniki sodelovali pri njej in bo vsak sam prispeval k doseganju skupnega cilja.

Znanje učencev smo s ciljem evalvacije didaktične igre preverili pred procesom igranja in po njem. Učenci so pred reševanjem igre dobili učni list z nalogami, ki so se nanašale na primere nalog omenjene didaktične igre. Po odigrani igri pa so naloge na učnem listu rešili ponovno. Pri učencih in učenkah so bili rezultati nalog na učnem listu po odigrani igri boljši.

4. Zaključek

V razredu se učitelj sreča z različnimi učenci, ki se razlikujejo po značaju, sposobnostih, znanju, motivaciji, interesih, po izkušnjah. Vsak učitelj pa si želi, da bi podajal kakovostno znanje, ustvaril prijetno klimo v razredu, spodbujal učenčeva močna področja, jim povečal zanimanje za naravoslovje in jih na različne načine pritegnil k aktivnemu oblikovanju učne ure. Aktivno učenje učenca celostno, miselno in čustveno aktivira.

Kemija je nepogrešljiva v sodobni družbi in je tesno povezana z drugimi naravoslovnimi vedami.

Napačno je domnevati, da teoretično znanje pridobivamo »samo kognitivno«, torej hladno, trezno, »teoretično« (Jank in Meyer 2006). Učenje ni nikoli samo »teoretično«, ampak vedno čutno in celostno – vanj je posameznik vpet z vso svojo osebnostjo (prav tam).

Pri kemiji je veliko priložnosti za doseganje učnih ciljev prek praktičnega znanja, ki se krepi s pridobivanjem lastnih izkušenj. Učencem je treba osmišljati njihove izkušnje in jim omogočiti transfer v učni situaciji pridobljenih spoznanj.

Kadar koli nekaj prej naučenega vpliva na trenutno učenje ali kadar reševanje prejšnjega problema vpliva na reševanje novega problema, se pojavi transfer (Meyer in Wittrock, 1996, v Woolfolk 2002). Učenci bodo veliko verjetneje naredili transfer informacij v nove situacije, če bodo aktivno vključeni v učni proces (Woolfolk 2002). Učence moramo torej spodbujati k razmišljanju, da bodo pridobljeno znanje uporabili pozneje.

Učitelj učencem z igro ponudi možnost, da vidijo in se učijo eno učno temo z različnih vidikov in v različnih kontekstih (Tuomisto 2016).

Učenec mora pri pouku doseči standarde znanj, ki izhajajo iz zapisanih ciljev in kompetenc (zmožnosti) v učnem načrtu kemije. Za dosego ciljev mora poskrbeti učitelj, ki skrbno načrtuje in izvaja pouk, učenec pa s svojim delom, z odgovornostjo in skladno s svojimi zmožnostmi.

Didaktične igre so primer, kako lahko učenec nadgradi svoje teoretično in praktično znanje ter ga poveže v celoto. Pri tem pa med igranjem igre »pozabi« na klasično učenje in razvija pozitivne odnose s svojimi vrstniki.

5. Literatura

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

Ferk Savec, V., Devetak I. (ur.) (2017). Učitelj raziskovalec na področju poučevanja kemijskih vsebin. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4524/1/Ferk_Savec_Devetak_(Ur)_Ucitelj_raziskovalec_poucevanje_kem_vsebin.pdf (4.11.2018).

Jank, W. in Meyer, H. (2006). Didaktični model. Ljubljana: ZRSŠ.

Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Mrak Merhar, I., Umek L., Jemec J., Rupnik P. (2013). Didaktične igre in druge dinamične metode. Pridobljeno s

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/NIO/NIO_2DMC_Didakticne.pdf (6. 8. 2018).

Pečjak, S. (2000). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: ZRSŠ.

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

Program osnovna šola. Učni načrt. Kemija (2011). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_kemija.pdf (6. 8. 2018).

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

Tuomisto, M. (2016). Educational games in chemistry education. Pridobljeno s https://www.lumat.fi/index.php/lumat-b/article/download/15/23/ (12. 8. 2018)

Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Ajda Medvešek je profesorica kemije in biologije na OŠ Ivana Skvarče v Zagorju ob Savi. Poučuje kemijo, biologijo, naravoslovje, izbirni predmet poskusi v kemiji, dela z nadarjenimi učenci na področju kemije in biologije.

Preiskovanje poliedrov

Inquiry-Based Learning of Polyhedra

Tatjana Kerin

OŠ Leskovec pri Krškem
tatjana.kerin@gmail.com

Povzetek

Kako motivirati učence za pouk, kako pritegniti njihovo pozornost in kako doseči, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje in znanje? Poleg vključevanja elementov formativnega spremljanja učencev, je želja po večji vključenosti učencev v pouk, vplivala na bolj načrtno uvajanje učenja s preiskovanjem.
V prispevku je predstavljen primer vpeljave učnega sklopa o oglatih geometrijskih telesih, s preiskovanjem veljavnosti Eulerjeve poliedrske formule za enostavne poliedre in računanja površine prizme v 9. razredu osnovne šole.
Prvi, uvodni del, je potekal kot pogovor. Za vpeljavo pojma polieder, njegovo opredelitvijo in opisom osnovnih lastnosti, je sledilo delo v skupinah – preiskovanje. Ob koncu so učenci reflektirali svoje znanje.
Prepletanje preiskovanja in samega reševanja matematičnih problemov je učencem všeč, saj z aktivnim sodelovanjem v učnem procesu nevede izgrajujejo svoja vsebinska in dragocena procesna znanja.

Ključne besede: formativno spremljanje, poliedri, preiskovanje, samovrednotenje, vrstniško učenje.

Abstract

This paper presents the Euler's polyhedron formula and calculating the surface area of a prism in 9th grade of Elementary school.
Pupils looked for a connection between the number of surfaces, edges and vertices of polyhedra and came to the Euler's polyhedron formula.
Further, they drew a projection of a prism and the net of the model. They measured the data and calculated its surface area. Each group had different problems. The groups then exchanged their tasks.
The intertwining of inquiry-based learning and problem-solving makes the pupils much more active in the learning process.

Keywords: formative assessment, inquiry-based learning, peer learning, polyhedron, self-evaluation.

1. Uvod

Pouk imamo zasnovan po načelih formativnega spremljanja. Učenci so aktivno vključeni v načrtovanje namenov učenja. Preko vrstniškega učenje, sodelovanja in vrednotenja učenci sledijo ciljem pouka in kriterijem uspešnosti. Z zbiranjem dokazov o učenju prevzemajo odgovornost za svoje znanje. Povratne informacije, ki jih prejemajo tako s strani vrstnikov kot učiteljice, so namenjene temu, da sproti preverjajo ali sledijo zastavljenim ciljem, obenem pa pomagajo iskati pravo pot in premagovati ovire za dosego cilja.

Preiskovanje je ena od učinkovitih metod učenja, saj učenci s pomočjo že osvojenega znanja in veščin, preverjajo in odkrivajo nove zakonitosti. Preiskovanje jim predstavlja problemsko situacijo in hkrati izziv, saj ne predvideva bližnjice, ki bi jih pripeljala do hitre rešitve. Zahteva tehtni premislek, vztrajnost in preizkušanje ugotovitev. Naloga učitelja je poslušanje, opazovanje, spodbujanje medsebojnega sodelovanja in usmerjanje k razmišljanju in oblikovanju idej (Jessen, Doorman in Bos, 2017). Učenci preko aktivnosti, iskanja in povezovanja idej, na ta način dopolnjujejo in izgrajujejo svoje znanje.

Po vpeljavi pojma in lastnosti poliedrov je bilo postavljeno vprašanje, ali morda obstaja povezava med številom oglišč, ploskev in robov poliedra. Zastavili smo si cilj, da pridemo do odgovora na dano vprašanje. V nadaljevanju smo organizirali delo v manjših skupinah. Vsaka skupina je sestavila nekaj različnih enostavnih poliedrov. Preštevali so število ploskev, robov in oglišč in iskali povezavo med dobljenimi podatki. Postavljali so trditve, jih preverjali, popravljali. Kar nekaj težav so imeli s preštevanjem pri poliedrih z večjim številom oglišč, ploskev in robov. Vsaka skupina je zapisala svoje ugotovitve in jih predstavila. Vsi so prišli do ugotovitve, da je vsota števila ploskev in oglišč za dva večja od števila robov, kar je Eulerjeva poliedrska formula. Seveda se je ob koncu pojavilo vprašanje, ali ta formula vedno velja in kdaj ne?

Ker učni načrt vključuje obravnavo prizme in piramide smo se v nadaljevanju lotili površine prizme. Vsaka skupna je dobila model ene prizme. V pripravljeno tabelo na učnih listih so skicirali prizmo v projekciji, mrežo modela prizme in označevali osnovne in stranske ploskve. Izmerili so potrebne podatke in računali njeno površino. Ob koncu je vsaka skupina sestavila matematični problem, ki se nanaša na površino prizme. Naloge so se navezovale na računanje površine platna, potrebnega za izdelavo šotora, površino stekla akvarija, pleskanje fasade in prekrivanje strehe. Skupine so si nato naključno izmenjale naloge v reševanje.

V povratnih informacijah učencev se odraža zadovoljstvo zaradi dela v skupinah, ki je zabavno, ni dolgočasno, omogoča, da si med seboj pomagajo, se pogovarjajo, imajo celo občutek, da se ob delu s konkretnim materialom igrajo. Takšen način poučevanja zahteva od učitelja več časa za pripravo na pouk, vendar s preiskovanjem in preko različnih aktivnosti, z možnostjo vrstniškega učenja, učencem omogočamo pridobivanje znanja na njim zanimiv in zabaven način.

2. Kako se je začelo uvajanje formativnega spremljanja

Pri pouku matematike sledimo načelom formativnega spremljanja učencev. Avtorica se je z njim seznanila ped tremi leti, ko je dobila priložnost v okviru razvojne naloge Zavoda za šolstvo. Pred dvema letoma je na KUPM 2016 predstavljala izkušnje po enem letu uvajanja FS, kjer je izpostavila, da: »*Sprememba načina dela zahteva spremembe v razmišljanju!*« Da učitelj spreminja svojo pedagoško prakso, mora najprej spremeniti sebe. Da sliši potrebe učencev, je potrebno več poslušanja. Potrebno se je bilo vprašati, kolikšen čas je pri pouku namenjen vprašanjem in govorjenju učencev, in koliko časa govori učitelj. Da učenec napreduje, mora biti slišan. Tako smo vse več pozornosti namenjali vprašanjem učencev, skupnemu načrtovanju ciljev in kriterijev uspešnosti. Miselnost, da je potrebno, da vse pove in razloži učitelj, je seveda zmotno. Učenci prav tako niso bili vajeni skupinskega dela. Za dobro timsko delo, pa so potrebni strpnost in dobri medsebojni odnosi. Potrebno je bilo veliko časa nameniti pogovoru, razmišljanju in vzpostavljanju dobrih vrstniških odnosov. Da se učenec rad uči, je potrebno, da v tem vidi smisel, uporabo, le tako je dovolj motiviran. Če je pri delu aktiven, bo znanje kvalitetno in trajno. Tako je bilo potrebno načrtno uvajati številne aktivne oblike dela. Uvedene so bile pogovorne ure za učence, ki so nadgradile in dopolnile klasični dodatni in dopolnilni pouk.

Tri leta preizkušanja, urjenja in dihanja formativnega zraka, so za vedno spremenila naš način poučevanja. FS Deluje. O tem ni dvoma.

3. Zakaj formativno spremljati?

Ob formativnem spremljanju učencev je učenje bolj učinkovito. Učenci sodelujejo pri postavljanju namenov učenja in tako razumejo, kaj se bodo učili. Razvijajo odgovornost za svoje učenje. Povratne informacije jim pomagajo, da lažje vrednotijo svoje delo in delo vrstnikov (Holcar Brunauer, 2016). Učenje in dosežki vseh učencev, so boljši, če so učenci aktivno vključeni v učni proces. Učenje je poglobljeno, večje je razumevanje osvojenih pojmov. Ob kriterijih uspešnosti vrednotijo svoje delo, svoj napredek, prav tako vrednotijo dosežke svojih vrstnikov. To vpliva na sproščeno in delovno vzdušje v razredu, kvalitetnejše vrstniške medsebojne odnose in odnos do učitelja, nenazadnje tudi do samega predmeta matematike. Učenci sporočajo, kako jim je matematika postala ljubši predmet. » Nisem vedel, da se med učenjem matematike imam lahko tudi fajn«, je izjava, sicer manj uspešnega učenca. Pomembno je upoštevati individualne razlike med učenci, razlike v sposobnostih in predznanju, interesih, motivaciji za učenje ipd. Pomembno je ustvarjati priložnosti za pogovor, razmišljanje, sklepanje, iskanje njihovih idej in ne zgolj pravilne odgovore.

4. Kaj ima to s preiskovanjem?

Preiskovanje je ena od učinkovitih metod učenja. Zahteva lastno aktivnost in trud učenca, nima predpisane rutine, zahteva spraševanje, razmišljanje, postavljanje trditev, ki niso vedno pravilne. Le te je potrebno preizkušati in dopolnjevati. Zahteva vztrajnost. Učenci na osnovi lastnega predznanja in sposobnosti, s pomočjo že osvojenega znanja in veščin, preverjajo in odkrivajo nove zakonitosti. Preiskovanje jim predstavlja problemsko situacijo in hkrati izziv, saj ne predvideva bližnjice, ki bi jih pripeljala do hitre rešitve. Naloga učitelja je poslušanje, opazovanje, spodbujanje medsebojnega sodelovanja in usmerjanje k razmišljanju in oblikovanju idej (Svetlin, 2012). Učenci preko povratnih informacij, aktivnosti, iskanja in povezovanja idej, na ta način dopolnjujejo in izgrajujejo svoje znanje.

5. Naloga učitelja

Učitelj je poslušalec, ne govornik. Včasih se je težko vzdržati razlagi. Pomembno je, da v trenutku, ko učenci morda obupajo, zlasti ko še nimajo dovolj izkušenj, usmerja in spodbuja. Včasih, se je potrebno zavedati, da preiskovanje ne bo zaključeno ali pa bodo rezultati napačni (Svetlin, 2012).

6. Naloga učenca

Preko problemskih situacij učenec pridobiva dragocena procesna znanja, ne uči se rutinskih postopkov. Načeloma sam izbira poti reševanja, metode, postopke. Lahko preiskuje sam. Če preiskuje v paru ali skupini, se uči medsebojnega sodelovanja, v skupini bo morda zmogel več kot bi sam (Svetlin, 2012).

7. Prikaz učne ure preiskovanja

7.1. Uvodna ura – poliedri

V osnovni šole se po učnem načrtu obravnava najbolj enostavne poliedre, sprva kocko in kvader, v 9. razredu prizme in piramide. Učenci so pred poliedri že opredelili prizmo. Želja je bila učence seznaniti tudi z bolj kompleksnimi poliedri, njihovo klasifikacijo in lastnostmi. Z njimi so se posamezniki sicer že srečali pri razvedrilni matematiki. Za boljšo prostorsko predstavljivost smo uporabili konstrukcijske sete namenjene razvijanju prostorske predstavljivosti.

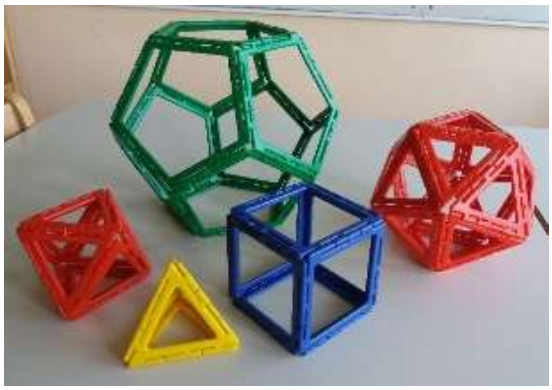
Spoznali so izraz konveksni, enostavni poliedri, to so tisti, ki jih lahko »napihnemo v žogo«.

Najprej smo razmišljali, koliko je poliedrov, katerih mejne ploskve so skladni pravilni večkotniki in se imenujejo Platonska telesa (pravilni poliedri). Sprva so trdili, da je takšnih poliedrov veliko, celo neskončno. Na voljo so imeli konstrukcijske sete, s katerimi so sestavili čim več različnih pravilnih poliedrov. Kar hitro so spoznali, da iz pravilnih 6, 7,…- kotnikov ne moremo sestaviti pravilnega poliedra. Spomnili so se, da tudi tlakovanja v ravnini (8.r) ne morejo izvesti s kakršno koli kombinacijo pravilnih večkotnikov, saj so koti »problem« na katere je potrebno biti pozoren (Slika 1).



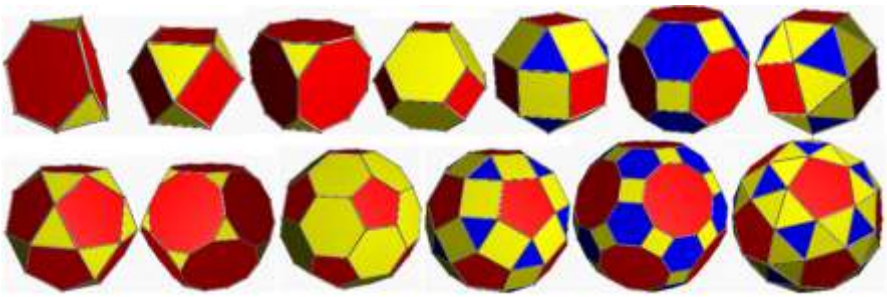
Slika 1: Sestavljanje pravilnih poliedrov

S sestavljanjem so hitro ugotovili (Slika 2), da obstaja zgolj 5 pravilnih poliedrov – Platonskih teles.



Slika 2: Pravilni poliedri – Platonska telesa

Opredelili smo tudi Arhimedska telesa (polpravilni poliedri). (Slika 3)



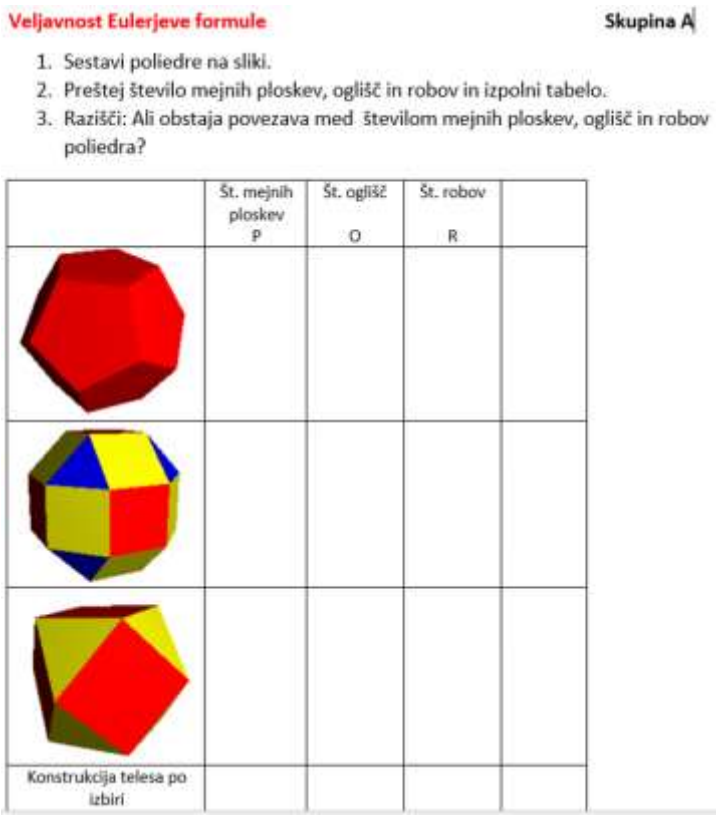
Slika 3: Arhimedska telesa (Hafner, 2015)

Koliko različnih bi lahko sestavili? Seveda smo jih morali sestavljati pri dodatnem pouk, da je bilo zadoščeno konstruktorskim nadobudnežem. Tako smo preverili in sestavili vseh trinajst.

Ena učenka je izpostavila težavo s katero se je srečala na tekmovanju iz razvedrilne matematike. Rekla je, da si težko prostorsko predstavlja narisane modele. Pri poliedrih se je pri štetju ploskev, oglišč in robov vedno znova zmotila. Vprašanje je bilo zanimivo tudi za ostale učence. Spraševali so se, a obstaja kakšna »finta« pri tem.

7.2. Preiskovanje Eulerjeve formule za poliedre

Problemsko situacijo iz prejšnje ure smo razreševali s preiskovanjem. Sami so se oblikovali v manjše skupine, 2 – 4 učenci. Ker so dela v skupinah vajeni, z delitvijo ni posebnih težav. Da so se lažje lotili, predvsem pa časovno prilagodili delo, so dobili učne liste (Hafner 2015) z navodili za delo (Slika 4). Vsaka skupina je sestavila tri različne vnaprej določene poliedre, ter enega po lastni izbiri.



Veljavnost Eulerjeve formule **Skupina A**

1. Sestavi poliedre na sliki.
2. Preštej število mejnih ploskev, oglišč in robov in izpolni tabelo.
3. Razišči: Ali obstaja povezava med številom mejnih ploskev, oglišč in robov poliedra?

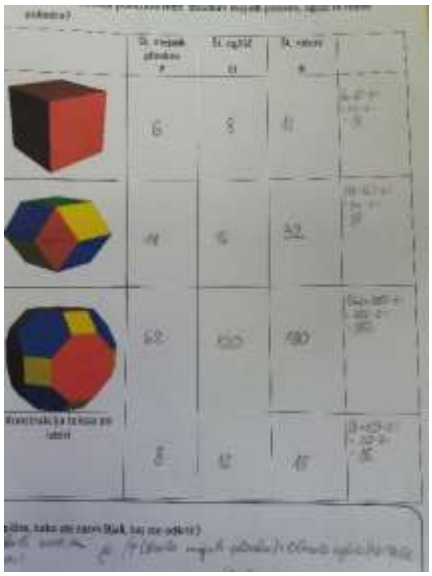
	Št. mejnih ploskev P	Št. oglišč O	Št. robov R	
Konstrukcija telesa po izbiri				

Slika 4: Učni list za preiskovanje Eulerjeve formule (Hafner, 2015)

Vsaka skupina je sestavila nekaj različnih enostavnih poliedrov (Slika 5). Preštevali so število ploskev, robov in oglišč in iskali povezavo med dobljenimi podatki. Postavljali so trditve, jih preverjali, popravljali. Kar nekaj težav so imeli s preštevanjem pri poliedrih z večjim številom oglišč, ploskev in robov (Slika 6). Za preštevanje ploskev, so si nekateri pomagali z razgrnitvijo v mrežo. Pomagali so si z računanjem, npr. če so bili v poliedru tudi petkotniki, vsak ima 5 robov 5 oglišč,… Ugotovili so, da se v vsakem oglišču stika enako število ploskev in enako število robov.

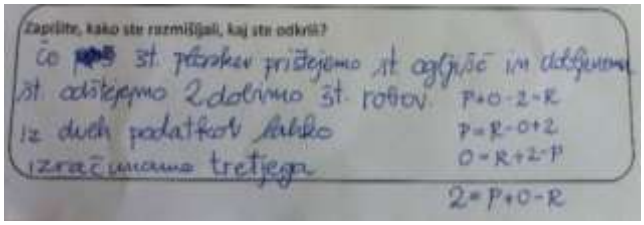


Slika 5: Sestavljanje poliedrov



Slika 6: Izpolnjevanje tabele

Vsaka skupina je zapisala svoje ugotovitve in jih predstavila (Slika 7). Vse skupine so prišle do ugotovitve, da je vsota števila ploskev in oglišč za dva večja od števila robov, oz. v kakšnem drugem vrstnem redu, kar je Eulerjeva poliedrska formula.



Slika 7: Primer zapisa učenca

Seveda se je ob koncu pojavilo vprašanje, ali ta formula vedno velja in kdaj ne? Kako bi to ugotovili?

Na njihov predlog smo sestavljali poljubna oglata geometrijska telesa, iz različnih ploskev,…pa se je vedno izšlo.

Ker smo imeli iz novoletnih delavnic narejene tudi modele zvezdnih dodekaedrov, ikozaedrov, ipd. (Slika 8) smo lahko pokazali, da zanje ta formula vedno ne velja (Slika 9).



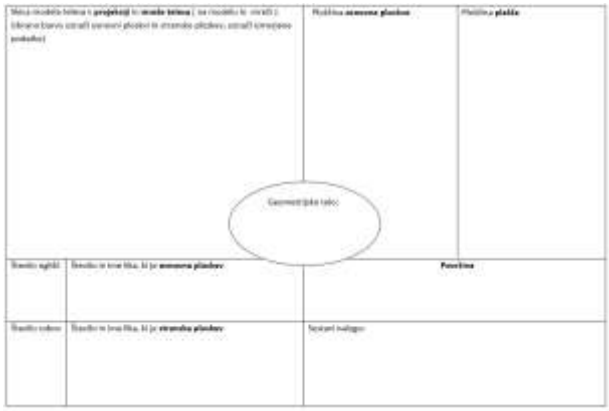
Slika 8: Modeli teles, ko Eulerjeva formula ne velja

	O	R	P	O – R + P
	12	30	12	- 6
	12	30	12	-6

Slika 9: Potrditev neveljavnosti Eulerjeve formule na primeru

7.3. Preiskovanje površine prizme

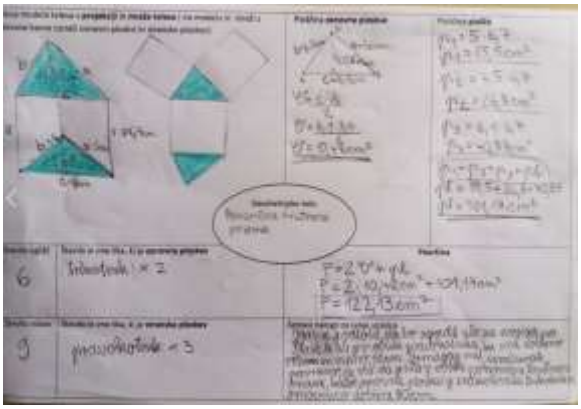
V nadaljevanju smo se v skladu z učnim načrtom lotili površine prizme. Pred poliedri smo prizmo že opredelili – opisali. Vsaka skupna je dobila učni list z navodili (Slika 10) in lesen model prizme (Slika 11). Narisati so morali skico modela prizme v projekcij in njeno mrežo. Na skici so označevali osnovne in stranske ploskve. Za računanje njene površine še niso poznali splošnega obrazca. Med modeli so bile tudi poševne prizme. Namenoma ni bila nobena pravilna. Izmerili so potrebne podatke. Kar nekaj težav so jim povzročali trapezi, raznostranični trikotniki, paralelogrami, saj so pozabili obrazce za računanje njihove ploščine. Pomagali so si z delitvijo na znane like, ter tako uspešno izračunali ploščine oz. površine prizem (Slika 12). Pri vsaki prizmi so preverili veljavnost Eulerjeve formule, čeprav to ni bilo zahtevano.



Slika 10: Učni list za preiskovanje površine prizme



Slika 11: Modeli prizem



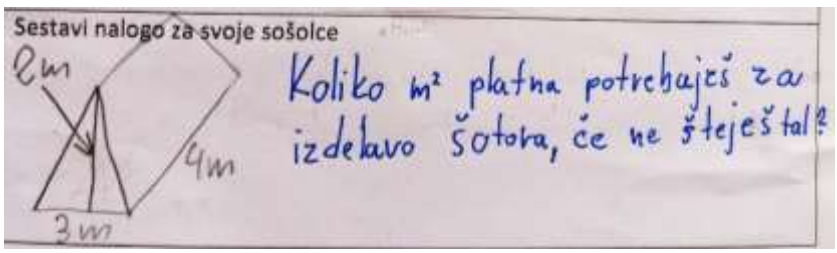
Slika 12: Primer izpolnjenega učnega lista



Slika 13: Vrstniško učenje

7.4. Vrstniško učenje

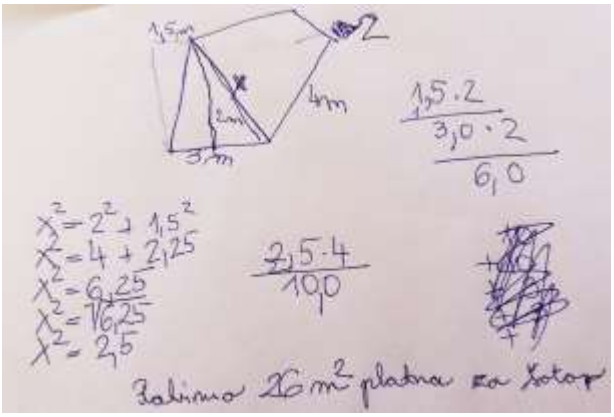
Učenci so v skupinah izgrajevali in dopolnjevali svoje znanje (Slika 13). Vsaka skupina je sestavila matematični problem, ki se nanaša na površino prizme (Slika 14). Željeno je bilo, da se naloga navezuje na življenjski problem. Tako so se naloge navezovale na računanje površine platna, potrebnega za izdelavo šotora, površino stekla akvarija, pleskanje fasade in prekrivanje strehe. Težave so imeli z določanjem zadostnih in potrebnih podatkov za reševanje. Seveda so opazili razliko, da je lažje podatek, ki ga potrebuješ izmeriti na modelu, kot pa ga vnaprej določiti. Predno so naloge izmenjali je vsaka skupina najprej rešila svojo. Ob reševanju le teh so pobrskali in obnovili tudi splošne obrazce za računanje ploščin nekaterih likov, saj brez njih vedno ni šlo.



Slika 14: Primer naloge, ki so jo sestavili učenci

7.5. Vrstniško vrednotenje in samovrednotenje

Učenci so si nato med sabo zamenjali rešene naloge, preverili rešitve in si izmenjali povratne informacije.



Slika 15: Primer rešene naloge, ki so jo sestavili učenci

8. Zaključek

Učenci so bili nad urami navdušeni. Radi delajo v skupinah. Pravijo, da ura hitreje mine, pri učenju so lahko aktivni, se pogovarjajo in na zanimiv način pridobivajo nova znanja. Posamezniki, z učnimi težavami so manj izpostavljeni. Vrstniška pomoč je koristna za oba, tistega, ki pomaga in učečega se. Naš pouk je v celoti zasnovan po načelih formativnega spremljanja. Pri uri si prizadevamo, da so res večino časa aktivni učenci. Zmotno je prepričanje, da je za to potrebno več časa in da je učni načrt preobsežen. Ja, več časa gre za pripravo na pouk, vendar se splača. Pri uri je tako učitelj pogosto lahko le moderator, usmerjevalec. S preiskovanjem in podobnimi aktivnimi oblikami dela skupaj opažamo številne prednosti:

- Učenci spoznavajo različne metode učenja, osvajajo znanje na zanimiv in razgiban način, kar jih spodbuja k aktivnemu in samostojnemu iskanju novih informacij. Pri delu so bolj motivirani.
- Spodbuja se medsebojno sodelovanje, kvalitetni medsebojni odnosi.
- Učitelj lažje spremlja delo in napredek učencev ter njihove individualne posebnosti, močna oz. šibka področja, upošteva njihovo predznanje in interese.
- Učenci prevzemajo odgovornost za svoje učenje in znanje.
- Znanje učencev je kvalitetnejše, trajnejše.
- Sami kreirajo in tako soustvarjajo učni proces.
- Morda ne osvojijo mnogo več vsebinskih znanj, kot bi jih sicer, zagotovo pa so tu pomembna procesna znanja, spretnosti, kreativnost, ki jih klasični frontalni pouk vsekakor ne razvija.

Bolj kot uspešno »odkritje« Eulerjeve formule za poliedre je dragocen proces skozi katerega so šli. Četudi se do nje ne bi dokopali, je to še najmanj pomembno. Pri takšnih urah oz. pouku nasploh je najdragocenejši proces, skozi katerega gredo učenci, izkušnja, za katero

so bogatejši. Kako med njimi poteka komunikacija, kako lepo se znajo dopolnjevati. Ves čas je teče beseda o matematiki, ves čas o njej razmišljajo in dopolnjujejo svoje znanje. Morda pa je to recept, da naši učenci v bodoče razvijejo poleg dobrih izkazanih rezultatov na raznih testiranjih, tudi boljši odnos do matematike nasploh.

8. Viri

Hafner, I., (2015). *Arhimedska telesa.* Pridobljeno s http://www.logika.si/poliedriCDsl/arhimedska_telesa.pdf

Hafner, I., (2015). *Obrazec za učence.* Pridobljeno s http://www.logika.si/poliedriCDsl/ObrazecUcenci.pdf

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Jessen, B., Doorman, M., Bos, R.(2017): Priročnik MERIA za poučevanje matematike s preiskovanjem, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/prirocnik-meria-za-matematiko.pdf

Svetlin, P. (2012) *Matematično preiskovanje poliedrov v osnovni šoli* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/769/1/POLIEDRI.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Kerin je profesorica matematike in tehnike. Ima 21 let delovnih izkušenj poučevanja matematike v tretji triadi osnovne šole. Zadnja štiri leta v svoj pouk načrtno uvaja elemente formativnega spremljanja. Je članica razvojne naloge ZRSŠ za Formativno spremljanje znanje. Izvaja predstavitve in delavnice o formativnem spremljanju na študijskih skupinah in na pedagoških konferencah izven svojega zavoda. Je soavtorica priročnika za učitelje, Formativno spremljanje pri matematiki, izdan pri ZRSŠ.

Geometrijski lik ali geometrijsko telo

Two or Three-Dimensional Geometric Shape

Melita Blatnik

Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
melita.blatnik@sc-nm.si

Povzetek

Kaj je trikotnik, kvadrat, kocka, valj? Opiši njegove lastnosti! To je zelo preprosto, splošno in pogosto vprašanje pri ustnem preverjanju znanja matematike (tudi pri strokovnih predmetih) ali pa na katerem koli izpitu v srednji šoli. Še vedno pa se dogaja, da preveč dijakov odgovori napačno ali pa s premislekom, s poskušanjem. Čeprav sta na izbiro samo dva možna odgovora: geometrijski lik ali geometrijsko telo. Geometrijske like in telesa spoznavajo otroci na vse možne načine ne le od vrtca, osnovne šole do srednje šole, ampak tudi v vsakdanjem življenju. Zakaj kandidat na poklicni maturi na vprašanje kaj je kocka odgovori, da je to lik? Da taki odgovori niso redki, kažejo povratne informacije različnih preverjanj znanja matematičnih nalog, saj so naloge iz geometrije med slabše rešenimi. Katera metodo poučevanja še ni bila preizkušena ali pa z napačnim pristopom, kaj se je spregledalo, kaj je v učnem procesu pomanjkljivo, da mnogi po vseh letih izobraževanja pri svoji polnoletnosti še vedno ne znajo predstaviti razlike med kvadratom in kocko. Članek pred vami predstavlja družabno igro *domine,* s pomočjo katere se obravnava primerjava oz. ločevanje med liki in telesi iz vsebinskega sklopa geometrija. Usvajanje učne vsebine in utrjevanje je lažje, hitro in uspešno, sploh v razredu dijakov s tremi izobraževalnimi programi, različnimi jezikovnimi kulturami, različnimi sposobnostmi, z učnimi primanjkljaji in navsezadnje še s socialno šibkimi. Učni cilji so doseženi, saj so dijaki zmožni razumevanje matematične vsebine povezati s stroko in delovno prakso.

Ključne besede: domine**,** geometrijski lik, geometrijsko telo, igra, matematika.

Abstract

What is a triangle,a square, a cube, a cylinder? Describe its characteristics. This is an easy, general and common question in oral examination in mathematics (also a part of technical subjects) or any other examination in secondary schools. However, there are still too many students who give incorrect answers or hesitate and try to guess. Why is that so - since the only two options in terms of a correct answer are two –dimensional or three dimensional geometric shapes. Children get familiar with the geometric shapes throughout the years in their education and upbringing, from nursery school on, through primary school and secondary school in every possible way and in everyday life. Why, then, does a candidate in the vocational matura exam when asked the question 'what is a cube' answer that it is a two –dimensional geometric shape. This is not an isolated example and different analyses of mathematical tasks show that those in geometry achieve lowest results. What method of teaching has not been tried yet or is it erroneous approach, what has been overlooked, what went wrong during the learning process that the whole generations of children after so many years of education and their maturity now still cannot distinguish and explain the difference between a rectangular solid and a cube.

This article in front of you is the old method of teaching children through the parlour game *dominoes* where the comparison and distinction between the two- and three- dimensional geometric shapes was taken into consideration from the set of contents in geometry. The learning process, understanding the contents and practising was easier, quicker and more successful, even more so in a class of secondary

school pupils from three different educational programmes, different languages and culture, different abilities, learning deficiencies and those from lower-income backgrounds. The teaching goals were achieved since the pupils demonstrated their understanding of the content by providing relevant commentary and making connections between theory and practice.

Keywords: dominoes, math game, mathematics, three-dimensional geometric shape, two-dimensional geometric shape.

1. Uvod

Namen prispevka je predstaviti, kako približati učno vsebino dijakom po drugačni poti z drugo metodo, da bi jo usvojili v krajšem času, in sicer v šolskem času, tj. v času pouka in brez dodatnih pomoči. Kljub številnim novim tehnologijam v šolah, tehnološkim avdio-vizualnim pripomočkom, novim učnim metodam, preštevilnim predavanjem za dijake, starše in učitelje, nekateri dijaki še vedno ne uspejo doseči zastavljenega učnega cilja. Ni težava pri učno manj uspešnih ali nedisciplinirani dijakih in tistih, ki izostajajo od pouka. V vsaki generaciji se pojavi nekaj dijakov, ki enostavno ne dojamejo določenih vsebin, čeprav jim jih predstavljajo različni učitelji z različnimi metodami. »… poskusite nekaj novega. Mnogi učitelji so mi povedali, da so jim te zamisli dobrodošle kot piš svežega zraka.« (Glasser, 2001, str. 18). V prispevku opisan pristop je namenjen dijakom nižjega (NPI) in srednjega (SPI) poklicnega izobraževanja, ki imajo v večini učne težave (že iz osnovne šole) in ostale individualne specifične posebnosti. Dijake je treba prepričati, da med šolanjem pridobivajo uporabno znanje, ki ga bodo potrebovali pri opravljanju svojega poklica (Srednješolski izobraževalni programi, 2018). Prav zato je pouk matematike (ne)posredno v povezavi s strokovnimi predmeti. Večji del dijakov NPI in SPI ima slabo samopodobo in se želijo izmuzniti skozi šolsko delo po najkrajši in najlažji poti, brez miselnega dela. Z nekaj zastavljenimi problemskimi nalogami dijaki spoznajo, da za praktično znanje (delo) potrebujejo tudi teoretično znanje. Ugotovitev, da to lahko dosežejo tudi s prenosom matematične učne vsebine v staro družabno igro *domine,* je avtorico prispevka vodilo v dopolnitev dosedanjega dela. Izziv poučevanja teorije skozi prakso je bil dosežen. Dijaki so pogosteje razlikovali med pojmi geometrijski lik ali geometrijsko telo, stranica ali rob, ploščina ali površina (Katalogi znanj, 2018), saj so jih usvojili aktivno in doživeto, skozi igro. Pri delu sta bila prisotna močno med-vrstniško sodelovanje in medsebojna pomoč, saj je šlo za odnos dijak-dijak. Pri posameznikih je bilo opaziti izboljšanje samopodobe, ki je pri klasičnem frontalnem poučevanju ni zaslediti ali pa je manj izrazita. S podajanjem učnih vsebin skozi igro je bila rešena tudi problematika razumevanja (besednega ali matematičnega) jezika, saj so dijaki v poklicnem izobraževanju uspešnejši pri vizualnih metodah dela, ustreza jim medsebojna komunikacija na njihovem nivoju sporazumevanja, so bolj sproščeni in aktivni. Predstavljena igra *domine* z geometrijskimi vsebinami je praktična, hitro pripravljena in brez omembe vrednih stroškov. Za pripravo se potrebuje računalnik, tiskalnik, papir in strojček za plastificiranje.

2. Predstavitev

Namen didaktične (stare) igre *domine* z geometrijskimi elementi je bil usvojiti razumevanje geometrijskih likov in geometrijskih teles (Uran in Kuzman, 2009), jih razumeti, ustvariti si predstavo in vse skupaj povezati s poklicnimi situacijami gradbeništva ali lesarstva, kar hkrati predstavlja nadgradnjo znanja dijaka v teoriji in praksi. Vsebina je

matematična, vendar je možna tudi nasprotna pot, torej se lahko izdelajo naloge iz ostalih strokovnih programskih enot ali modulov (Katalogi znanj, 2018).

Pri igranju z dominami dijaki iščejo dvojice enakih slik. Na začetku igre so domine obrnjene s sliko navzdol. Sodelujoči določijo začetnega igralca, ki obrne prvo domino. Po vrstnem redu obračajo domine in sestavljajo niz stikajočih sličic v parih. Če sličica ne ustreza, igralec izbira, tj. izvlači obrnjene domine naprej do ustrezne slike. Zmagovalec je tisti, ki po vseh uporabljenih dominah v igri nima več svojih sličic. Ključne kompetence zmožnosti interpretiranja učnih vsebin, kritične presoje, sodelovanja v skupini in doživljanja matematike v stroki so dosežene (Katalogi znanj, 2018), z njimi pa se poveča tudi zaupanje v lastne sposobnosti, kar so zasnove za nadaljnji razvoj dijakovega znanja (vidne predstave) v zahtevnejši tehnologiji; risanje likov in teles v 3D pri strokovnih (lesarskih) modulih ali tiskanje modelov maket v 3D tehniki (gradbinci) in ostalih računalniških programih.

2.1 Domine štirikotniki

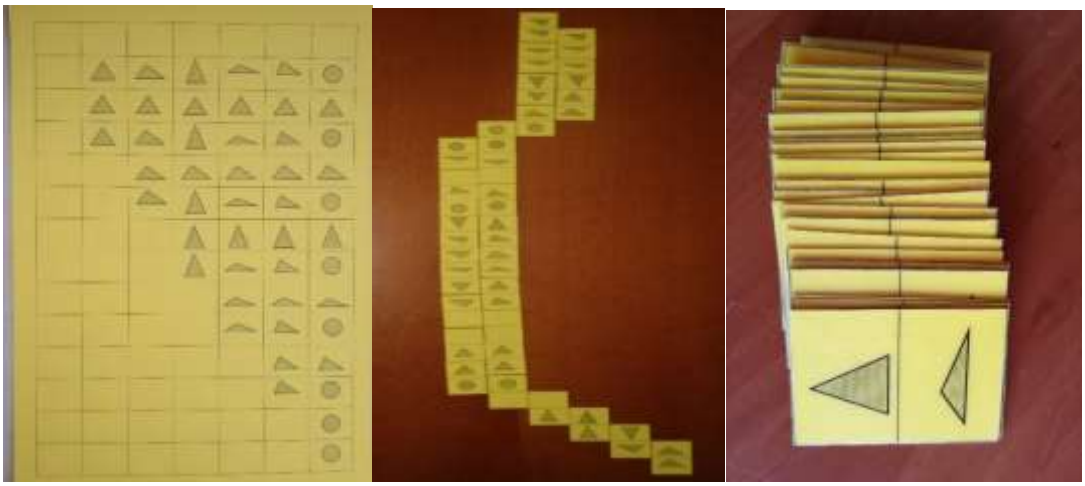
Usvojeno znanje o štirikotnikih dijak prenese na igro *domine* (slika 1), s čimer utrdi in preveri znanje, razlike štirikotnikov glede na stranice, kote in diagonale. V igri so kvadrat, pravokotnik, romb, romboid, trapez, enakokraki trapez. Igrajo v dvojicah ali manjših skupinah.



Slika 1: Domine štirikotniki

2.2 Domine trikotniki

Dijak je že pri pouku spoznal teoretična znanja o trikotnikih, zato pri igri zna in razlikuje trikotnike glede na njihove stranice in velikosti kotov, lastnosti trikotnikov ter odnose med stranicami in koti. V igri so trikotniki (slika 2): raznostranični, enakostranični, enakokraki, pravokotni, topokotni. Dodan je še osamljeni krog. Igra se v dvojicah ali skupinah po štiri dijaki.



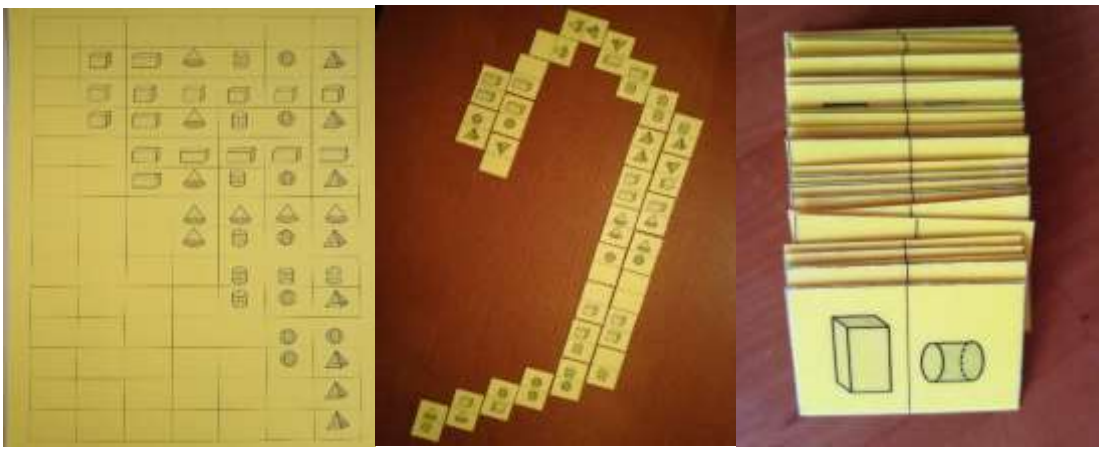
Slika 2: Domine trikotniki

2.3 Domine geometrijski liki; štirikotniki, trikotniki, krog

Ob zaključku dijaki združijo obe skupini likov, s čimer se poveča število izborov in prav tako se lahko poveča število sodelujočih. Ker so razredi v NPI in SPI maloštevilni, je delo organizirano kot skupinsko utrjevanje učnega poglavja o geometrijskih likih. Odvisno od razreda dijakov in njihovega znanja, želje po usvajanju vsebin, dodamo še druge vrste likov ali pa jih zapolnimo s praznimi dominami, ki so ostale ob razrezu domin. Skupinski zaključek aktivnega utrjevanja je najbolj zabaven, ko se celoten razred zbere okoli sestavljenih šolskih klopeh in imajo razpravo o geometrijskih likih. S tem dejanjem lahko tudi dijaki NPI in SPI dobro utrdijo znanje o geometrijskih likih, kar potrjuje ugotovitve, da je treba pristope poučevanja prilagajati zmožnostim skupine.

2.4 Domine geometrijska telesa

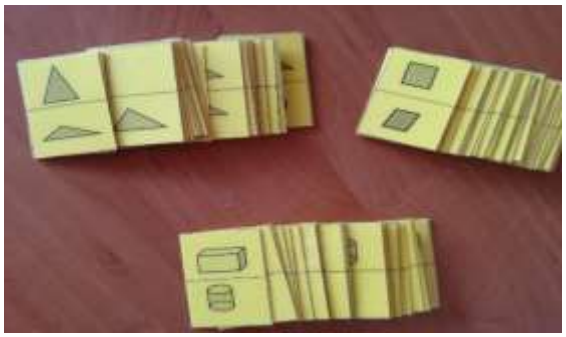
V igri so kocka, kvader, pokončni krožni stožec, pokončni krožni valj, krogla in pravilna pokončna štiristrana piramida (slika 3). Pri igri dijak uporabi, ponovi in utrdi pridobljeno teoretično znanje ob geometrijskih modelih, ki so jih izdelali tudi sami oz. jih uporabljajo pri praksi in vsakdanjem življenju (Katalogi znanj, 2018). Prav pri tej igri je največja razprava, saj se dijaki razgovorijo o primerih s prakse in iz vsakdanjega življenja (Srednješolski izobraževalni programi, 2018).



Slika 3: Domine geometrijska telesa

2.5 Domine geometrijski liki in geometrijska telesa

Primer predstavlja združitev obeh učnih vsebin, tj. liki in telesa (slika 5). Uporabna je v primerih večjega števila šolskih ur (dvojne ure, nadomeščanja), pri nadarjenih in zahtevnejših dijakih ali pa v oddelkih srednjega strokovnega izobraževanja, ko izrazijo željo po igri. Če želimo povečati zahtevnost ali podaljšati čas, lahko dodamo dodatne like ali pa domine s praznimi polji (slika 6). Dijakom je to vrh igre *domine*, saj jo igra cel razred. Pri tem je navzoča skupinska kritična presoja tako z matematičnega vidika kot s poklicnega. V primeru večjega števila dijakov z učnimi težavami in ostalimi specifičnimi posebnostmi se igra poenostavi tako, da se liki in telesa natisnejo na različnih barvnih podlagah. V prispevku so učne vsebine natisnjene na rumeni podlagi, ki naj bi bila primerna tudi za dijake z disleksijo. Morda je tudi to del uspeha v primerjavi s črno-belim tiskom v učbenikih.



Slika 5: Domine geometrijski liki in telesa



Slika 6: Domine prazna polja

3. Zaključek

Didaktični modeli poučevanja so učinkoviti predvsem pri učno manj uspešnih dijakih, pa čeprav gre le za stare igre, ki jih nove generacije otrok sploh ne poznajo. Pri učno sposobnejših dijakih je znanje, usvojeno na predstavljeni način, dopolnjeno v govornem delu, saj geometrijske like in telesa predstavijo v celoti, kot to zahtevajo učni cilji (Katalogi znanj, 2018). Didaktična igra *domine* ima prednosti zaradi hitre in enostavne priprave za katerokoli učno vsebino, ne samo matematično, in zaradi nizkih stroškov, saj se pri njej uporabi vsakdanji pisarniški material. Kot vse predhodno preizkušene igre so dijaki z navdušenjem sprejeli tudi igro *domine*. Pomanjkljivosti ni bilo, so pa velike prednosti, saj se število sodelujočih lahko spreminja, posamezni kompleti se lahko kombinirajo med seboj, se dodajajo ali se odvzemajo učne vsebine po učnem načrtu, npr. vsebine štirikotniki, trikotniki, telesa in nato vse skupaj, s čimer je končni učni cilj dosežen. Tudi čas ni ovira in je zaradi želje dijakov po igri učenja vedno prekratek. Ugotovljeno je, da so dijaki posredno usvojili tudi ostala znanja v zvezi s primerjavo skladnosti in velikosti likov, z vrtenjem, orientacijo in zrcaljenjem (Katalogi znanj, 2018). S polaganjem domin na podlago le-te spreminjajo sliko oz. lego in jo mora dijak prepoznati, kar jim povzroča veliko težav pri rednih nalogah in stacionarnih slikah. Nasmejali so se pri motoričnih spretnostih, ko so prakse vajene dijaške roke namesto granitnih kock in lesenih hlodov zlagale tanke lističe v ravno linijo, kar jim ni bilo enostavno.

Avtorica prispevka je izpolnila predlog za nadaljevanje in dopolnitev strokovnega dela v izobraževanju. Učna didaktična igra je dijakom z nižjimi učnimi sposobnostmi zelo blizu, saj jim delo v dvojicah ali manjših skupinah odvrača strah od matematike. Dejavnost je povezana z reševanjem situacij iz poklica, kar se jim zdi zanimivo in jim omogoča, da se lahko izkažejo. Dijaki morajo aktivno razmišljati in pridejo do matematičnih znanj iz poklicnih

situacij, kar pomeni, da za vsak lik ali telo takoj najdejo primer v praksi. Prav zato je tudi moj predlog za prihodnje strokovno delo, da predstavljene *domine* dijaki izdelajo v šolskih delavnicah glede na njihov izobraževalni program (les, keramične ploščice, obloge, ipd). S tem bi bil dosežen cilj med predmetnega povezovanja.

Morda bi se kdo vprašal, zakaj učenje s pomočjo stare didaktične igre, če živimo v času napredne tehnologije. Morda je to presenetljivo, vendar učitelji ugotavljamo, da ima veliko dijakov v SPI in NPI strah pred delom z računalniki pri katerikoli programski enoti. Med številnimi vprašanji učencev in staršev osnovnošolcev kam v srednjo šolo, je tudi vprašanje ali je veliko učenja in dela z računalniki? Sodobna tehnologija ni vedno rešitev, vsaj v začetni fazi učenja in razumevanja ne in ne za vsakogar. Prav tako dijaki nimajo vsi možnosti uporabe računalnika v domačem okolju (žal), bodisi zaradi revščine bodisi zato, ker nimajo internetne povezave. Med njimi so dijaki, ki obrnejo pogled v drugo stran, ko vidijo najnovejši sošolcev model mobitela. Prav tem ustreza, da pridobijo znanje najprej na klasični način, vsi imajo enake začetne pogoje, nato pa še vse usvojeno preverijo s sodobno tehnologijo. Drugi razlog za to, da je uspeh dijakov pri reševanju geometrijskih nalog slabši, pa je delno tudi v šolskem sistemu, saj se lahko dijaki po končanem NPI vpišejo najprej na SPI, nato pa se vključijo še v program PTI, kar pomeni, da se dijak z učnim primanjkljajem in z vsemi prilagoditvami po nekaj letih znajde na preizkusu poklicne mature! Vmesna pot je dolga, za dijake pa zahtevna, zato je potrebna drugačna fleksibilna metoda poučevanja, prilagojena vsaki novi generaciji posebej. » Mislim, da je pomemben del moje službe narediti vse, da zagotovim, da se pri učenju dobro počutite…«. (Glasser, 2001, str. 53).

8. Viri in literatura

Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen.* Mca, Radovljica, 2001.

Katalogi znanj. (elektronski vir). (Pridobljeno 25.8.2018). Pridobljeno s http://www.cpi.si/nizje-poklicno-izobrazevanje.aspx

Katalogi znanj. (elektronski vir). (Pridobljeno 25.8.2018). Pridobljeno s http://www.cpi.si/srednje-poklicno-izobrazevanje.aspx

Uran, T. in Kuzman, A. (2009). *Matematika za nižje poklicno izobraževanje.* Ljubljana: DZS, 2009.

Slikovni material.(vse slike arhiv avtorja prispevka).

Srednješolski izobraževalni programi. (elektronski vir). (Pridobljeno 25.8.2018). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/NPI/KZ-IK/NPI_KZ_MAT_157.pdf

Srednješolski izobraževalni programi. (elektronski vir). (Pridobljeno 25.8.2018). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/SPI/KZ-IK/SPI_KZ_MAT_213.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Melita Blatnik je profesorica matematike na Šolskem centru v Novem mestu, kjer imajo pestro izbiro programov izobraževanja. Poučuje matematiko v nižjem poklicnem, srednjem poklicnem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. V tridesetletnem delu v vzgoji in izobraževanju je njen cilj približati dijakom matematične vsebine na tak način, da bodo uporabne za njihovo poklicno delo ali za nadaljnje izobraževanje.

Uporaba geometrijskih teles v praksi

The Use of Geometric Bodies in Practice

Nataša Besednjak

Šolski center Celje, Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo
natasa.besednjak@sc-celje.si

Povzetek

Znanje iz geometrijskih teles je zelo pomembno za obstoj človeštva. Potreba po praktični uporabi tega znanja je bila izražena v prazgodovini, kaže pa se tudi v današnjem času pri dijakih v šolah. Povezovanje matematike z življenjem in drugimi šolskimi predmeti vodi v kakovosten pouk. Praktična uporaba teoretično pridobljenega znanja povzroči pri dijakih večjo motiviranost za učenje, večje zanimanje za samostojno reševanje nalog in večje zadovoljstvo pri doseganju zastavljenih ciljev.
Omenjen način sodelovanja se na naši šoli uspešno izvaja že veliko let. V času projektnih dni so dijaki povezali matematično znanje z drugimi šolskimi predmeti in z življenskimi primeri. Svoje znanje pa so tudi uporabili pri praktični izdelavi embalaže in modelov kristalnih struktur.

Ključne besede: Geometrijska telesa, matematika v življenju, medpredmetno povezovanje, praktična uporaba matematičnega znanja, projektni dnevi.

Abstract

Knowledge from geometric bodies is very important for the existence of mankind. The need for the practical usage of this knowledge has been expressed in prehistoric times, but it is also evident in today's time at school students. The integration of Math with life and other school subjects leads to quality instruction. Practical usage of theoretically acquired knowledge gives students greater motivation for learning, greater interest in independent solving tasks and greater satisfaction in achieving the set goals.
The mentioned method of cooperation has been successfully implemented in our school for many years. During the project days, pupils combined mathematical knowledge with other school subjects and life situations. They also used their knowledge in the practical production of embryos and crystal structure models.

Key words: Cross-curricular integration, geometric bodies, mathematics in life, practical usage of mathematical knowledge, project days.

1 Uvod

Pravi uspehi kvalitetnega matematičnega izobraževanja so uporaba teoretično pridobljenega znanja v praksi, uspešno medsebojno in medpredmetno sodelovanje**. To** so orodja za uspešno reševanje življenjskih problemov in razvoj celotnega gospodarstva. **Kvaliteten pouk matematike pomaga dijakom, da spoznajo, pridobijo, razvijajo in uporabijo zahtevnejši način matematičnega razmišljanja. Slednje razmišljanje ima dolgotrajne učinke.**

Na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo smo z dijaki v času projektnih dni matematično znanje uporabili kot orodje za analizo sestavin čokolade, njenih hranilnih vrednosti in njenega učinka pri športu. Matematično znanje pa je bilo v najobsežnejšem delu uporabljeno pri izdelavo embalaž za čokolade in modelov kristalnih struktur. S tem načinom smo pri dijakih spodbujali sodelovanje, komunikacijo, kreativnost, inovativnost, kritično mišljenje, strpnost in sprejemanje idej drugih. Uporabili smo tudi učenje z raziskovanjem.

V nadaljevanju je opisano naše delo v dveh projektnih tednih v dveh različnih obdobjih.

2. Čokolada in matematika

Z dijaki smo povezali matematiko in čokolado v projektnem tednu šolskega leta 2016/2017. Dijaki so najprej obiskali Olimje. V čokoladnici Olimje so spoznali zgodovino podjetja in način ročne pridelave čokolade. Obiskali so tudi lokalno oljarno in samostan.

Tekom projektnega tedna so dijaki raziskali čokolado na več načinov, kjer so uporabili znanje različnih predmetov (angleščine, zgodovine, geografije, kemije, biologije, slovenščine, fizike in matematike). Raziskali so zgodovino nastanka čokolade, geografsko lego glavnih čokoladnih sestavin in vrste sestavin. Dijaki so spoznali načine obdelave kakavovca in frakcije kakavove paste ter postopke izdelovanja čokoladnih izdelkov, predstavili so tudi projektno sodelovanje v angleškem jeziku. Delo v času projektnih dni so predstavili javnosti v slovenskem in angleškem jeziku.

Matematično znanje so povezali z biologijo in kemijo pri analiziranju sestavin kakava.



Slika 1: Sestavine kakava

Dijaki so matematično obdelali hranilne vrednosti različnih vrst čokolad.

	jedilna čokolada	čokolada z leščniki	riževa čokolada	sadna čokolada	mlečna čokolada
maščobe	27g	28g	26,2 g	37g	33g
nas. maščobe	17g	21g	15,3g	25g	22g
ogljikovi hidrati	57g	45g	60,4g	48g	52g
sladkor	56g	41g	43,2g	39g	49g
beljakovine	5,2g	6,4g	6,5g	7,3g	8,1g
sol	0,25g	0,25g	0,02g	0,25g	0,25g



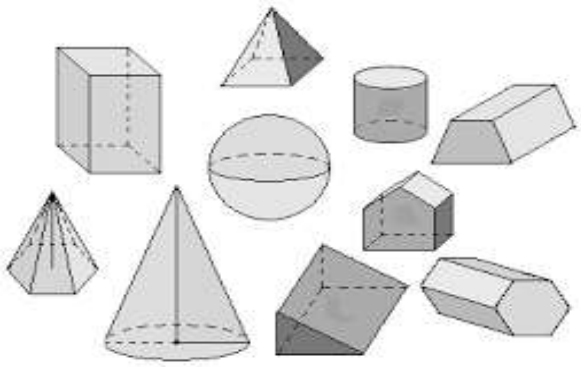
Slika 2: Hranilne vrednosti v različnih čokoladah

Matematično znanje so tudi uporabili pri ugotavljanju vpliva čokolade pri športu. Predpostavili so, da 100 g čokolade vsebuje 550 kalorij. Za porabo teh kalorij bi morala dekleta igrati odbojko 95 minut, fantje pa košarko 55 minut. Pri pridobivanju teh ugotovitev so si pomagali tudi z matematičnim znanjem enačb.

2.1 Geometrijska telesa in embalaža

Najobširnejše povezovanje matematike z ostalimi predmeti in praktično uporabnostjo pa so dijaki pokazali pri izdelovanju embalaže za čokoladne izdelke.

Dijaki so v sklopu projektnih dni sami izdelali čokolade in čokoladne pralineje. Čokoladne izdelke smo pri matematiki zapakirali v embalažo, ki je bila oblike geometrijskih teles.



Slika 3: Različna uporabljena geometrijska telesa

Dijaki so se morali najprej odločiti za material za emabalažo. Odločili so se, da bodo uporabili šolski trši barvni papir, škarje in lepilo ter okrasno vrvico.

Pred izdelavo smo spoznali vrste geometrijskih teles. Dijaki so bili v 2. letniku in pri pouku še nismo obravnavali geometrijskih teles. Razložene so jim bile osnovne vrste teles in njihove lastnosti. Zaradi lažjega razumevanja predavane snovi so jim bila geometrijska telesa predstavljena tudi z žičnimi modeli. Dijaki so takoj pri teoretičnem delu izrazili željo, da čimprej narišemo mreže teh teles. Poznavanje mrež posameznih teles je namreč zelo

pomembno pri izdelavi izdelkov. Med razlago so bili dijaki zelo poslušni in motivirani, saj so vedeli, da bodo pridobljeno znanje morali kmalu uporabiti.



Slika 4: Izdelana mreža darilne škatlice in načrtovanje novih škatlic



Slika 5. Izdelovanje papirne embalaže za čokoladne izdelke

3. Minerali in matematika

Z dijaki smo povezali matematiko in minerale v projektnem tednu šolskega leta 2017/2018. Tudi to leto so dijaki šli na strokovno ekskurzijo. Obiskali so Swaty comet v Zrečah. Spoznali so zgodovino podjetja in njihove izdelke za specifične potrebe rezanja, brušenja in čiščenja.

Tudi to leto so dijaki tekom projektnega tedna raziskali minerale na več načinov, kjer so uporabili znanje različnih predmetov (angleščine, zgodovine, geografije, kemije, biologije,

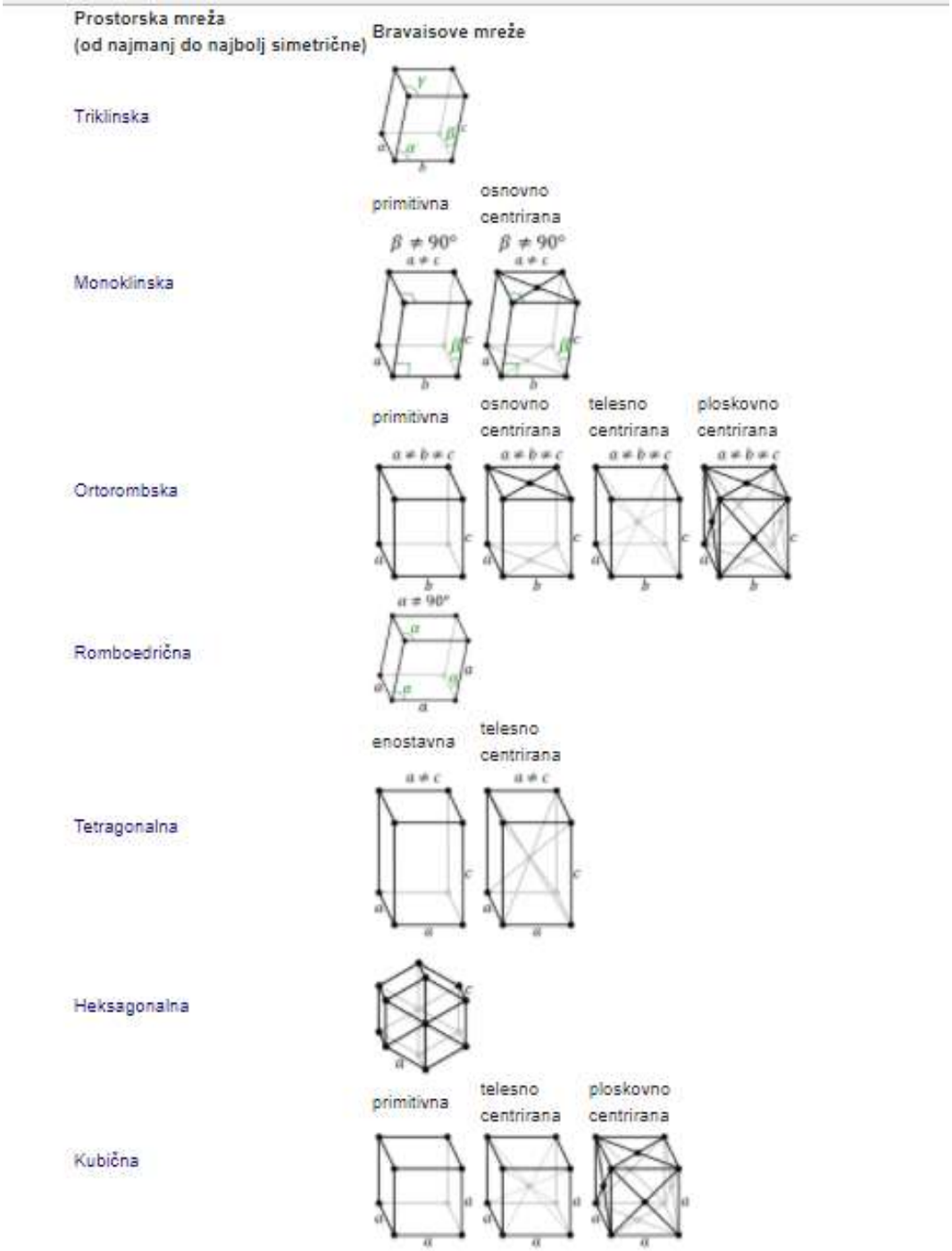
slovenščine, fizike in matematike). Raziskali so zgodovino nastanka mineralov, sestavo in vrste mineralov. Spoznali so fizikalne in kemijske lastnosti kamnin. Raziskali so rudno bogastvo v Sloveniji. Pri biologiji so analizirali vrste mineralov v našem telesu in njihovo pomembnost za zdravje. Spoznali so minerale v brusni industriji in kemijsko tehniko v proizvodni abrazivov. Tudi to leto so projektno sodelovanje predstavili javnosti v slovenskem in angleškem jeziku.

3.1 Geometrijska telesa in kristalne strukture

Kristal je geometrijsko telo z določeno skupino ploskev, robov in kotov, ki je pogojena z urejenostjo atomov zunaj kristala. Pri matematiki smo kristale obravnavali z vidika njihove zgradbe. Kristali so geometrijsko gledano poliedri.

V času našega sodelovanja smo ponovili in nadgradili znanje iz prizem. Matematično smo analizirali 7 kristalnih sistemov ter njihove mreže (Bravaisove mreže). Primerjali smo simetričnost mrež, lastnosti ploskev, kotov in robov.

Dijaki so pridobljeno znanje iz prejšnjega projektnega tedna z veseljem uporabili. Na trenutke se je zdelo, da tekmujejo med sabo in želijo pokazati čimveč znanja.



Slika 6: Bravaisove mreže kristalov

Po teoretičnem delu našega druženja je dijakom bil predstavljen še praktični del medsebojnega sodelovanja.

Odločili smo se, da bomo kristalne strukture predstavili s pomočjo modelov. Pri izdelavi modelov smo tokrat uporabili plastelin, zobotrebce in slamice.

Dijaki so prejeli splošna navodila za izdelavo modelov, velik del ustvarjanja pa je bil prepuščen njihovi kreativnosti. Pri praktični uporabi matematičnega znanja so zopet pokazali veliko navdušenje in motiviranost. Seveda ni šlo brez manjših neuspehov in težav, a so jih nemudoma rešili. Posledica tega sodelovanja pa so bili zelo različni, pravilno izdelani in zanimivi modeli.



Slika 7: Dijaki pri delu



Slika 8: Dijakov ponos ob uspehu



Slika 9: Končni izdelki in nasmejani dijaki

4. Zaključek

Medpredmetno in projektno učenje je zelo uspešen način poučevanja dijakov. S tem načinom dijaki pridobijo znanje, ki je dolgotrajnejše in uporabno. Dijaki so bili v opisanem skupinskem delu zelo motivirani in ustvarjalni. Spodbujanje kreativnega mišljenja, samostojnosti in inovativnosti je prineslo lepe rezultate. Poleg lepih in uporabnih izdelkov ter pridobljenega znanja smo bili uspešni tudi v medsebojnih odnosih. Izkazalo se je, da so bili dijaki v delovnem okolju drug do drugega strpni, spoštovali so ideje drugih, si pomagali in se veselili skupnih uspehov. Ob koncu projektnih dni so dijaki svoje dosežke predstavili javnosti in tako posredovali pridobljeno znanje na mlajše dijake. Tudi avtorica prispevka je pridobila nova znanja in veščine. Smiselno bi bilo, da bi imeli dijaki še več takšnih možnosti pridobivanja uporabnega znanja na omenjen način.

5. Literatura

Kugler N., Rupnik A. (2018): *Kristalne strukture* (Seminarska naloga), Šolski center Celje, Celje.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Besednjak je profesorica matematike na Šolskem centru Celje (Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo). Ima že skoraj dvajsetletne izkušnje na področju dela z dijaki. V tem času je bila v vlogi razredničarke, vodje aktiva matematikov in fizikov, profesorice matematike, mentorice študentom in mentorice tekmovalcem.

Sodelovala je tudi z različnimi institucijami, kot so Pedagoški inštitut, Fakulteta za naravoslovje in matematiko v Mariboru in Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Rekonstruiranje gibanja z zakoni mehanike

Reconstruction of Motion Using Mechanics Laws

Marko Rožič

Srednja šola Črnomelj
rozicmarko@gmail.com

Povzetek

Pri poučevanju fizike so naloge, pri katerih so grafične odvisnosti ključne za rešitev naloge, dokaj redke. Kljub temu, da takšne naloge zahtevajo od učencev dodatna znanja, so pri nekaterih učencih zaželene. Zato je predstavljen primer obravnave naloge, kjer je s pomočjo grafa časovne odvisnosti sil v podporah mostu natančno določen način vožnje tovornjaka. Naloga je nadgrajena s primerom določevanja pospeška kroglice med kotaljenjem po klancu. Najprej teoretično izpeljane zakonitosti so na koncu eksperimentalno preverjene in potrjene z meritvami video analize.

Ključne besede: sila, gibanje, navor, graf, fizika

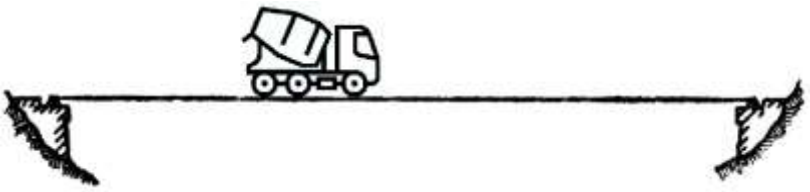
Abstract

Physics tasks in which graphic dependencies are crucial for a solution are quite rare. Although such tasks require additional knowledge from pupils, some students ask for them. Because of that, this article presents tasks where type of truck movement over the bridge - with graphical dependencies of the forces that support the bridge - is precisely determined. The task is up-graded with the example of determining the acceleration of the ball while rolling down the slope. In the beginning, theoretically derived equations are finally experimentally verified and confirmed by video analysis measurements.

Keywords: force, movement, torque, graph, physics

1. Uvod

Motivacijska naloga je naloga iz učbenika za fiziko v gimnazijskih programih. Gre takole: »*Tovornjak z maso 20 t pelje čez most, ki je podprt na konceh. Za koliko se poveča navpična komponenta sile v vsaki podpori zaradi tovornjaka, ko je ta na začetku mostu, na četrtini, na sredini in na njegovem koncu?«* (Kladnik, 2015, str. 131). Naloga govori o statičnem primeru. Tovornjak pelje po mostu (slika 1) in izračunati je potrebno velikost spremembe sile na podpori zaradi teže tovornjaka, ko je ta določeni trenutek na izbranem mestu na mostu. Rešitev naloge za nekaj izbranih primerov pokaže, da sta sili v podporah mostu očitno odvisni od položaja tovornjaka na mostu. Nalogo lahko preoblikujmo: »Tovornjak se s stalno hitrostjo pelje po mostu, zato se velikost sil v podporah stalno spreminja. Iz grafa časovne odvisnosti velikosti sil v podporah mostu ocenite hitrost tovornjaka na mostu.«



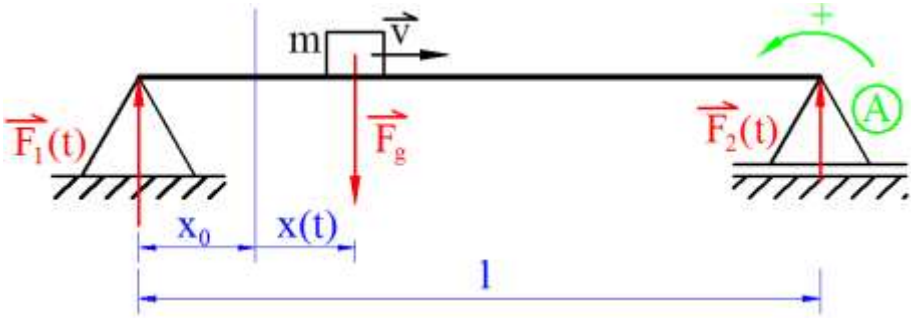
Slika 1: *Motivacijska naloga.*

Pri pouku rešujemo precej statične naloge iz mehanike. Na primer večina nalog mehanike obravnava stanje sistema (kot navedena motivacijska naloga), manj je nalog, s katerimi ugotavljamo dinamične odvisnosti. Preoblikovana naloga zahteva večjo mero znanja in iznajdljivosti, zato prepustimo reševanje naloge dijakom v dvojicah ali manjših skupinah. Pred reševanjem naloge izvedemo za dijake demonstracijski eksperiment. Dijaki v skupinah opazujejo gibanje avtomobila po mostu in časovno odvisnost zajemanja sile. S tem ustvarimo pri dijakih jasno predstavo problema. Dijaki v nekaj minutah po skupinah z metodo nevihte možganov poiščejo ključne vsebine problema (npr. premo gibanje, navor, delo z grafi) in predvidijo potrebne pristope reševanje problema (uporaba mehanskih zakonov, matematično modeliranje). V debati med reševanjem problema dijaki znotraj skupin ovrednotijo poiskane delne rešitve (npr. ali je način reševanja naloge dovolj splošen ali preveč specifičen, ali rešitev odraža možnost, da avtomobil na začetku ne postavimo na začetek mostu). Skupine pred eksperimentalnim zajemanjem podatkov in vrednotenjem meritev poročajo o poiskanem računskem modelu, ki po njihovem opisuje način gibanja avtomobila. V končni razpravi skupaj ovrednotimo ustreznost računskih modelov pri opisu gibanja avtomobila in časovni odvisnosti sil v podporah mostu. Skupaj odkrivamo, kje so dijaki med reševanjem naloge napredovali v znanju, česa niso uspeli predvideti in zato z računskim modelom ustrezno opisati. Na koncu skupaj poiščemo možnosti uporabe pridobljenega znanja na novih primerih (npr. če je most nagnjen, če je most oblike kot dvokapna streha in podobno). Glavni namen aktivnosti je opazovati izpostavljen problem in zanj poiskati ustrezen računski model. Matematično modeliranje pojavov je temelj fizike. Fizika za pojave, ki jih raziskuje, išče čim boljše računske modele in z njimi skuša napovedati izid pojava v podobnih okoliščinah. To hočemo z izbrano aktivnostjo doseči pri dijakih, razvijamo sposobnost iskanja matematičnih modelov in eksperimentalnega potrjevanja le teh.

V prispevku najprej poiščemo matematični model, ki predvideva časovno spreminjanje velikosti sil v podporah mostu glede na hitrost tovornjaka za na novo zastavljeno nalogo. Na koncu matematični model eksperimentalno preverimo. Naloga je še posplošena na primer kotaljenja kroglice po klancu. Iz grafičnih meritev napovemo velikost pospeška in naklon klanca, kar z eksperimentom preverimo.

2. Izpeljava formule za izračun hitrosti tovornjaka

Pred teoretično izpeljavo formule skiciramo računski model mostu (slika 2). Most dolžine l ponazarja ravna črta, ki je podprta na konceh. Tovornjak ponazarja klada mase m, katera se pomika preko mostu s stalno hitrostjo v. Lastno težo mostu zanemarimo. Sicer tudi lastna teža mostu ne vpliva na spremembo velikosti sil v podporah. Teža mostu se s časom namreč ne spreminja. Klado začnemo spremljati na neki razdalji x_0 merjeno od leve podpore.



Slika 2: *Shematičen prikaz mostu z označenimi količinami.*

Velikosti sil v podporah F_1 in F_2 se spreminjata glede na to, kje med podporama se tovornjak trenutno nahaja. Vsak čas velja za most mehansko ravnovesje: ravnovesje sil in ravnovesje navorov. Ker obravnavamo sistem sil brez skupnega prijemališča, se splača začeti z ravnovesno enačbo navorov - izberemo vrtišče A v desni podpori:

$$\sum_{i=1}^{2} \vec{M}_{i,(A)} = 0 \text{ Nm}. \tag{1}$$

S pomočjo slike 2 določimo ročice sil, ki na vrtišče A povzročajo od nič različen navor in izpolnimo enačbo (1):

$$F_1 \cdot l = F_g\big(l - (x_0 + x)\big). \tag{2}$$

Pomnožimo člene v enačbi (2) in razdaljo x izrazimo s hitrostjo tovornjaka, dobimo:

$$F_1 \cdot l = F_g \cdot l - F_g \cdot x_0 - F_g \cdot vt. \tag{3}$$

Zgornjo enačbo delimo z l in dobimo končno odvisnost:

$$F_1 = -\frac{F_g \cdot v}{l} \cdot t + \left(F_g - F_g \cdot \frac{x_0}{l}\right). \tag{4}$$

Smerni koeficient premice z enačbo $y = kx + n$ je po enačbi (4) enak:

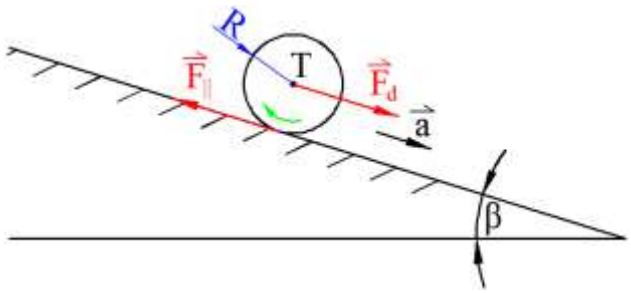
$$k = -\frac{F_g \cdot v}{l}, \tag{5}$$

od koder določimo iskano hitrost tovornjaka:

$$v = -\frac{k \cdot l}{F_g}. \tag{6}$$

3. Na klancu

Obravnavani primer v prejšnjem poglavju lahko stopnjujemo v zahtevnosti z obravnavo gibanja po klancu. Zamislimo si klančino, po kateri se kotali kroglica brez spodrsavanja. (slika 3). Kroglico pospešuje po klancu navzdol dinamična komponenta sile teže F_d, medtem ko drsenje po klancu preprečuje navzgor po klancu obrnjena sila $F_{||}$.



Slika 3: *Kotaljenje kroglice po klancu brez spodrsavanja.*

Nastavimo drugi Newtonov zakon za kotaljenje kroglice vzdolž klanca (Gruden, Kastelic, Mir, Ostruh, Rebec, n. d.):

$$F_d - F_{||} = ma_T, \tag{7}$$

pri čemer se indeks »T« nanaša ne težišče kroglice, okoli katerega se kroglica vrti. Izrazimo dinamično komponento sile teže z naklonskim kotom klanca β. Enačbo (7) prepišemo:

$$F_g \sin\beta - F_{||} = ma_T. \tag{8}$$

Kroglica se med gibanjem po klancu navzdol vrti še okoli svojega težišča. To opisuje enačba o navorih (Kladnik, 2015):

$$M = F_{||}R = J_T\alpha, \tag{9}$$

Pri čemer je R polmer kroglice, $J_T = \frac{2}{5}mR^2$ vztrajnostni moment kroglice za vrtenje kroglice okoli njenega težišča (Kraut, 2017) in $\alpha = a_T/R$ kotni pospešek vrtenja kroglice (Kladnik, 2015). Ko upoštevamo navedene zveze za vztrajnostni moment kroglice in njen kotni pospešek, dobimo formulo za velikost sile $F_{||}$ izražene iz enačbe (9):

$$F_{||} = \frac{J_T\alpha}{R} = \frac{1}{R}\cdot\frac{2mR^2}{5}\cdot\frac{a_T}{R} = \frac{2}{5}ma_T. \tag{10}$$

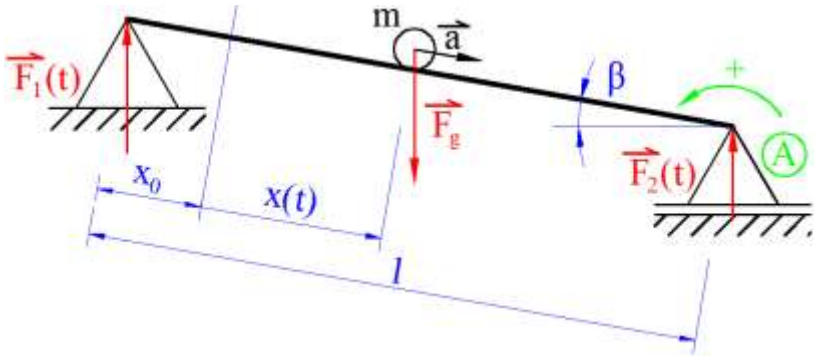
Rezultat (10) vstavimo v enačbo (8):

$$F_g \sin\beta - \frac{2}{5}ma_T = ma_T \tag{11}$$

in izpeljemo pospešek težišča kroglice na klancu:

$$a_T = \frac{F_g \sin\beta}{\frac{7}{5}m} = \frac{5g\sin\beta}{7}. \tag{12}$$

Enačba (12) povezuje pospešek in naklonski kot klanca. Rezultat velja za primer kotaljenja kroglice, sicer je potrebno v enačbo (10) za vztrajnostni moment vstaviti izraz za kakšno drugo geometrijsko telo (na primer, če se po klancu kotali valj).
Nadaljujmo z iskanjem zveze med silami v podporah klanca in pospeškom telesa na klancu. Klanec, ki ga v navpičnih smereh na vrhu in ob njegovem vznožju podpirata navpični sili, prikazuje slika 4. Na klanec položimo kroglico in jo iz mirovanja spustimo (brez začetne hitrosti), da se kotali po klancu navzdol.



Slika 4: *Podprt klanec med kotaljenjem kroglice brez spodrsavanja.*

Po enačbi (1) enačimo navora sil F_1 v levi podpori in teže F_g kroglice:

$$F_1 l \cos\beta = F_g\big(l - (x_0 + x)\big)\cos\beta. \tag{13}$$

Kotno funkcijo na obeh straneh enačbe (13) krajšamo in za lego kroglice uporabimo zvezo premega neenakomernega gibanja $x = a_T t^2/2$:

$$F_1 l = F_g l - F_g x_0 - F_g \frac{a_T t^2}{2}. \tag{14}$$

Enačbo (14) delimo z dolžino klanca l, da dobimo časovno odvisnost spreminjanja sile v podpori na vrhu klanca. Enačbo še uredimo:

$$F_1 = -\frac{F_g \cdot a_T}{2l} \cdot t^2 + \Big(F_g - F_g \cdot \frac{x_0}{l}\Big). \tag{15}$$

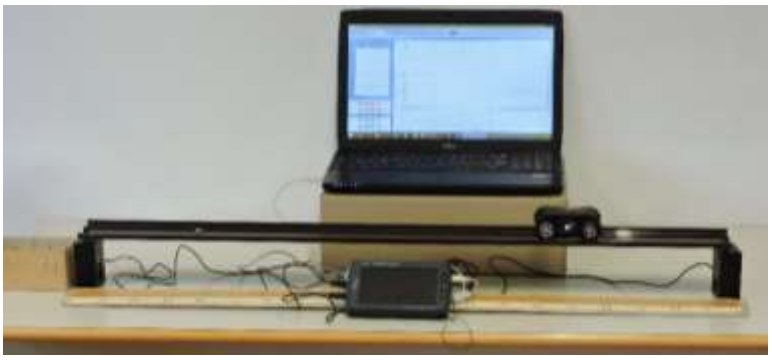
Po enačbi (15) vidimo, da je časovna odvisnost spreminjanja velikosti sile v podpori kvadratična. Ko primerjamo enačbo (15) s splošnim predpisom kvadratne funkcije $y = ax^2 + bx + c$, opazimo, da je pospešek kroglice a_T po absolutni vrednosti odvisen od vodilnega koeficienta a kvadratne funkcije kot določa zveza

$$a = \frac{F_g \cdot a_T}{2l}. \tag{16}$$

Eksperimentalno lahko izmerimo časovno spreminjanje velikosti sil v podporah klanca $F_1(t)$ in $F_2(t)$ in s prilagajanjem parabole skozi zbrane meritve po enačbi (16) določimo pospešek kroglice na klancu. Za tem lahko še po enačbi (12) določimo naklon klanca.

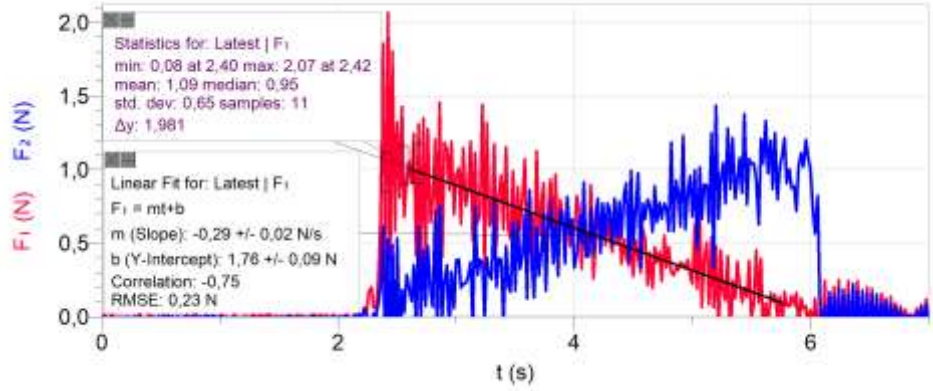
4. Eksperimentalni rezultati

Za prvi del naloge postavimo eksperiment, kot ga prikazuje slika 5. Vodoraven most predstavlja kovinski kanal ali kakšna deščica, ki je na obeh konceh podprta s silomeroma Vernier. Meritve zbiramo z računalnikom preko vmesnika LabQuest. Med zajemanjem meritev se po mostu pelje avtomobil na baterije. S tem imamo zagotovljeno enakomerno hitrost premikanja telesa po mostu. Avtomobil lahko za vzporedno analizo označimo z belo nalepko. Pri video analizi nam ta nalepka služi kot stalna točka, katere gibanje spremljamo.



Slika 5: *Postavitev eksperimenta pri izvedbi meritev za vodoraven most.*

Zajete meritve eksperimenta prikazuje slika 6. Ko pelje avtomobil po mostu, sila v eni od podpor s časom pada in v drugi podpori s časom narašča. Zaradi stalne hitrosti avtomobila je ta odvisnost linearna (kot napoveduje enačba 4). Vsota obeh sil v podporah je enaka teži avtomobila.

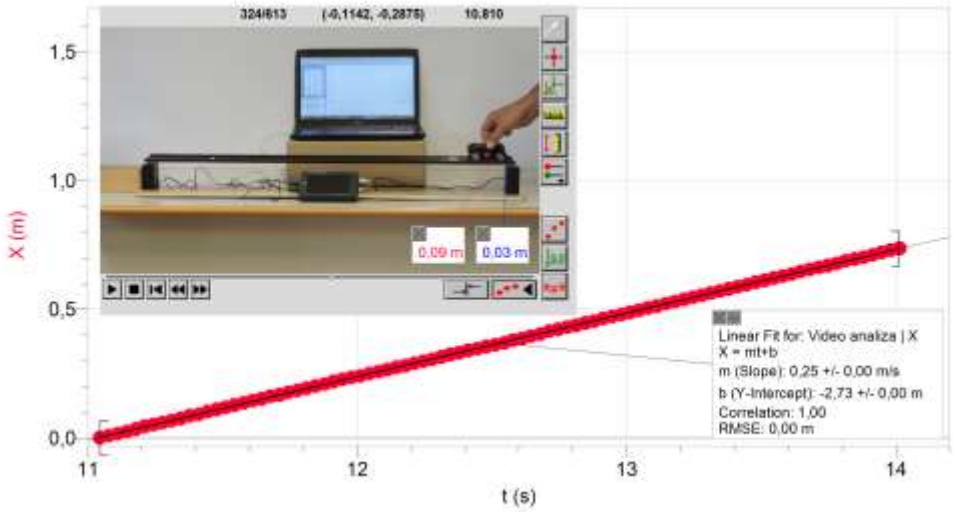


Slika 6: *Meritve pri eksperimentu z vodoravnim mostom.*

Po enačbi (6) izračunamo hitrost avtomobila. Pred tem še izmerimo potrebne podatke: teža avtomobila je $F_g = (1{,}16 \pm 0{,}01)\,N$, dolžina mostu je $l = (0{,}94 \pm 0{,}01)\,m$ in iz slike 6 odčitamo strmino premice spreminjanja sile v podpori mostu $k = -(0{,}29 \pm 0{,}02)\,N/s$. Ko vstavimo podatke v enačbo (6), dobimo:

$$v = -\frac{-0{,}29\,\frac{N}{s}\cdot 0{,}94\,m}{1{,}16\,N}\left(1 \pm \left(\frac{0{,}02}{0{,}29} + \frac{0{,}01}{0{,}94} + \frac{0{,}01}{1{,}16}\right)\right) = (0{,}24 \pm 0{,}02) m/s. \qquad (17)$$

Rezultat lahko preverimo z video analizo (slika 7). Točko, ki jo spremljamo na avtomobilu za video analizo, označuje bela nalepka. Na grafu lege v odvisnosti od časa je strmina premice enaka hitrosti avtomobila. Ta znaša $v_{video} = 0{,}25\,m/s$, kar se v okviru napake z rezultatom (17) ujema.



Slika 7: *Rezultati video analize.*

S pomočjo zadnjega člena enačbe (4) in z oceno velikosti sile v eni od podpor, ko avtomobil začne vožnjo, lahko določimo mesto na mostu x_0, kjer je avtomobil začel svojo vožnjo (označeno na sliki 2). S slike 6 ocenimo, da je začetna vrednost sile v podpori $F_0 = 1{,}09\ N$. Zadnji člen v enačbi (4) enačimo s to silo:

$$F_0 = F_g \left(1 - \frac{x_0}{l}\right) \tag{18}$$

in izpeljemo začetno lego x_0 ter vstavimo podatke:

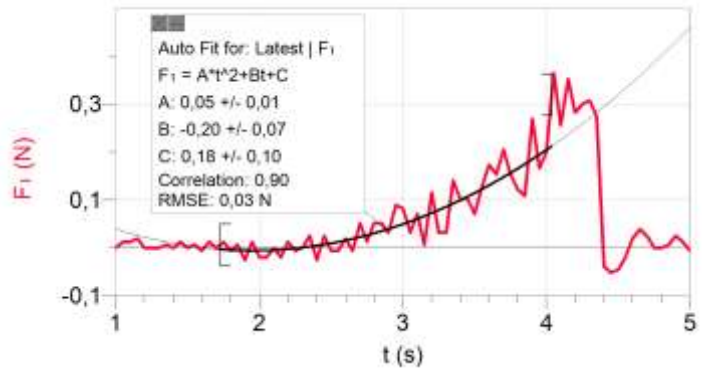
$$x_0 = l\left(1 - \frac{F_0}{F_g}\right) = 0{,}94\ m\left(1 - \frac{1{,}09\ N}{1{,}16\ N}\right) = 0{,}06\ m. \tag{19}$$

Rezultat (19) primerjamo z izmerjeno vrednostjo pri video analizi. Na sliki 7 je z rdečo barvo izmerjena razdalja od začetka mostu do prvega kolesa in z modro barvo razdalja od začetka mostu do zadnjega kolesa. Če predpostavimo, da je težišče avtomobila na sredini med kolesi, se aritmetična sredina omenjenih izmerjenih razdalj ujema z rezultatom (19). Ustreznost enačbe (4) smo v obeh členih eksperimentalno potrdili. Preverimo še eksperimentalno kotaljenje kroglice po nagnjenem klancu. Postavitev eksperimenta kaže slika 8. Postavitev je podobna postavitvi prvotnega eksperimenta, le da je sedaj napravljena klančina.



Slika 8: *Postavitev eksperimenta za proučevanje kotaljenja kroglice po klancu.*

Rezultat meritve kaže slika 9. Kroglica med kotaljenjem po klancu pospešuje, zato se sila parabolično s časom spreminja, kot napoveduje enačba (15).



Slika 9: *Meritve kotaljenja kroglice po klancu.*

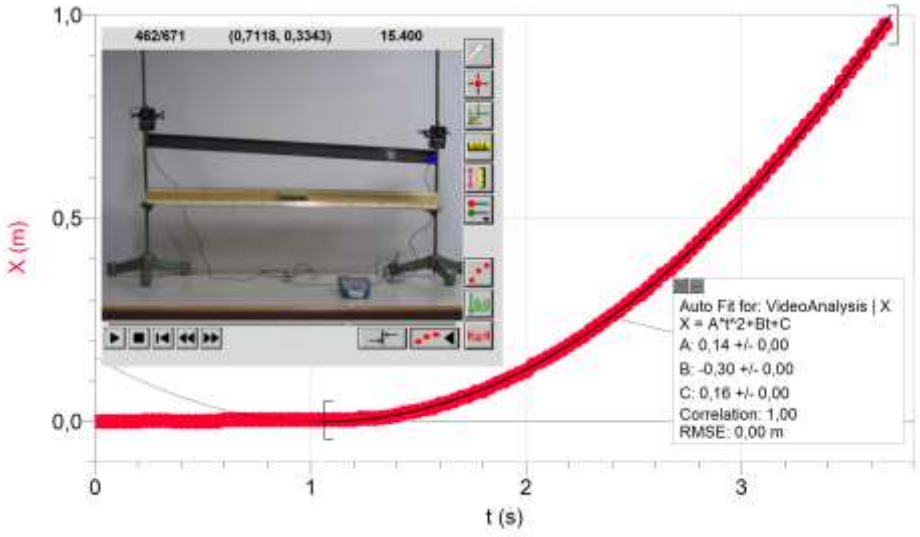
Vodilni koeficient parabole je enak vodilnemu koeficientu v enačbi (15). Iz koeficienta izločimo pospešek kroglice:

$$a_T = \frac{2Al}{F_g} = \frac{2 \cdot 0{,}05\,\frac{N}{s^2} \cdot 0{,}94\,m}{0{,}031\,kg \cdot 9{,}81\,\frac{m}{s^2}}\left(1 \pm \left(\frac{0{,}01}{0{,}05} + \frac{0{,}01}{0{,}94} + \frac{0{,}001}{0{,}031}\right)\right) = (0{,}31 \pm 0{,}08)\ \frac{m}{s^2}. \qquad (20)$$

Rezultat (20) primerjamo z rezultatom video analize (slika 10). Vodilni koeficient parabole je po enačbah premega gibanja enak polovični vrednosti pospeška. Torej če izračunamo dvakratnik vodilnega koeficienta ($A = 0{,}14\ m/s^2$), kar ustreza velikosti pospeška kroglice in rezultat primerjamo z rezultatom (20), opazimo ujemanje znotraj napake rezultata (20). Po enačbi (12) izračunamo še naklon klanca:

$$\beta = \arcsin\left(\frac{7a_T}{5g}\right) = \arcsin\left(\frac{7 \cdot 0{,}31\ m/s^2}{5 \cdot 9{,}81\ m/s^2}\right) \cong 2{,}5°, \qquad (21)$$

Z kotomerom izmerjen naklon je 3°. Tudi izračunan naklon klanca je blizu izmerjenemu naklonu. Primerjava potrjuje, da je pristop obravnave kotaljenja kroglice ustrezen.



Slika 10: *Rezultat video analize kotaljenja kroglice.*

5. Zaključek

V šoli pri poučevanju učitelji vse pogosteje zaznavamo, da učenci ne povezujejo znaj predmetov med seboj v tolikšni meri, kot bi si želeli. Zato so lahko vsebinsko obogatene naloge primerna rešitev za združevanje znanj. Obravnavan primer združuje vrline matematike, fizike in eksperimentiranja. Mogoče je prikazan način reševanja nalog neprimeren za vse učence v šoli, lahko pa je uporabljen pri problemskem raziskovanju učno boljših učencev. Pri tem učenci razvijajo ali utrjujejo dodatna matematična znanja, se ukvarjajo z zajemanjem meritev, analiziranjem meritev in napovedovanjem zakonitosti, ki sledijo iz analize meritev. Metoda je v šoli uporabna pri skupinskem delu učencev, saj obstaja velika verjetnost, da povprečen učenec še ne poseduje vseh potrebnih vrlin. Reševanje takšnih problemov je lahko tudi odbijajoče, zato je primerneje, če damo takšne naloge učencem na izbiro. Paziti je potrebno tudi na zahtevnost naloge. Obravnava kroglice na klancu je veliko zahtevnejša kot pa obravnava vožnje po vodoravni podlagi. Obravnavana naloga vsebuje tudi izbirna znanja (na primer kotaljenje), kar širi znanje učencev širše od učnega načrta. Seveda lahko raziskujemo še, kako določiti hitrost tovornjaka na vodoravnem mostu, če je most podprt na treh ali več mestih. Napovedujemo lahko časovne odvisnosti sil v podporah mostu, če so te neenakomerno oddaljene med seboj in je hitrost tovornjaka stalna. Obravnavamo lahko tudi primere voženj po mostu dveh ali več vozil, ki vozijo v istih ali nasprotnih smereh.

6. Literatura

Gruden, D., Kastelic, P., Mir, M., Ostruh, P. in Rebec, E. (n. d.). Lov na izgube. Pridobljeno 7. 10. 2018 s http://projlab.fmf.uni-lj.si/arhiv/2013_14/naloge/izdelki/lov_na_izgube_2/teorija.html.

Kladnik, R., Kodba, S. (2015). Gibanje in sila (učbenik za fiziko za gimnazije in srednje šole 1), DZS, d. d., Ljubljana.

Kraut, B. (2017). Krautov strojniški priročnik - 16. slovenska popravljena izdaja. Ljubljana: Buča.

Vernier. (2018). Downloads. Pridobljeno 7. 10. 2018 s https://www.vernier.com/downloads/.

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.

Izkustveno učenje s pomočjo 3D-tehnologij

Learning by Doing with Assistance of 3D-Technologies

Matej Praprotnik

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
matej.praprotnik@scsl.si

Povzetek

Prispevek opisuje izkustveno učenje pri mehaniki. Prikazan je primer uporabe tehnologije 3D-modeliranja in 3D-tiska pri iskanju najboljše oblike nosilca za tipičen primer obremenitve dvostransko podprtega nosilca. Dijaki so s pomočjo 3D-modeliranja zasnovali različne virtualne modele nosilca. Virtualne modele so nato natisnili s 3D-tiskalnikom in naredili porušitvene preizkuse. Iz rezultatov so ugotovili, katera oblika nosilca ima najboljšo nosilnost, in predlagali izboljšave.

Ključne besede: 3D-modeliranje, 3D-tisk, izkustveno učenje, mehanika, nosilec, sila, upogibni moment.

Abstract

The purpose of this article is to present an example of learning by doing at mechanics class. It describes the use of 3D-modelling and 3D-printing for the search of the best shape of the girder supported at two points. The students designed various virtual models of a girder. Then the models were printed with the 3D-printer. Models were tested with bending. From the test results the students concluded which shape was capable to resist the highest bending force and they proposed possible improvements.

Keywords: 3D- modelling, 3D- printing, force, girder, learning by doing, mechanics, moment of a force.

1. Uvod

Že antični filozof Aristotel je trdil, da stvari, ki se jih moramo naučiti, da bi jih počeli, učimo tako, da jih počnemo (Aristotel, 4. stol. pr. n. št.).

Za večino izobraževalnih ustanov po svetu je dostopnost do drage in pogosto za uporabo zahtevne laboratorijske opreme velika ovira, ki omejuje izkustveno učenje (Bates, 2015). Tako je tudi pri pouku mehanike, kjer pouk poteka na teoretični ravni. Za boljše razumevanje si pomagamo s fotografijami in videoposnetki.

Dostopnost tehnologije 3D-modeliranja in 3D-tiska nam omogoča bolj praktičen pristop. V šoli modeliramo s programskim orodjem PTC CreoParametric (PTC, b.d.), ki spada med profesionalna orodja za modeliranje. Na spletu pa lahko najdemo različne brezplačne različice programskih orodij, ki omogočajo celo modeliranje prek spleta brez nalaganja programske opreme na osebne računalnike (Tinkercad, b.d.). Nekateri proizvajalci opreme za tiskanje posvečajo veliko pozornost šolam tako, da omogočajo dostop do priročnikov za rabo 3D tehnologij pri pouku (DeMarco, Dippold, Lentz in Snider, 2017) in do projektov, ki so jih izdelali člani združeni v skupnosti (Thingiverse education, b.d.).

Omenjene novosti smo se odločili uporabiti pri drugačni obliki pouka, kot smo je bili vajeni do sedaj. Skupine dijakov so zasnovale različne oblike nosilcev, jih skicirale in izdelale virtualne modele. S pomočjo 3D-tiska so nosilce izdelali in s preizkusi preverili njihovo nosilnost. Pomagali so si z opazovanjem okolja in predznanjem iz statike ter osnov trdnosti.

1.1 Statika

Statika je veja mehanike, ki jo dijaki spoznajo najprej. Statika ugotavlja in opisuje pogoje mirovanja teles (Juhart, Stropnik in Šterk, 2002). V tem delu se med drugim tudi učimo, kakšne reakcije se pojavijo v podporah nosilcev, kadar so obremenjeni z različnimi zunanjimi obremenitvami. V nadaljevanju se sprašujemo, kako se sile in upogibni momenti prenašajo po nosilcu. S tem ugotovimo, na katerih mestih so obremenitve največje. Ugotovitve prikažemo z diagrami.

1.2 Trdnost

Drugi del mehanike je trdnost. Trdnost je tisti del mehanike, ki proučuje ravnotežje med zunanjimi in notranjimi obremenitvami na realnih telesih (Cvetaš, 2002). S pomočjo trdnosti se učimo dimenzioniranja. Dimenzioniranje je načrtovanje optimalne oblike in mer nosilcev, da so sposobni prenašati vse obremenitve, ki smo jih predvideli s pomočjo statike. Pri tem upoštevamo lastnosti materialov in si pomagamo s poznavanjem različnih geometrijskih oblik nosilnih profilov. Trdnostne lastnosti gradiv testiramo v laboratorijih s statičnimi (Tensile test, 2013) in dinamičnimi preizkusi (Fatigue test, 2014). Rezultate testov uporabimo pri dimenzioniranju konstrukcij.

2. Namen raziskave in raziskovalni cilji

2.1 Namen

Namen raziskave je bil večplasten:

- Dijake vzpodbuditi k razmisleku o idealnih oblikah konstrukcij, ki bi s čim manj porabljenega gradiva prenašale čim večje obremenitve.
- Združiti znanja s področja mehanike, 3D-modeliranja in 3D-tiska.
- Z analizo rezultatov testiranja ugotoviti, kakšna oblika je prenesla največje obremenitve.
- Poiskati smernice za nadaljnji razvoj nosilca s čim večjo nosilnostjo.

2.2 Cilji

1. Vzpodbuditi dijake k medsebojnemu sodelovanju v skupini.
2. Konstruirati nosilec, ki bo čim lažji in bo hkrati zdržal čim večje obremenitve.
3. Izdelati nosilce s tehnologijo 3D-tiska.
4. S porušitvenim testom ugotoviti, kakšna oblika nosilca ima največjo nosilnost. Merilo uspešnosti konstrukcije je bil količnik med največjim upogibnim momentom in maso nosilca:

$$k_m = \frac{M_{f\,max}}{m}$$

5. Poiskati predlog za izboljšanje oblike.

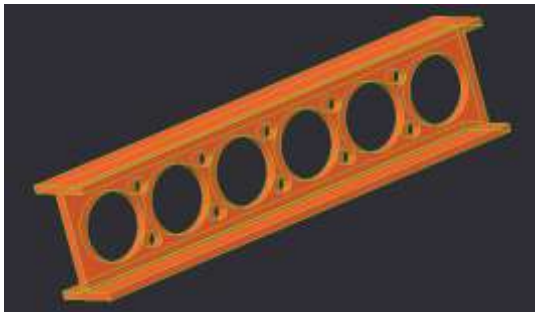
3. Priprava vzorcev

3.1 Idejna zasnova

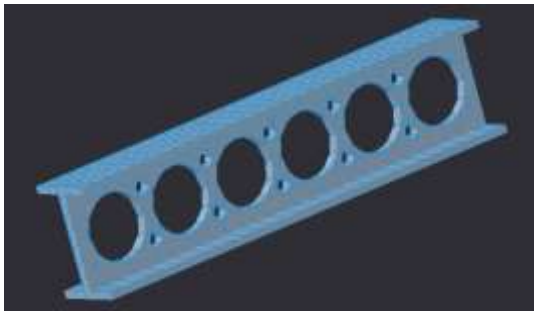
Pri izdelavi vzorcev so dijaki morali upoštevati največje dovoljene mere nosilca 120 mm x 30 mm x 15 mm, način obremenitve in vrsto podpor. Vsak član skupine je najprej narisal skico svoje ideje, nato pa so izbrali najboljšo rešitev.

3.2 3D-modeliranje

Skupine so s pomočjo programa CreoParametric izdelale virtualne 3D-modele izbranih nosilcev. Modele so pretvorili v stereolitografski zapis, ki so ga uporabili za pripravo vzorcev za tisk.



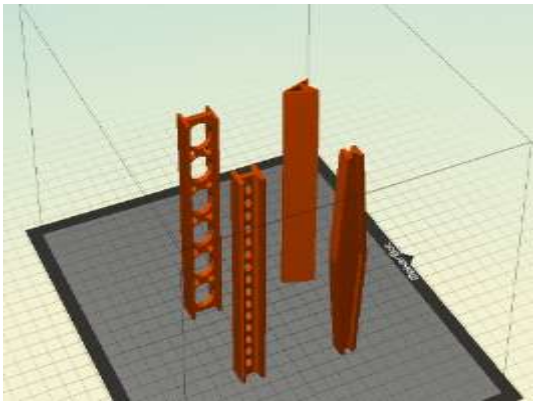
Slika 34: 3D-model v programu CreoParametric



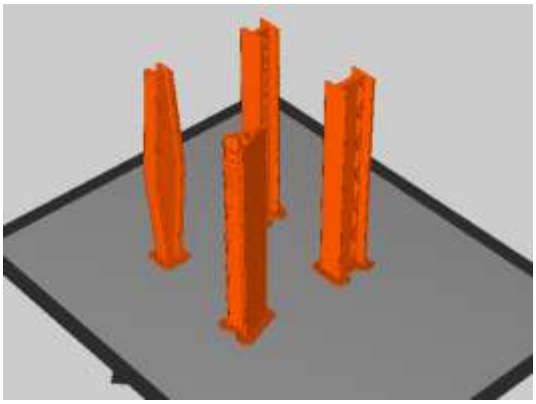
Slika 35: Virtualni in stereolitografski model nosilca

3.3 3D-tisk

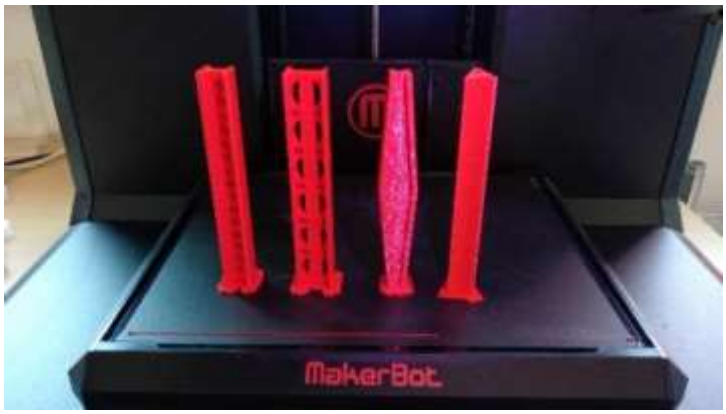
Stereolitografske zapise so obdelali s pomočjo programa MakerBoot print (MakerBot, b.d).. Nastavitve za tisk so bile za vse modele enake. S tem smo za vse nosilce skušali zagotoviti enake pogoje tiskanja. Nosilce so tiskali v vertikalni smeri, z dvojno lupino, z 10-odstotnim polnjenjem in s srednjo kakovostjo tiska.



Slika 36: Priprava vzorcev za tisk s programom MakerBoot print



Slika 37: Virtualni prikaz plasti pri tisku



Slika 38: 3D-tisk na tiskalniku MakerBoot Replicator

4. Izvedba preizkusa

4.1 Pripomočki za izvedbo preizkusa

Maso nosilcev smo izmerili s pomočjo natančne tehnice Kern PLS SIO-3, ki omogoča tehtanje do 1/1000 g natančno.



Slika 39: Tehtanje z natančno tehtnico

Obremenitev smo merili s pomočjo Vernierjeve plošče za merjenje tlačnih sil. Plošča je bila povezana z računalnikom. Računalnik je beležil trenutno silo, ki je delovala na merilno ploščo. Na plošči je bila postavljena priprava z dvema valjema, na katera smo postavili preizkušanec.



Slika 40: Pripomočki za merjenje

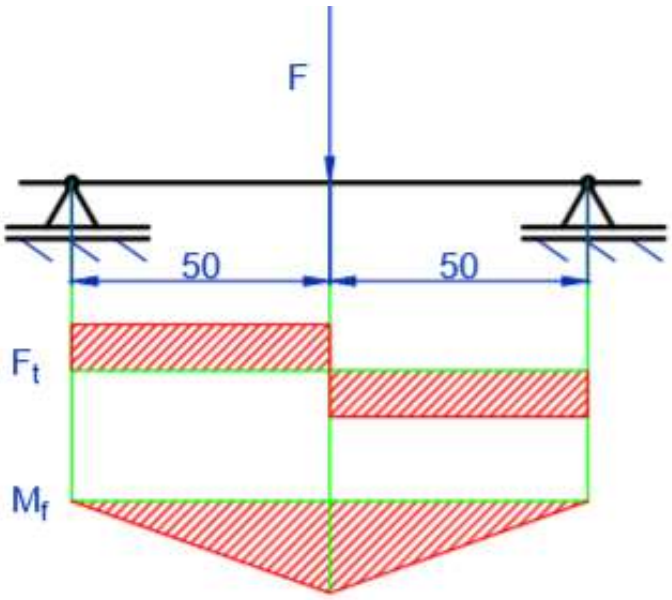
Upogibno silo smo zagotovili s pomočjo ročne hidravlične stiskalnice Rodcraft, ki jo v šolski avtomehanični delavnici uporabljajo za menjavo ležajev.



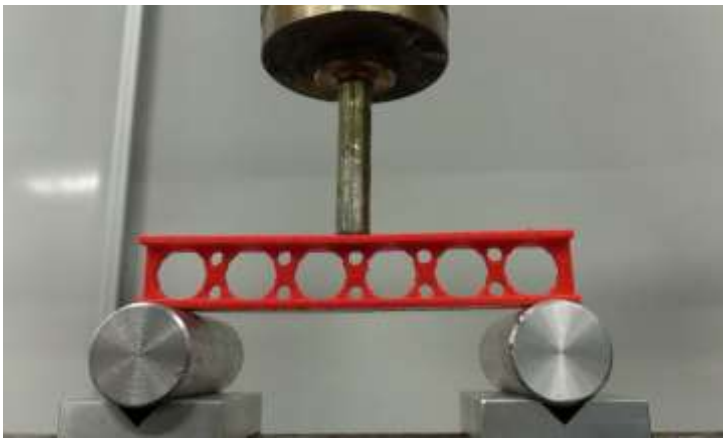
Slika 41: Preizkušanec v stiskalnici

4.2 Potek preizkusa

Nosilec smo obremenili s točkovno obremenitvijo F tako, kot kaže skica. Obremenitev je v preizkušancu povzročila tangencialne sile F_t in upogibne momente M_f, ki so se po nosilcu porazdelili, kot prikazujejo diagrami na sliki 9.



Slika 42: Diagrama notranjih tangencialnih sil Ft in upogibnih momentov Mf



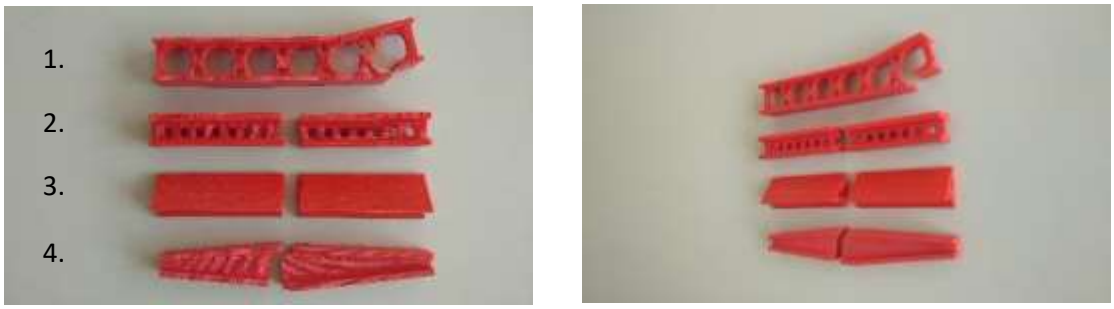
Slika 43: Nosilec med obremenjevanjem

Računalnik je sprejemal podatke Vernierjeve plošče in risal krivuljo trenutne obremenitve v odvisnosti od časa. Pri določeni obremenitvi je prišlo do porušitve. Izmerjena največja sila je bila osnova za preračun upogibnega momenta po enačbi (Kraut, 2003):

$$M_{f\ max} = \frac{F_{max} \cdot l}{4}$$

5. Rezultati z interpretacijo

Preizkušance so obremenili do porušitve.

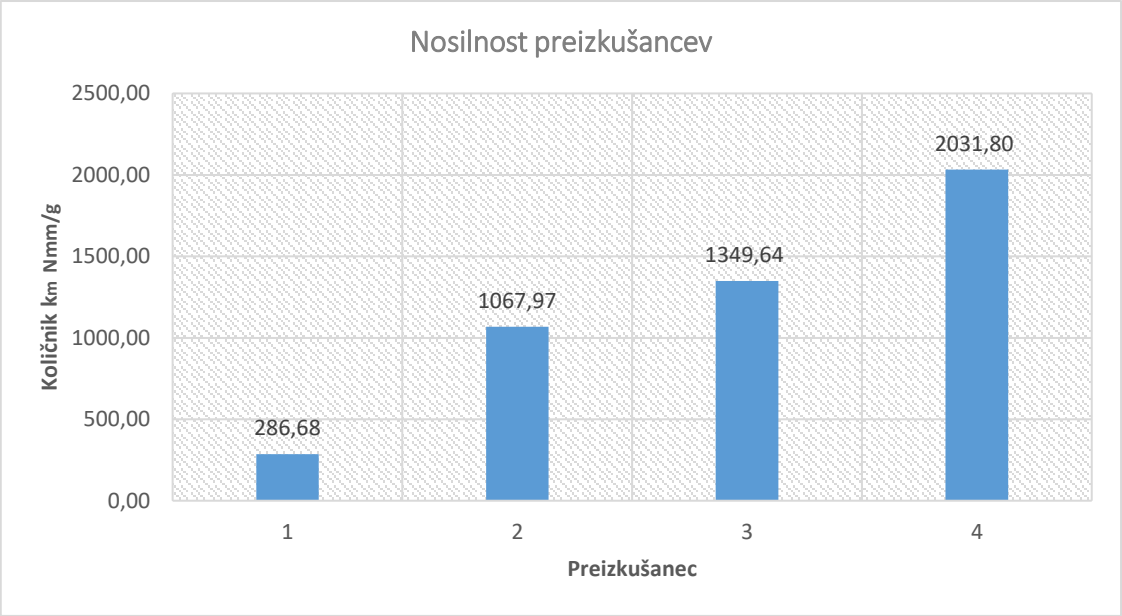


Slika 44: Porušeni nosilci

Nosilci so zdržali naslednje največje obremenitve:

Tabela 6: Rezultati preizkusa

Št.	*Masa m g*	*Sila F_{max} N*	*Upogibni moment M_f Nmm*	*Količnik k_m Nmm/g*	*Mesto*
1	*9,331*	*107*	*2675*	*286,68*	*4.*
2	*9,504*	*406*	*10150*	*1067,97*	*3.*
3	*12,670*	*684*	*17100*	*1349,64*	*2.*
4	*8,490*	*690*	*17250*	*2031,80*	*1.*



Slika 45: Grafični prikaz rezultatov preizkusa

Prvi preizkušanec se je odrezal najslabše. Zasnova je temeljila na I-profilu, kar je bilo dobro. Z luknjami s središčem v nevtralni osi profila je prva skupina skušala zmanjšati lastno težo nosilca in s tem izboljšati količnik med nosilnostjo in maso. Žal so podcenili vpliv tangencialnih sil, ki nosilec strižejo, kar je povzročilo prezgodnjo porušitev nosilca.

Drugi preizkušanec je dosegel 3. mesto. Zasnova je temeljila na I-profilu. Dijaki so bili previdnejši z izbiro velikosti lukenj v nevtralni osi. Žal so spregledali največjo dovoljeno višino nosilca. Nosilec bi bil lahko višji. Zato se je nosilec porušil prej, kot bi se, če bi se odločili za največjo dovoljeno višino profila.

Tretji preizkušanec so dijaki oblikovali drugače kot ostale skupine. Pričakovali so, da se bo preizkušanec na spodnji strani slabše upiral nateznim napetostim kot na zgornji strani, kjer so delovale tlačne obremenitve. Njihovo pričakovanje je temeljilo na opazovanju načina tiskanja nosilcev. Tiskalnik je profile nalagal plast za plastjo. Plasti so bile pravokotne na najdaljšo os nosilca. Predpostavili so, da so povezave med plastmi šibkejše kot v plasti, in sklepali, da se bo nosilec slabše upiral nateznim napetostim. Ojačana spodnja stran nosilca (v tem primeru v obliki trikotnega profila) bi bila lahko ena od možnih dobrih odločitev.

Četrti preizkušanec je prenesel največje obremenitve. Dijaki četrte skupine so upoštevali razporeditev napetosti pri upogibu in za osnovo izbrali I-profil kot prva in druga skupina. Hkrati pa niso prezrli diagrama upogibnih momentov. Upogibna obremenitev je največja na sredini profila, zato ima njihov nosilec največjo dovoljeno višino le na tem mestu. Od sredine proti obema koncema so profil nosilca znižali. Tako so maso nosilca zmanjšali bolj kot vse ostale skupine, hkrati pa so med vsemi preizkušanci ohranili prednost v nosilnosti svojega nosilca.

6. Zaključek

Vse štiri skupine so dobro uporabile znanja, ki so jih pridobile med teoretičnim delom pouka. Upoštevale so razporeditev napetosti med upogibom in vsaka na svoj način skušale zmanjšati količino uporabljenega gradiva.

Potek dela je bil dinamičen. Člani skupin so prispevali svoje deleže na področjih, kjer so se počutili najbolje, hkrati pa so izboljšali poznavanje področij, pri katerih so bili boljši drugi člani skupine.

Vsi dijaki so željno pričakovali tiskanje in testiranje svojih izdelkov. Šele izračun količnika med obremenitvijo in maso je prinesel končni vrstni red, kar je povečalo napetost v pričakovanju končne razvrstitve.

Med skupno evalvacijo so predlagali izboljšave, s katerimi bi zmanjšali pomanjkljivosti in izboljšali prednosti preizkušancev. Končni predlog za nadaljnja testiranja je imel obliko zmagovalnega nosilca, ki bi ga izboljšali tako, da bi mu zmanjšali maso s primerno razporejenimi luknjami v vzdolžni osi nosilca.

S pomočjo evalvacije testov smo naredili evolucijo prvotnih idej. S tem smo prišli do nove oblike nosilca, ki bi jo lahko v nadaljnjih testih preizkusili glede na različne karakteristike tiskanja (postavitev med tiskom, gostota polnila, število lupin, hitrost tiska, višina plasti) in glede na različne vrste gradiv, uporabljenih za tisk.

7. Literatura

Aristotel. (4. stol. pr. n. št). Nikomahova etika. Prev. Gantar, K. (2002). Ljubljana: Slovenska matica

Bates, A. W. (2015). Teaching in a Digital Age- Guidelines for Designing Teaching and Learning Vancouver BC. Tony Bates Associates Ltd. Pridobljeno s: https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/4-4-models-for-teaching-by-doing/

Cvetaš, F. (2002). Trdnost. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

DeMarco, M., Dippold, S., Lentz, D. in Snider, J. (2017). Makerbot Educators Guidebook. Pridobljeno s: http://pages.makerbot.com/rs/444-ZTM-866/images/NEW_MakerBotEducatorsGuideBook_Lite.pdf

Fatigue test. (2014). Pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=LhUclxBUV_E

Juhart, K., Stropnik, J., Šterk, P. (2002). Statika. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Kraut, B. (2003). Strojniški priročnik. Ljubljana: Litera picta.

MakerBot. (b.d.). Pridobljeno s: https://www.makerbot.com/3d-printers/makerbot-print/

PTC. (b.d.). Pridobljeno s: https://www.ptc.com/en/products/cad/creo#

Tensile test. (2013). Pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=D8U4G5kcpcM

Thingiverse education. (b.d.). Pridobljeno s: https://www.thingiverse.com/education

Tinkercad. (b.d.). Pridobljeno s: https://www.tinkercad.com/#/

Kratka predstavitev avtorja

Matej Praprotnik je univerzitetni diplomirani inženir strojništva. Na Srednji šoli za strojništvo, ki je enota Šolskega centra Škofja Loka, poučuje modula mehanika in tehnično komuniciranje v izobraževalnem programu strojni tehnik SSI in PTI. Ukvarja se tudi z uvajanjem 3D-tiska v pouk. Sodeluje pri različnih projektih s področja izobraževanja in povezovanja izobraževanja z industrijo.

Osnove jedrske fuzije

Nuclear Fusion Basics

Mateja Pitako

OŠ Božidarja Jakca
mateja.pitako@gmail.com

Povzetek

Fosilna goriva so danes po svetu še vedno glavni energetski viri za pridobivanje električne energije, ogrevanje in transport. Večina klimatskih znanstvenikov je enotnega mnenja, da izkoriščanje le-teh povzroča globalno segrevanje in s tem podnebne spremembe. Eden izmed virov energije, ki počasi, a vztrajno napreduje in bi v prihodnosti lahko zamenjal fosilna goriva, je jedrska fuzija. Število učencev in dijakov, ki jih tovrstna tematika zanima narašča, hkrati pa narašča tudi število učiteljev, ki se soočajo s svojim pomanjkljivim znanjem o jedrski fuziji. Prispevek je zato namenjen predstavitvi osnovnih razlik med fisijo in fuzijo, vpogledu različnih pristopov fuzije ter obravnavi potencialnih prednosti in izzivov omenjenega vira.

Ključne besede: fisija, fuzija, ITER, tokamak, viri energije.

Abstract

Nowadays, fossil fuels are still the main energy sources around the globe for electricty, heating and transportation. The majority of climate scientists agree that the exploitation of fossil fuels causes global warming and therefore climate change. However, one of the sources of energy that is slowly but persistently making progress and could in the future replace fossil fuels is nuclear fusion. The number of pupils that are interested in the above mentioned topic is increasing and at the same time the number of teachers that are facing insufficient knowledge about nuclear fusion is increasing as well. This paper presents basic differences between fission and fusion, shows different fusion approaches and focuses on potential advantages and issues of nuclear fusion.

Keywords: energy sources, fission, fusion, ITER, tokamak.

1. Uvod

Od začetkov industrijske revolucije do danes se je koncentracija antropogenih toplogrednih plinov v ozračju znatno povečala. Tako je vsebnost ogljikovega dioksida iz časa pred industrijsko revolucijo, ko je dosegala 280 ppm, leta 2013 že presegla mejo 400 ppm (Monastersky, 2013). Globalno segrevanje in posledično klimatske spremembe počasi postajajo osrednji fokus v javnosti, saj neposredno vplivajo na našo sedanjost in bližnjo prihodnost.

Eden izmed glavnih razlogov za segrevanje ozračja je uporaba fosilnih goriv, ki jih globalno še vedno izkoriščamo v visokih odstotkih, in sicer 78,4% (REN21, 2017). Zamenjava le-teh ne bo enostavna, saj je električni sistem kompleksna struktura, ki mora našemu načinu življenja zagotavljati električno energijo v vsakem trenutku. Ker se danes komercialno dostopni obnovljivi viri in jedrska energija soočajo z nekaterimi ekonomskimi, okoljskimi, tehničnimi ter tudi etičnimi izzivi, se prispevek osredotoča na vir energije, ki

danes še ni komercializiran – jedrsko fuzijo. Le-ta predstavlja enega izmed perspektivnih okoljsko sprejemljivejših virov, ki bi v prihodnosti lahko zamenjal konvencionalne vire energije.

Drugo poglavje je namenjeno predstavitvi jedrske energije, razlikam med fisijo in fuzijo ter njunim prednostim ter slabostim. Tretje poglavje predstavlja različne pristope fuzije in prikaže nekaj uspehov, ki so jih v zadnjih desetletjih dosegli različni fuzijski eksperimentalni reaktorji po svetu.

Ker je podrobnejša obravnava jedrske fuzije v slovenski literaturi razmeroma redka, so ključni izrazi zapisani v angleškem jeziku, saj bo s pomočjo le-teh bralec lažje razširil svoje znanje o fuziji.

2. Jedrska energija

Ko pogovor v javnosti nanese na zamenjavo fosilnih goriv z nizkoogljičnimi viri energije, se kor rešitev, poleg obnovljivih virov energije, ponuja jedrska energija. V kolikor v kontekstu ni posebej navedeno, za kateri tip jedrske energije gre, se obravnava nanaša na jedrsko fisijo in ne na jedrsko fuzijo. Razlogi so trije. Prvič, vse obstoječe jedrske elektrarne po svetu delujejo po principu jedrske fisije. Drugič, trenutno na svetu ni delujočega fuzijskega reaktorja, ki bi lahko proizvajal komercialno električno energijo. Prav tako jedrsko fuzijo pogosto spremlja sloves vira negotove in daljne prihodnosti in zato običajno ni vključena v sklop ponujenih rešitev.

2.1 Razlike med jedrsko fisijo in jedrsko fuzijo

Razlika med jedrsko fisijo in jedrsko fuzijo je v tem, da gre pri fisiji za *cepitev* težkih atomskih jeder, pri fuziji za *zlivanje* lažjih jeder v težja. Pri prvi gre običajno za cepitev izotopa urana, pri drugi za zlivanje izotopov vodika (devterij-tritij, devterij-devterij). Devterij v izobilju najdemo v vodi, tritij pridobivajo iz litija. V obeh primerih se ob tem sprošča energija.

Del strokovne javnosti označuje izkoriščanje jedrske fisije kot potencialno nevaren, neetičen in neekonomski način pridobivanja energije. Spremlja ga namreč nevarnost nesreč v obsegu Otoka treh milj (1979 - ZDA), Černobila (1986 - Ukrajina) in Fukušime (2011 - Japonska), prepuščanje radioaktivnih odpadkov bodočim generacijam, nevarnost izrabe jedrske tehnologije v vojaške namene in visoki kapitalski stroški.

V nasprotju z jedrsko fisijo, se jedrska fuzija zdi sprejemljivejša, a se kljub temu srečuje z nekaj izzivi.

Prvič, za ekonomsko upravičeno komercialno uporabo, je potrebno z napravami doseči, da proizvedejo več energije, kot jim jo je bilo dovedene. Slednje je težko doseči, saj je za zlivanje jeder potrebno izpolniti tri kritične parametre: izjemno visoko temperaturo, zadostno gostoto delcev ter dovolj dolgo omejevanje plazme, da se sprosti energija (O'Keefe in dr., 2010). Če le eden izmed teh pogojev ni izpolnjen, se reakcija sama od sebe ustavi, kar je z vidika varnosti prednost fuzijskih elektrarn pred fisijskimi, pri katerih obstaja rizik nekontrolirane verižne reakcije. Drugič, večina fuzijskih naprav za svoje gorivo uporablja tritij. Tritij je radioaktivni izotop vodika, ki lahko pride v primeru nesreče in ob koncu življenjske dobe elektrarne, kot radioaktivni odpadek, v stik z okoljem. Prednost izkoriščanja fuzijske energije je sicer v tem, da ni potrebno deponiranje visoko radioaktivnih odpadkov, ki

bi za svojo razgradnjo potrebovali več sto ali celo več tisoč let. Razpolovna doba tritija je namreč "le" dobrih 12 let (Jazbec, 2012). Tretjič, ena izmed pomankljivosti je tudi zahteva po velikih centraliziranih napravah (slika 2), saj je energija, ki se sprosti pri plazmi sorazmerna z volumnom. Velike naprave zahtevajo velike površine in napredno infrastrukturo, ki bo zaradi visokih kapitalskih stroškov, verjetno dosegljiva le v razvitih državah (Postnote, 2003).

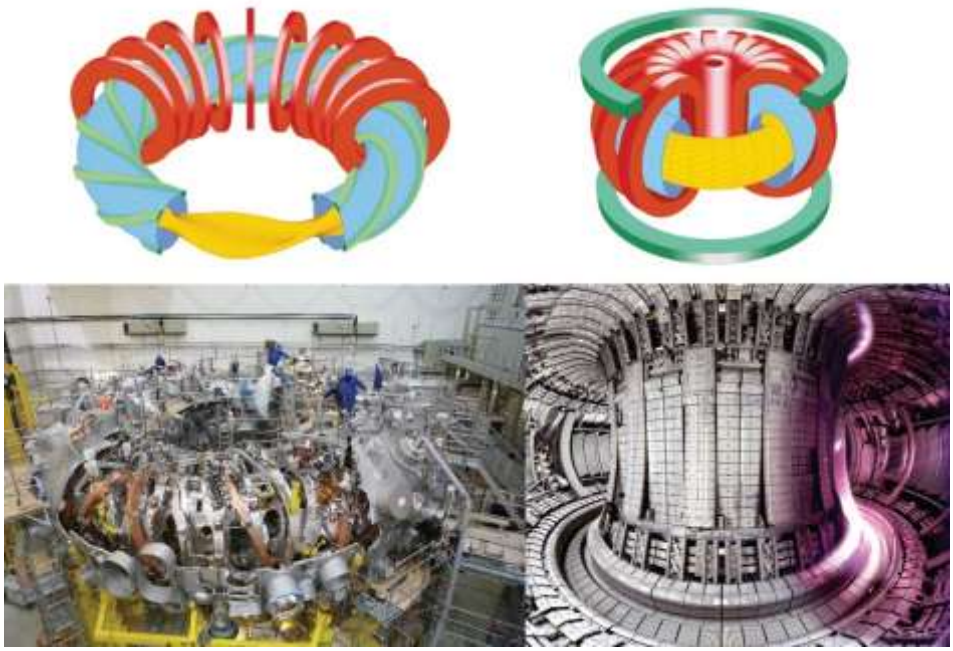
3. Različni fuzijski pristopi

V grobem delimo jedrsko fuzijo na fuzijo z magnetnim zadrževanjem (magnetic confinement fusion) in fuzijo z inertnim (vztrajnostnim) zadrževanjem (inertial confinement fusion). Oba pristopa se včasih označuje kot del *vroče fuzije* (hot fusion).
Vredno pa je omeniti tudi polje, ki raziskuje jedrsko znanost kondenzirane snovi (condensed matter nuclear science).

3.1 Fuzija z magnetnim zadrževanjem

Pri magnetni fuziji znanstveniki za ustvarjanje energije uporabljajo različne naprave, v katerih potrebujejo izjemno visoke temperature – več kot 100 milijonov stopinj Celzija. Gorivo segrejejo do ustrezne temperature, da se plin spremeni v plazmo (elektroni so ločeni od jeder). Ker stene reaktorja tako visokih temperatur ne bi prenesle, hkrati pa bi plazmo tudi ohlajale, plazmo z močnimi magneti konfinirajo (plazmo zadržujejo v prostoru, stran od sten reaktorja).

Naprav, v katerih je mogoče sprožiti magnetno fuzijo je več. Najbolj uspešne so naprave v obliki toroida. To so tako imenovani tokamaki in stelaratorji (slika 1).



***Slika 1**: Stelarator (levi sliki) in tokamak (desni sliki) (Wigner, 2015)*

Poglejmo si nekaj najuspešnejših svetovnih primerov:

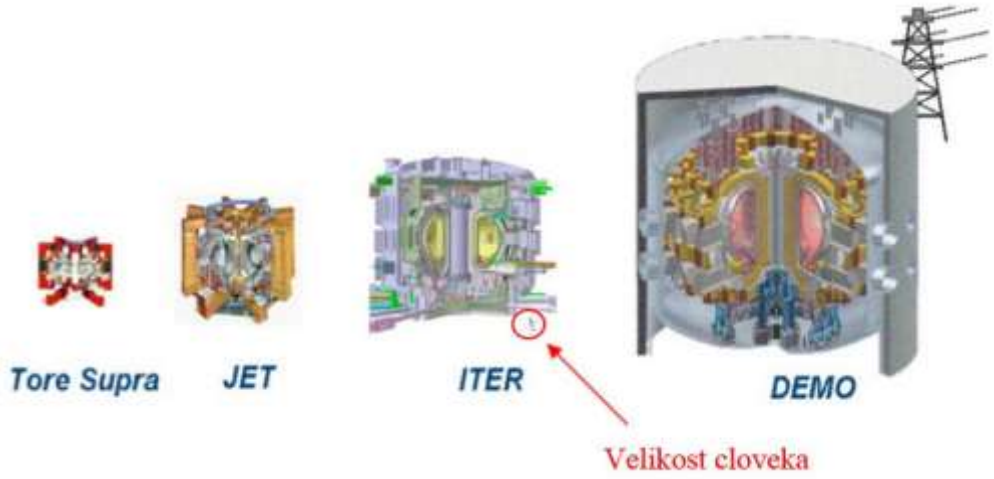
- Trenutno največji tokamak na svetu stoji v Veliki Britaniji in se imenuje JET (Joint European Torus). Le-ta ima od leta 1997 svetovni rekord v doseženi moči. Pri 25.7MW dovedene moči, je uspel proizvesti moč 16.1MW (JET team, 1999).
- Najvišja temperatura dosežena v laboratoriju – 510 milijonov °C od leta 1995 pripada tokamaku TFTR (Tokamak Fusion Test Reaktor) v ZDA (Princeton Plasma Physics Laboratory, 2017).
- Najvišjo vrednost "trojnega produkta" (produkt gostote, temperature in časa omejevanja) je leta 1996 dosegel JT-60, eksperimentalni reaktor na Japonskem, in sicer 1,5 * 10^{21} keV*s*m^{-3} (Chen, 2011).
- Leta 2003 je francoski tokamak Tore Supra dosegel 6,5 minutno vzdrževanje plazme (Yan in Hino, 2011).
- Leta 2016 je tokamak Alcator C-mod iz ZDA dosegel tlak plazme višji od dveh atmosfer (približno 2 bara) (PSFC, 2017).
- Največji stelarator Wendelstein 7-X (W7-X), zgrajen leta 2015, stoji v Nemčiji. Predviden cilj, ki naj bi ga dosegel, je 30 minutno vzdrževanje plazme (WNA, 2017).

Že omenjeni "trojni produkt" (fusion triple product) je ena izmed meritev, ki pove, da bomo lahko uspešno izkoriščali jedrsko fuzijo, ko bo vrednost (pri reakcijah devterij-tritij) presegla vrednost 5 * 10^{21} keV*s*m^{-3} (EUROfusion, 2014). Ker so današnji veliki tokamaki s stališča trojnega produkta že dosegli tehnične limite, svet nestrpno pričakuje izgradnjo precej večjega eksperimentalnega fuzijskega reaktorja, imenovanega ITER (Tanabe, 2017).

3.1.1 ITER – Mednarodni termonuklearni eksperimentalni reaktor

Najbolj napredna nadgradnja tokamaka se gradi v Franciji in se imenuje ITER (International Termonuclear Experimental Reactor). To bo največji eksperimentalni fuzijski reaktor na svetu, katerega cilj bo generirati desetkrat več moči kot pa bo dovedene. Natančneje, proizvedel naj bi 500 MW moči, porabil pa 50 MW. Je mednarodni projekt sedmih članic ITER – Evropske unije, Indije, Japonske, Kitajske, Južne Koreje, Rusije in ZDA. Megaprojekt ne bo namenjen komercialnemu pridobivanju električne energije, temveč naj bi pomagal razrešiti kritične znanstvene in tehnične izzive, s katerimi se polje magnetne fuzije sooča. Do konca leta 2025 naj bi znanstvenikom uspelo vzpostaviti prvo plazmo, kar bo obenem predstavljalo uradni začetek projekta ITER (ITER, 2017).

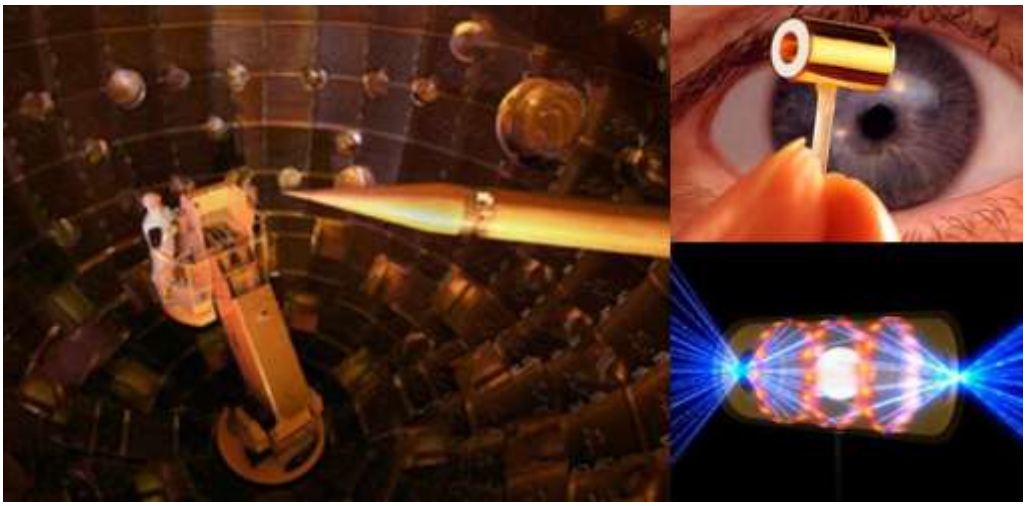
Prva demonstracijska elektrarna, ki bo proizvajala električno energijo, naj bi začela obratovati leta 2033, imenovala pa se bo DEMO (DEMOnstration power plant) (slika 2) (WNA, 2017).



***Slika 2**: Velikost fuzijskih reaktorjev (Wang, 2016).*

3.2 Fuzija z inertnim (vztrajnostnim) zadrževanjem

Pri vztrajnostnem omejevanju plazme le-te ne konfinirajo z magneti, temveč jo z vseh strani obstreljujejo z laserji ali z ioni težkih elementov. Cilj obstreljevanja nekaj milimetrske tarče, kjer sta običajno devterij in tritij, je ustvariti izjemno visoko gostoto, ki bi pripomogla k vžigu fuzijskega goriva. Obstajata dva pristopa inertne fuzije – direktni in indirektni. Pri slednjem kapsulo z gorivom vstavijo v majhno komoro imenovano *hohlraum* (slika 3 – desni sliki). Snop laserskih žarkov pošljejo skozi majhno odprtino, ki se v notranjosti hohlrauma odbijajo, le-tega segrevajo in s tem ustvarijo supervročo plazmo. Le-ta emitira žarke X, ki nato stiskajo in segrevajo zunanji del kapsule in s tem ustvarijo "vročo točko", v kateri se zgodi fuzija. Direktni pristop fuzije je podoben indirektnemu, le da laserski žarki vpadajo direktno na površino kapsule (Mezgec, 2009; Vengust, 2003).



***Slika 3:** Obstreljevanje goriva z laserji (LLNLa, leto neznano)*

Največja lasersko inercialna naprava NIF (National Ignition Facility) (slika 3 - levo) je bila leta 2009 zgrajena v Kaliforniji. Vključuje 192 laserjev, ki simultano obstreljujejo fuzijsko gorivo. Leta 2012 je znanstvenikom uspelo doseči moč (peak power) 500 TW in dovesti 1,85 MJ laserske energije v gorivno tarčo (LLNLb, 2012).

V iskanju ostalih večjih inercialnih naprav naj bralec v literaturi poišče naslednja imena: OMEGA, GEKKO-XII, NOVA, Laser Mega Joule (LMJ), EP, LFEX, ARC, PETAL itd.

Zaradi uporabe močnih laserjev in mikro fuzijskih eksplozij, se raziskave inertne fuzije opravljajo ne le v civilne, temveč tudi vojaške namene (Gyergyek, leto neznano).

3.3 Jedrska znanost kondenzirane snovi

Leta 1989 sta znanstvenika Martin Fleishman in Stanely Pons oznanila, da sta odkrila obliko jedrske fuzije, ki ne potrebuje ekstremnih temperatur, temveč deluje pri sobni temperaturi. Od tod izraz, ki se je uveljavil, in sicer *hladna fuzija* (cold fusion). Prvotnemu svetovnemu navdušenju je sledilo razočaranje, saj znanstveniki v svojih laboratorijih eksprimenta niso uspeli ponoviti. Kljub temu, da je večina uglednih znanstvenikov hladno fuzijo označila za prevaro, so se v zadnjih skoraj tridesetih letih raziskave na omenjenem polju po svetu nadaljevale. O tem pričajo mnogi seminarji na uglednih svetovnih univerzah in inštitutih, objavljena znanstvena literatura ter skoraj vsakoletne mednarodne konference.

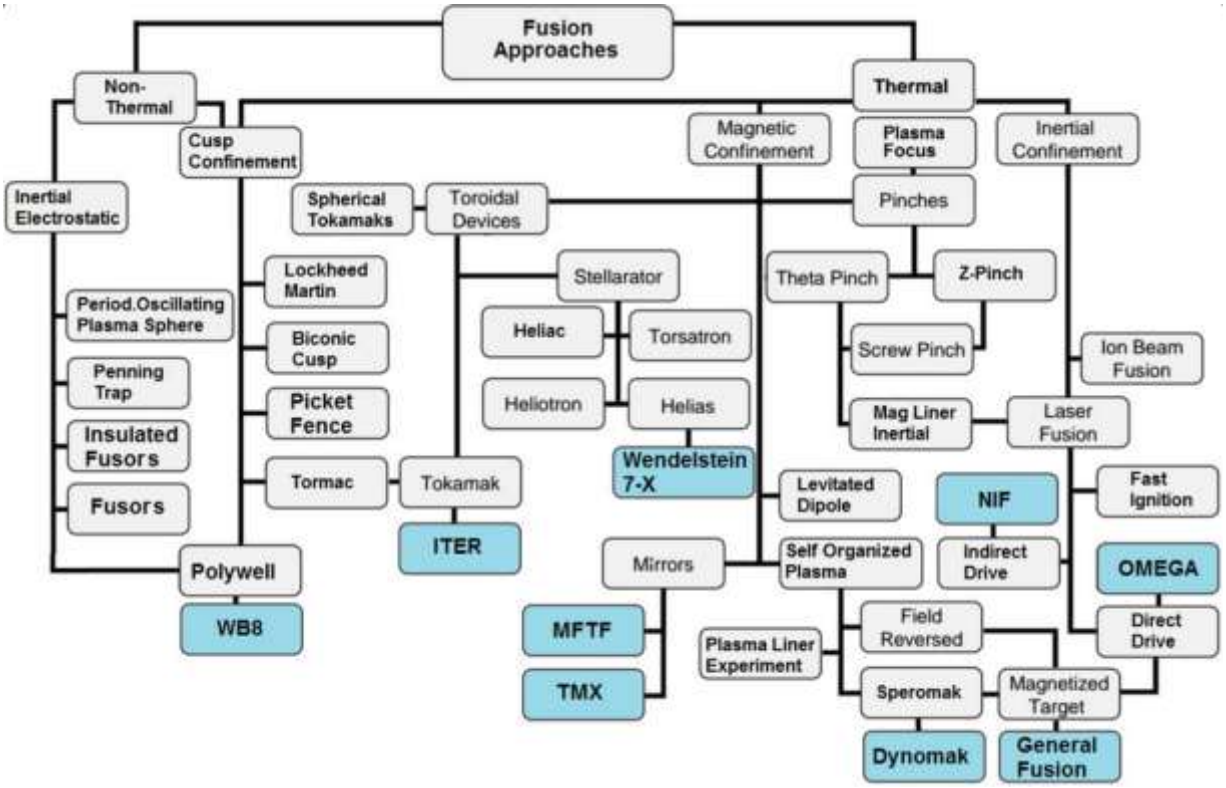
Izraz "hladna fuzija" so zamenjala nova imena. Tako lahko v tujih virih beremo: low energy nuclear reactions (LENR), lattice-assisted nuclear reactions (LANR), lattice-enabled nuclear reactions, chemical assisted nuclear reactions (CANR), solid state nuclear fusion, cold nuclear transmutations, new hydrogen energy, metal deuterium energy, Fleishman-Pons effect, safe nuclear energy release (SANER), anomalous heat effect, condensed matter assisted fusion itd.

Jedrska znanost kondenzirane snovi torej raziskuje jedrske reakcije, ki se odvijajo pri bistveno nižjih, lahko rečemo kar običajnih sobnih temperaturah. Eksperimenti so zelo različni, toda prevladujeta dve večji smeri. Pri prvi gre za pristop, pri katerem devterijevi ioni napolnijo prostor znotraj rešetke paladijevih ali titanovih atomov. Pri drugi gre za dodajanje vodikovega plina niklju. Pri eksperimentih znanstveniki opažajo različne učinke, kot so povečane količine sproščene toplote, pojav neutronov, protonov, alfa delcev, žarkov gama, helija in tritija, pojav mikro kraterjev na površini materiala in druge.

Polje je eksperimentalno dobro zastavljeno, o čemer priča več sto objavljenih znanstvenih člankov, toda hkrati se sooča s pomanjkanjem teoretičnega razumevanja in redno ponovljivostjo eksperimentov. Potencial tehnologije je velik, saj naj bi bila okolju prijazna, brez izpustov toplogrednih plinov, brez generiranja nevarnih radioaktivnih odpadkov in z relativno preprostimi in cenejšimi napravami, ki bi oskrbovale domove in tako razbremenile del električnega omrežja (Nagel, 2015).

3.4 Drugi pristopi jedrske fuzije

Pristopi, ki so opisani v prispevku, so trenutno najuspešnejši in najbolj perspektivni, toda če bralca zanima še podrobnejše raziskovanje ostalih fuzijskih pristopov, mu je lahko v pomoč slika 4.



Slika 4: *Različni pristopi jedrske fuzije (Moynihan, 2016)*

4. Zaključek

Znanstveniki raziskujejo jedrsko fuzijo že zadnjih šest desetletij. Polje vztrajno napreduje in počasi se bližamo delovanju največjega mednarodnega fuzijskega projekta ITER, od katerega se nestrpno pričakuje prve rezultate, ki bi pokazali, da je pridobivanje električne energije mogoče tudi s čistejšo in varnejšo obliko jedrske energije - fuzijo. Poenostavljeno rečeno poskušajo znanstveniki poustvariti razmere na Soncu - največjem fuzijskem reaktorju v našem osončju, kjer se jedra vodika zlivajo v jedra helija in ob tem oddajajo energijo. Proces je kompleksen in na Zemlji težko dosegljiv, zato jedrska fuzija danes stoji ob strani poznanim virom energije.

Kljub majhni družbeni pozornosti, pridobiva jedrska fuzija vse večjo veljavo in tako tudi učenci in dijaki preko medijev dostopajo do informacij o novih tehnologijah, ki so marsikateremu učitelju nepoznane. Prispevek je lahko v pomoč vsem učiteljem in tudi ostalim bralcem, ki jih področje jedrske fuzije zanima, a ne vedo, kje naj pravzaprav začnejo in na katera področja naj se usmerijo.

5. Literatura

Chen, F. F. (2011). *An Indispensable Truth: How Fusion Power Can Save the Planet*. USA: Springer

EUROfusion (2014). *Glossary: Triple product.* Pridobljeno s https://www.euro-fusion.org/glossary/triple-product/

Gyergyek, T. (leto neznano). Fuzija – energijski vir prihodnosti. UL in IJS. Pridobljeno s http://sss.fmf.uni-lj.si/data/138.pdf

ITER (2017). *About ITER: Frequently Asked Questions*. Pridobljeno s https://www.iter.org/faq

Jazbec, A. 2012. Tritij kot jedrsko gorivo. Seminar. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za matematiko in fiziko. Pridobljeno s http://mafija.fmf.uni-lj.si/seminar/files/2011_2012/Tritij_kot_jedrsko_gorivo.pdf

JET team (1999). DT fusion power production in ELM free H modes in JET. *Nuclear Fusion*, Vol. 39, No. 11Y. Pridobljeno s http://iopscience.iop.org/article/10.1088/0029-5515/39/11Y/332

LLNLa (Lawrence Livermore National Laboratory) (leto neznano). *National Ignition Facility and Photon Science: Photo Gallery*. Pridobljeno s https://lasers.llnl.gov/media/photo-gallery

LLNLb (Lawrence Livermore National Laboratory) (2012). *National Ignition Facility makes history with record 500 terawatt shot.* Pridobljeno s https://www.llnl.gov/news/national-ignition-facility-makes-history-record-500-terawatt-shot

Mezgec, R. (2009). *Laserski sistem v National Ignition Facility*. UL: Fakulteta za matematiko in fiziko. Pridobljeno s http://mafija.fmf.uni-lj.si/seminar/files/2008_2009/Seminar4L-SLO-Mezgec_Rok.pdf

Moynihan, M. J. (2016). With nuclear fusion reactors being tested in Germany, how far away are we from making one which can be practically used? *Quora*. Pridobljeno s https://www.quora.com/With-nuclear-fusion-reactors-being-tested-in-Germany-how-far-away-are-we-from-making-one-which-can-be-practically-used

Nagel, D. J. (2015). Questions About Lattice Enabled Nuclear Reactions: Engineering, Commercialization and Applications. *Infinite Energy* 20 (120):18-38.

O'Keefe, P., O'Brien G. in Pearsall N. (2010). *The future of energy use.* Washington, DC, London: Earthscan.

POSTNOTE (2003). *Nuclear Fusion.* Pridobljeno s http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/POST-PN-192

Princeton Plasma Physics Laboratory (2017). *History Timeline.* Pridobljeno s http://www.pppl.gov/about/history/timeline

PSFC (Plasma Science and Fusion Center) (2017). *Alcator C-Mod pressure record: FAQ*. Massachusetts Institute of Technology. Pridobljeno s https://www.psfc.mit.edu/news/2016/pressure-record-faq

REN21 (2017). Renewables 2017 Global Status Report. Paris: REN21 Secretariat. Pridobljeno s http://www.ren21.net/status-of-renewables/global-status-report/

Tanabe, T. (2017). *Tritium: Fuel of Fusion Reactors.* Japan: Springer.

Vengust, D. (2003). *Laserska fuzija*. Pridobljeno s *optlab.ijs.si/idrevensek/fuzija_laserska.pdf*

Wang, B. (2016). International Tokamak Fusion is thousands of lifetime physics and engineering jobs. Next Big Future. Pridobljeno s https://www.nextbigfuture.com/2016/11/international-tokamak-fusion-is.html

Wigner (2015). Stellarator – Bringing down the Sun to Earth. Pridobljeno s http://2016.wigner.mta.hu/hu/node/1260

WNA (World Nuclear Association) (2017). *Nuclear Fusion Power*. Pridobljeno s http://www.world-nuclear.org/information-library/current-and-future-generation/nuclear-fusion-power.aspx

Yan, X. L. in Hino R. (2011). *Nuclear Hydrogen Production*. USA: CRC Press.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Mateja Pitako je kot učitelj podaljšanega bivanja zaposlena na OŠ Božidarja Jakca v Ljubljani. Še posebej dejavna je v različnih okoljskih projektih – izvajanje izbirnega predmeta okoljska vzgoja, raziskovalne naloge v okviru ZOTKS, Ekošola, okoljske delavnice za nadarjene učence, organiziranje razstav z družbeno in okoljsko tematiko itd. Zanimanje in angažiranje na področju okolja ji je v letu 2017 prineslo Fulbrightovo štipendijo, ki ji je v nacionalnem laboratoriju Lawrence Berkeley v Kaliforniji omogočila raziskovanje o prihodnosti zemljskega plina v Kaliforniji.V letu 2018 pa tudi petmesečno zaposlitev v Evropski komisiji v Bruslju, kjer se je posvečala predvsem globalni strategiji za zmanjšanje onesnaženja s plastiko.

Uporaba vremenske postaje pri pouku fizike

Using a Weather Station for Physics Lessons

Petra Drnovšček

Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin
petradrnovscek@gmail.com

Povzetek

Prispevek opisuje vremensko postajo, ki smo jo postavili pred našo šolo in njeno funkcionalno uporabo pri pouku fizike v 8. razredu pri obravnavi tlaka, vremena in podnebnih sprememb. Učenci so navdušeni nad uporabo pripomočka, ki pripomore k motiviranosti učencev in uspešnejšemu učenju ter pisanju raziskovalne naloge. Vremenska postaja nam omogoča spremljanje trenutnega stanja vremena, ki je prikazana na LCD zaslonu v razredu. V povezavi z internetom, ki nam omogoča dostop do spleta, pa se nam širina podatkov, ki so nam na voljo, bistveno poveča tudi izven razreda. Učenci lahko na takšen način spremljajo in opazujejo kazalnike vremena, ne glede na prostor in čas.

Ključne besede: projektna naloga, vreme, vremenska postaja.

Abstract

The article describes the weather station we have set up in front of our school and its functional use during Physics lessons in grade 8 when learning about pressure, weather and climate change. Pupils are excited about the use of the device, which helps to motivate pupils for more successful learning and also when doing a research task. The weather station allows us to monitor the current state of the weather, which is displayed on the LCD screen in the classroom. Together with the internet, which gives us access to the information online, the number of the data available is significantly higher also outside the classroom. This way pupils can monitor and observe weather indicators regardless of space or time.

Key words: project task, weather, weather station.

1. Uvod

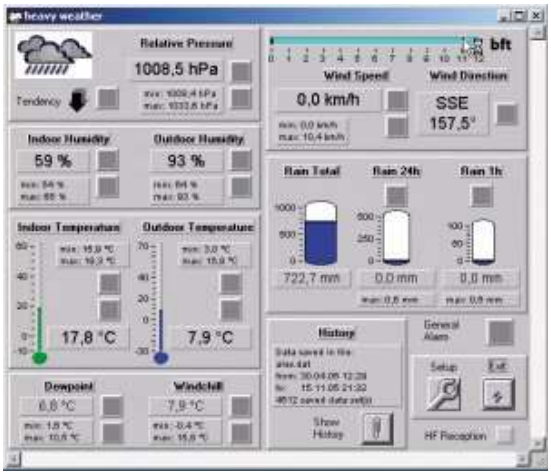
V današnjem času smo zelo odvisni od vremena. Kakšno bo vreme se lahko pozanimamo pri vremenskih poročilih ali na spletu. A tehnika je že tako napredovala, da smo lahko vremenarji kar sami. Pri napovedi ne bomo vedno natančni, bomo imeli pa natančne vremenske podatke za okolico našega doma. Govorimo o vremenskih postajah, ki jih lahko priklopimo na računalnik in preko njega v splet.

Največja in najstarejša skupnost vremenskih postaj je www. weatherunderground.com. Omogoča nam, da vse naše podatke, ki smo jim jih poslali, tudi hrani, ne da bi bil računalnik venomer prižgan in povezan z vremensko postajo. Ogledamo si lahko tudi zgodovino podatkov, tako v tekstovnem kot grafičnem načinu. Vsaka postaja naj bi imela vsaj običajne

senzorje, s katerimi bomo lahko izvajali temeljne meritve: hitrost vetra, smer vetra, zunanjo temperaturo, notranjo temperaturo, zunanjo relativno vlažnost, notranjo relativno vlažnost, zračni tlak in količino padavin.

2. Programska oprema

Za samo delovanje vremenskih postaj programska oprema ni potrebna, vendar brez nje ostanemo brez grafičnih prikazov, brez podatkov v spletu, ostanemo brez zgodovine. V povezavi z računalnikom pa imamo na voljo veliko dodatnih storitev kot so: shranjevanje zgodovine podatkov, pošiljanje podatkov v splet, ustvarjanje različnih grafikonov itd. Vremenske postaje LaCrosse, ki jo podpira skupina Heavyweather, ponuja programsko opremo zraven vremenske postaje, je brezplačna in nima licenčnih omejitev.



Slika 1: Prikaz podatkov na računalniku v učilnici iz vremenske postaje

2.2 Postavitev vremenske postaje

Senzorje vremenske postaje moramo postaviti po določenih pravilih. Poiskati mesto, kjer bo vremenska postaja varna, zaščitena pred sončnim obsevanjem in vsaj 20 metrov od tlakovanih površin ni najlažja naloga. Da so podatki pravilni je priporočena točka meritve temperature dva metra nad tlemi in ne v bližini ovire, ki je štirikratna višina le-te (priložena navodila za postavitev vremenske postaje). Glede na povedano, je najboljša izbira vremenska hišica, toda dobro in pravilno narejeno vremensko hišico je zelo težko dobiti. Vremensko postajo, ki je sestavljena iz spodaj vidnih delov, priključimo na računalnik. Računalnik povežemo preko spleta, v našem primeru http://www.weatherunderground.si in dobimo prikazane podatke na LCD zaslonu in na ekranu računalnika. Koraki, ki nas vodijo do povezave preko spleta:

1. registracija naše vremenske postaje;
2. nalaganje programa WUHU, ki ga poberemo iz zgoraj omenjene spletne strani;
3. vpis gesla in uporabniškega imena.



Slika 2: Deli, ki sestavljajo vremensko postajo.

3. **Uporaba vremenske postaje pri pouku**

Na naši šoli smo postavili zunanje merilnike na travo pred našo šolo tako, da jih učenci vidijo iz razreda, kjer poteka pouk fizike. LCD zaslon, na katerem so prikazane vse izmerjene količine, visi v razredu na preglednem mestu. Tako lahko podatke učenci spremljajo v šoli kot doma preko spleta. Podatki so vidni v obliki tabel ali grafov, potek spreminjanja količin lahko vidimo mesečno, tedensko ali dnevno.

3.1. Naloge

V spodnjih primerih bomo predstavili nekaj primerov nalog, pri katerih lahko ure fizike nadgradimo z uporabo vremenske postaje in tako učencem pokažemo, kje vse se v življenju uporabi znanje iz fizike in kako se lahko sami s spremljanjem podatkov in pojavov dokopajo do določenih spoznanj in ugotovitev. Pri tem morajo biti vztrajni, potrpežljivi, imeti pa morajo nekaj znanja iz matematike in računalništva. Poleg tega jim je bilo v zadoščenje, da so lahko pri raziskovanju uporabljali tehnologijo (računalnik, pametni telefon), preko katerih so spremljali podatke.

3.1.1. Uporaba vremenske postaje pri obravnavi zračnega tlaka

Pri obravnavi zunanjega zračnega tlaka, lahko spremljajo velikost tlaka glede na temperaturo. Učenci s pomočjo pridobljenih podatkov lahko spoznajo, kakšen je tlak glede na vreme. Hitro ugotovijo, da visok zračni tlak spremlja lepo vreme, čim pa se tlak začne nižati, se vreme slabša.

Tabela 1: Prikaz podatkov

p_{o} = _____ $h_{\text{nadmorska višina Tolmina}}$ = _____ m

datum/podatki	temperatura T(^{0}C)	tlak (kPa)	lepo/slabo vreme	nizek/visok zračni pritisk

Seznanjeni smo, da zrak zaradi gravitacije pritiska na zemeljsko površje. Normalni zračni tlak znaša 101,3 kPa. Če je zračni tlak nižji od 101,3 kPa govorimo o nizkem zračnem tlaku. Če je vrednost višja od 101,3 kPa govorimo o visokem zračnem tlaku.

Tabela 2: Prikaz spremljanja podatkov za leto 2016

p_{o} = 101,3 kPa $h_{\text{nadmorska višina Tolmina}}$ = 200 m

datum/podatki	T(^{0}C)	tlak (kPa)	lepo/slabo vreme	nizek/visok zračni pritisk
7.3	4	100,1	jasno, oblačno	nizek
8.3	2,4	101,2	jasno, malo oblakov	nizek
9.3	4,3	101,2	Jasno, malo oblakov	nizek
10.3	8,1	101,2	jasno, malo oblakov	nizek
13.3	8,9	101,9	jasno	visok
16.3	3,9	102,2	jasno, malo oblačno	visok
19.3	11,2	101,3	jasno, malo oblačno	nizek
21.3	11,2	101,1	malo oblačno, piha	nizek
24.3	8,7	100,7	malo jasno, povečana oblačnost	nizek
27.3	8,2	101,4	oblačno, rahel dež	normalen
30.3	10,8	101,6	suho, jasno, malo oblačno	visok
2.4	13,2	101,8	jasno	visok
5.4	15,8	101,0	malo jasno, malo oblačno	nizek
7.4	17,4	100,6	delno jasno, ponekod oblačno	nizek

Pri pouku si pridobljene podatke ogledamo in se o njih pogovorimo. Nekateri podatki se ne ujemajo z naučeno teorijo, za kar poiščemo možne vzroke in razlago. Mogoče razlaga, teorija in raziskovanje na nivoju osnovne šole ne dosega nadstandardov. Lahko pa rečemo, da se veliko podatkov, ki so povezani s tlakom in s učno snovjo pri fiziki v 8.r bolje zapomnimo, kot če isto snov obravnavamo na klasičen način.

3.1.2 Spremljanje podatkov na klasičen in moderen način

Lahko pa skupaj z učenci izdelamo vremensko postajo oz. pripomočke za merjenje parametrov kot so količina padavin, smer vetra, temperatura in tlak (ali je nizek ali visok). Parametre, pridobljene s pomočjo vremenske postaje narejene doma, lahko primerjajo s parametri, pridobljenimi s pomočjo elektronske vremenske postaje. Podatke, dobljene na oba načina, prikažejo v tabeli in grafično. Pri primerjavi podatkov hitro ugotovijo, da so grafični podatki preglednejši za primerjavo in spremljanje neke količine v nekem daljšem obdobju, medtem ko so podatki prikazani v tabelah preglednejši in predvsem natančnejši za točno določeni dan. Druga ugotovitev pa je spoznanje o napakah, ki so prisotne pri meritvah, še posebej, ko gre za človeško napako, katero moramo tudi upoštevati.

Tabela 3: Prikaz podatkov merjenih na stari in novi način

	Podatki/datum						
podatki pridobljeni z tehnologijo	T [^{0}C]						
	p [kPa]						
	višina padavin h[mm]						
	smer vetra						
podatki pridobljeni s pripomočki lastne izdelave	T [^{0}C]						
	p [kPa]						
	višina padavin h[mm]						
	smer vetra						

Tabela 4: Primer spremljanja podatkov leta 2015

	Podatki/datum	*7.3*	*11.3*	*16.3*	*21.3*	*26.3*	*1.4*
podatki pridobljeni z tehnologijo	T [^{0}C]	5,8	7,8	5,3	7,2	8,7	9,3
	p [kPa]	102,9	101,8	102,8	101,7	100,4	100,9
	višina padavin h[mm]	0	0,8	16,3	0	68,3	0,3
	smer vetra	/	SZ	SZ	/	V	V
podatki pridobljeni s pripomočki lastne izdelave	T [^{0}C]	7	9	7	9	10	11
	p [kPa]	visok	nizek	visok	nizek	nizek	nizek
	višina padavin h[mm]	0	0	malo več kot 10	0	60	0
	smer vetra	/	/	Z	/	V	/

Podatke, ki smo jih pridobili z vremensko postajo, katero smo izdelali sami, niso najbolj natančni. Največja odstopanja dobimo, ko gre za količine in spremembe majhnih vrednosti.

3.1.3 Opazovanje oblakov

Pri opazovanju zgoraj navedenih količin lahko naloge še dodatno popestrimo. V raziskovanje vključimo opazovanje oblakov, poimenovanje oblakov in spremljanje napovedi vremena glede na pridobljene podatke. Podatke o vrstah in imenovanju oblakov dobijo na učnem listu. V sklopu obravnavane učne snovi so učenci opazovali spreminjanje fizikalnih količin kot so: tlak, temperatura, vlaga, oblake in hitrost vetra. Največji poudarek je bil prav na oblakih, ki spremljajo točno določeno vreme. Podatke so vpisovali v za to pripravljeno tabelo. Opazovali so 20 poljubnih dni v mesecu marcu in aprilu, kadar naj bi bilo vreme najbolj spremenljivo. Pri dopolnjevanju so si pomagali z opisanimi in narisanimi znaki za vreme.

Tabela 5: Zapis podatkov

podatki/ datum						
T [^{0}C]						
T [K]						
p [kPa]						
p [bar]						
vlaga [%]						
opis vremena						
v [m/s]						
hitrost po Beaufortovi lestvici						
premikanje v naravi						
Oblaki						

Tabela 6: Zapis podatkov v mesecu marcu in aprilu leta 2016
0 ^{0}C=273 K

podatki/ datum	7.3	13.3	19.3	24.3	30.3	5.4
T [^{0}C]	4	8,9	11,2	8,7	10,8	15,8
T [K]	277	281,9	284,2	281,7	283,8	288,8
p [kPa]	100,1	101,9	101,3	100,7	101,6	101,0
p [bar]	1	1,02	1,01	1,01	1,02	1,01
vlaga [%]	90	61	65	44	85	68
opis vremena						
v [km/h]	4	2	2	3	4	7
hitrost po Beaufortovi lestvici	1-2	0-1	0-1	0-1	1-2	2-3
premikanje v naravi (opazovanje listov)	migotajo	ne premikajo	ne premikajo	ne premikajo	migotajo	šelestijo
oblaki	 visok-kepast	 plastovit-kepast		 plastovit-padavinski		

Na takšen način, ne da bi se zavedali, smo se zelo hitro naučili imena oblakov, ki so nas spremljali v izbranem mesecu. Prav tako smo se naučili opazovati in celo določati hitrost vetra z opazovanjem gibanja dreves in listov na drevesu.

3.1.3 Primerjava podatkov za preučevanje podnebnih sprememb

V 9. razredu lahko projekt nadaljujemo tako, da izbrane parametre spremljamo v istem mesecu kot v 8. razredu. Glede na pridobljene in izračunane parametre podamo ugotovitev, kaj se dogaja z vremenom in s podnebnimi spremembami. Da lahko primerjamo vreme moramo spremljati parametre kot so najvišja in najnižja temperatura v izbranem mesecu, izračunana povprečna temperatura v izbranem mesecu, število dni s temperaturo višjo in nižjo od povprečne temperature, povprečno vlago v obeh letih, količino padavin in število deževnih dni.

Tabela 7: Primerjava podatkov za podnebne spremembe

podatki/ leto		
p [kPa]		
vlaga[%]		
$T_{povprečna}$		
število dni nad s $T_{povprečno}$		
število dni pod s $T_{povprečno}$		
število deževnih dni		
$h_{povprečje\ [mm]}$ količino padavin v mesecu		
število deževnih dni s padavinami nad povprečjem		

Tabela 8: Primerjava podatkov za podnebne spremembe v letu 2015 in 2016

podatki/ leto	2015	2016
p [kPa]	101,5	101,2
vlaga[%]	60,9	70,9
$T_{povprečna}$	9,6	7,7
število dni nad s $T_{povprečno}$	16	17
število dni pod s $T_{povprečno}$	16	15

število deževnih dni	9	11
$h_{povprečje\ [mm]}$ količina padavin v mesecu	4	13,6
število deževnih dni s padavinami nad povprečjem	3	3

Pridobljene podatke ponovno obdelamo v razredu. Ugotovimo, da je v letu 2016 v istem času bilo več padavin in da je bila povprečna temperatura kar za 2 ^{0}C večja. Poudarimo pa, da ne moremo iz zgornjih podatkov sklepati, da gre za podnebne spremembe. Podatke bi morali primerjati še iz leta 2013 in 2014 in nadaljevati z raziskovanjem, vsaj še dve leti, da bi lahko podali kakršnekoli zaključke.

4. Zaključek

S takšnim načinom dela pri pouku fizike v osnovni šoli poskušamo učence motivirati za delo, prikažemo jim uporabnost znanja iz fizike v življenju in jih navajamo na raziskovalno delo. Učenci so navdušeni nad takšnim načinom dela in učenja. Svoje navdušenje so prenesli na starše in skupaj z njimi opazovali vremenske pojave in spremembe. Najbolj zanimiva ugotovitev v večini oddanih nalog je bila, da se oblaki » ovčice « pojavijo kakšen dan pred pričetkom slabega vremena. Strinjali so se, da za napoved vremena potrebuješ veliko usvojenega znanja in veliko izmerjenih podatkov. Napovedati vreme ni tako enostavno, lahko pa je bolj zanimivo, kot so si predstavljali do sedaj. Morda pa se bo zaradi takšnega načina pridobivanja znanja kakšen učenec poklicno ukvarjal z fiziko ali s sorodnimi vedami.

5. Literatura

Kermauner, A. (2006). Domača vremenska postaja. Monitor, januar 2006. Pridobljena s http://www.monitor.si/clanek/domace-vremenske-postaje/

Vremenska postaja osnovne šole Tolmin. Pridobljena s http://www.wunderground.com/swf/RapidFire.swf?units=metric&station=ITOLMINT2

Priložena navodila za postavitev vremenske postaje

Kratka predstavitev avtorja

Petra Drnovšček, profesorica matematike in fizike, je zaposlena na osnovni šoli Franceta Bevka in Gimnaziji Tolmin.. Na obeh šolah vodi krožek logike. Je ena izmed treh koordinatorjev Eko šole. Vodi priprave in tekmovanje iz fizike, matematike in logike. Pouk fizike želi narediti pester in zanimiv, zato poskuša čim več učne snovi predstaviti učencem z lastnim raziskovanjem in projektnimi nalogami.

Infrardeča kamera pri pouku fizike

Infrared Camera Used in Teaching Physics

Anica Šaljaj

Gimnazija Škofja Loka
anica.saljaj@gimnazija-skofjaloka.si

Povzetek

Živimo v družbi, ki se korenito spreminja. Temu trendu se prilagajajo tudi načini poučevanja in učenja v sodobni šoli. Na voljo so novi pripomočki, ki omogočajo boljši prikaz povezanosti učne snovi z življenjskimi izkušnjami dijakov. Članek opisuje možnost uporabe infrardeče kamere, ki pretvarja nam nevidno svetlobo v vidno. Termogram, ki ga pri tem dobimo, predstavlja posamezne vrednosti temperature teles z različnimi barvami. Zanimivi so poskusi z zamrznjenim sladoledom in vročim čajem, s plini iz razpršila, s toplotnimi odtisi dlani na različnih površinah,… Opisan način je ena izmed možnosti, s katerimi lahko pozitivno vplivamo na motiviranost dijakov za učenje naravoslovja.

Ključne besede: Infrardeča kamera, motivacija, naravoslovje, poučevanje, termogram.

Abstract

We live in a society that is undergoing radical changes. The modern trends of teaching and learning in a modern school are adapting to them. New tools are available to help better illustrate the connection between learning materials and life experiences of students. The article describes the possibility of using an infrared camera that transforms invisible light into visible light. The thermogram we get here represents individual values of the temperature of bodies with different colours. Particularly interesting are the experiments with frozen ice cream and hot tea, gaseous sprays, thermal palm prints on different surfaces, etc. The described method is one of the possibilities with which we can positively influence the motivation of students to learn about science.

Keywords: infrared camera, motivation, Science, teaching, thermogram.

1. Uvod

Šolstvo v Sloveniji se je v zadnjih letih močno spremenilo. Načini poučevanja in učenja se počasi prilagajajo novim časom. V procesu učenja lahko, tako učitelji kot tudi dijaki, uporabljamo pripomočke, za katere si še do nedavnega nismo niti predstavljali, da sploh obstajajo. Poučevanje in učenje ne more več potekati enako, kot je potekalo v času, ko smo sami sedeli v šolskih klopeh. Učiteljeva vloga se hitro spreminja. Včasih je učitelj v razredu razlagal snov s pomočjo učbenika, ki je bil edini vir informacij. Njegovo delo se kljub novim pripomočkom ne poenostavlja, temveč postaja vedno bolj zahtevno in kompleksno. Od uspešnega učitelja se zato zahteva drugačna znanja, spretnosti in veščine.

Učitelji naravoslovnih predmetov se pri svojem delu pogosto srečujemo z nizko motivacijo dijakov. Razlog naj bi bil v nepovezanosti programov naravoslovnih predmetov z njihovimi življenjskimi izkušnjami. Dijaki težko povezujejo abstraktne pojme, s katerimi se srečujejo pri pouku ter s svojim dojemanjem sveta, ki jih obdaja (Špernjak in Šorgo, 2009).

Potrebno bi bilo oblikovati take učne program, ki bi v mladih vzbudili zanimanje za študij naravoslovnih znanosti. Cilj naj bi bil razvoj naravoslovnih kompetenc, s katerimi bi kasneje pridobljeno naravoslovno znanje uspešno uporabili v praksi na različnih področjih. Eden od načinov, kako oblikovati pouk, ki bi bil za dijake bolj zanimiv, je vpeljava novih tehnologij v pouk naravoslovja (Špernjak in Šorgo, 2009).

Z novo tehnologijo se izboljšajo pogoji za poučevanje in učenje. Spodbuja se uporaba višjih oblik miselnih procesov, kot je sposobnost analiziranja in sintetiziranja ter kritične presoje (Gerlič, 2002).

2. Infrardeča kamera

Eden od uporabnih pripomočkov, ki jih lahko uporabimo za večjo motivacijo, bolj podrobno razlago ter večjo nazornost, je infrardeča kamera (krajše IR kamera).

Američani jo običajno imenujejo FLIR (Forward Looking InfraRed), V Evropi pa se bolj uporabljata izraza IR camera ali Thermal Imager (Tršan in Božič, 2007).

Toplotna slika telesa je odvisna od lastnega sevanja, ki ga določata temperatura in emisivnost površine. Za prikaz slike ni potrebna osvetlitev z vidno svetlobo, kot to zahtevajo običajne video kamere, ki delujejo v območju od približno 380 do 750 nm. Infrardeče valovanje, ki ga zazna IR kamera ima valovne dolžine večje od 700 nm (Wikipedia).

IR kamere so sposobne pretvarjati nam nevidno svetlobo v vidno. Kot primer vzemimo navadno žarnico, ki oddaja spekter svetlobe. Oči nam sporočajo, da prehaja pri valovni dolžini okrog 800 nm rdeča svetloba polagoma v temo. Podobno se zgodi na drugem koncu spektra, kjer prehaja v temo vijolična svetloba. Pri pouku lahko opravimo preizkus s počrnjenim termometrom. Po celotnem vidnem delu spektra nam pokaže povišano temperaturo. Za dijake je običajno presenetljivo, da kaže termometer povišano temperaturo tudi izven vidnega dela spektra. S tem dokažemo obstoj infrardeče svetlobe (Kuščar, Moljk, Kranjc in Peternelj, 2000).

2.1 Opis IR kamere

Infrardeče kamere so po sestavi in delovanju podobne običajnim video kameram. Imajo detektor IR sevanja, optiko, elektroniko za obdelavo podatkov ter zaslon za prikaz slike (Tršan in Božič, 2007).

Najpomembnejši del IR kamere je detektor, ki pretvarja IR sevanje, ki ga nanj usmerja optika, v električne signale. Detektor določa kvaliteto slike, občutljivost in ceno kamere. Delijo se v dve skupini: v fotonske in termične. Fotonski so hitrejši in bolj občutljivi. Delujejo v območju od 8 do 13 μm. Ker jih je potrebno hladiti na 80 K, so zato dražji, zmanjša pa se tudi njihova zanesljivost in življenjska doba. Pri svojem delovanju izkoriščajo fotoefekt. Preden se jih ponovno uporablja, potrebujejo več minut, da se ohladijo (Tršan in Božič, 2007).

Termični detektorji (bolometrični, feroelektrični, piroelektrični) pa izkoriščajo spremembe lastnosti materialov. Le-te se pojavijo s spremembo temperature, ki vpliva na spremembo upornosti, napetosti ali toka. So občutno cenejši in imajo večjo spektralno odzivnost. Delujejo

pri sobni temperaturi, ločljivost in kakovost slike pa je manjša kot pri hlajenih detektorjih (Wikipedia).

2.2 Termografija

Metoda prikazovanja porazdelitve temperature na opazovanem telesu se imenuje termografija (Tršan, 2011). Je neinvazivna, nedestruktivna in nekontaktna ter omogoča hitro in enostavno določanje površinske temperature.

Ko termografijo izvajamo z napravami, ki delujejo na osnovi sprejemanja IR sevanja, postopek imenujemo infrardeča termografija. Je uveljavljena in priznana merilna in diagnostična metoda s širokim področjem uporabe (Tršan, 2011).

2.3 Uporaba IR kamere

IR kamere so uporabne na številnih področjih. Kot številne druge pripomočke jih je razvila vojska, danes pa se uporabljajo v znanosti, industriji, medicini, arheologiji in ne nazadnje tudi v izobraževalnih ustanovah. Uporabljajo se v opremi za nočno opazovanje, ko vidne svetlobe ni dovolj, za odkrivanje in sledenje v iskalnih in reševalnih akcijah, v boju proti terorizmu, pregled stavb, nadzor kakovosti izdelkov v proizvodnji, pri raziskavah in razvoju novih izdelkov, iskanju ognja oz. žarišč ter iskanju ljudi, v medicini za testiranja in pomoč pri diagnozah, ipd. Uporablja se v opremi za nočno opazovanje, ko vidne svetlobe ni dovolj. Uporabljajo jo gasilci v zadimljenih prostorih, saj dim prepušča več infrardeče kot vidne svetlobe (Wikipedia).

2.4 Nakup IR kamere

Pri nakupu IR kamere moramo biti pozorni na številne parametre. Kakovost IR kamere določajo: število slikovnih pik, hitrost, odzivnost, najmanjša razdalja ostrenja, življenjska doba senzorja, minimalna razločljiva temperaturna razlika, vidno polje, dinamični razpon, vhodna moč ter masa same kamere in njena prostornina.

Za učitelj je bistven parameter tudi cena IR kamere, zato je običajna izbira nakup v najnižjem cenovnem razredu. Sprejemljiva izbira je IR kamera Flir One, ki je predstavljena spodaj. Pri nakupu moramo biti pozorni na to, da je IR kamera za naprave, ki delujejo v operacijskem sistemu iOs drugačna kot za tiste s sistemom Android.



FLIR ONE SPECIFICATIONS

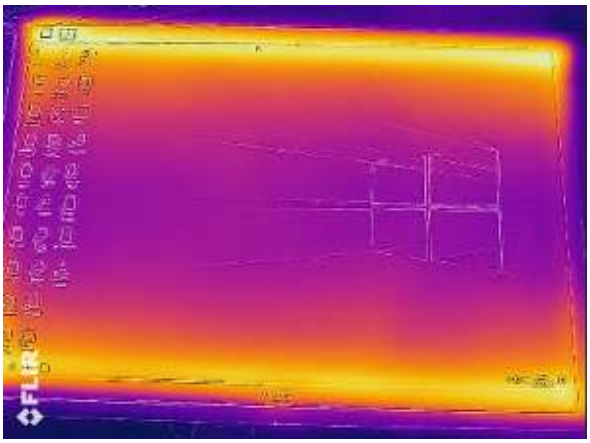
Model Number	FLIR ONE
General	
Certifications	MFi (iOS version), RoHS, CE/FCC, CEC-BC, EN61233
Operating temperature	0 °C – 35 °C (32°F – 95°F), battery charging 0 °C – 30 °C (32°F – 86°F)
Non-operating temperature	-20 °C – 60 °C (-4°F – 140°F)
Size	67mm W x34mm H x14mm D (2.6in x 1.3in x .6in)
Weight	34.5g
Mechanical shock	Drop from 1.5m
Video	
Thermal and visual cameras with MSX	
Thermal sensor	Pixel size 17µm, 8 – 14µm spectral range
Thermal resolution	80x60
Visual resolution	1440x1080
HFOV / VFOV	50° ± 1° / 38° ± 1°
Show more specifications...	

Pridobljeno s: https://www.amazon.com/FLIR-ONE-Thermal-Imager.

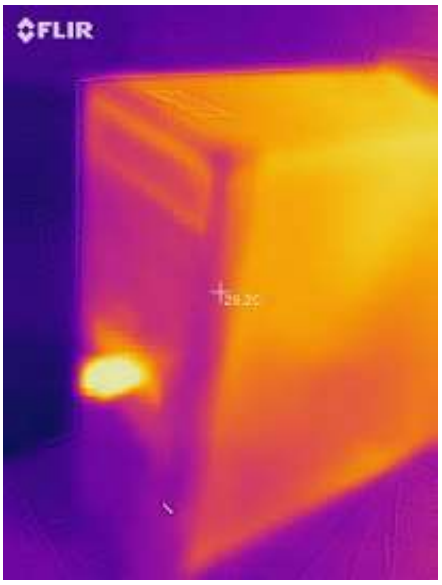
3. Primeri uporabe IR kamere pri pouku

Pri pouku lahko izvedemo vrsto enostavnih poskusov, s katerimi obogatimo obravnavo poglavij o toploti, temperaturi, sevanju, prevajanju,... Uporaba IR kamere nam omogoči večjo nazornost pri opisu površinskih temperatur posameznih teles.

Najenostavneje se je posluževati teles, ki jih imamo v bližini in se dijakom zdijo zanimive. Za opazovanju z IR kamero je uporaben npr. aktiven ekran računalnika. Z IR kamero je dobro vidno, kako se med delovanjem segreje ohišje računalnika, še večje temperature pa dosegajo zunanje pomnilne enote.



Slika 1: *Ekran aktivnega računalnika*



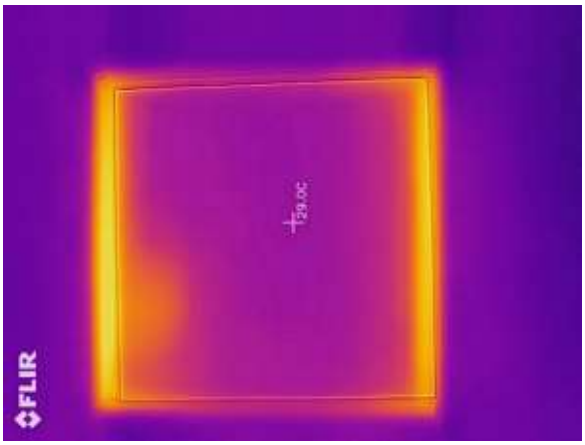
Slika 2: *Ohišje računalnika z zunanjo spominsko enoto*

Dijake lahko vprašamo po mnenju, koliko energije porabljajo elektronske naprave ko delujejo oz. so v stanju pripravljenosti. Dijaki so večinoma mnenja, da je poraba v stanju pripravljenosti zanemarljiva. Če tako napravo pogledamo z IR kamero hitro ugotovimo, da

ima občutno višjo temperaturo od okolice, kar istočasno pomeni, da se električna energija porablja. Zanimivo je opazovati različne luči, npr. stropno luč v učilnici,…



Slika 3: *Avdio naprava v stanju pripravljenosti*

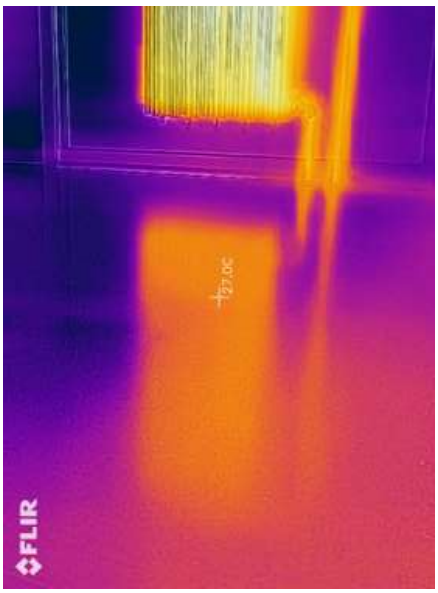


Slika 4: *Stropna luč*

Tudi radiatorje, ki oddajajo toploto ter toplotne sledi, ko se izsevana toplota radiatorja absorbira na tleh v bližini ogrevalnih teles, lahko opazujemo kar v učilnici.

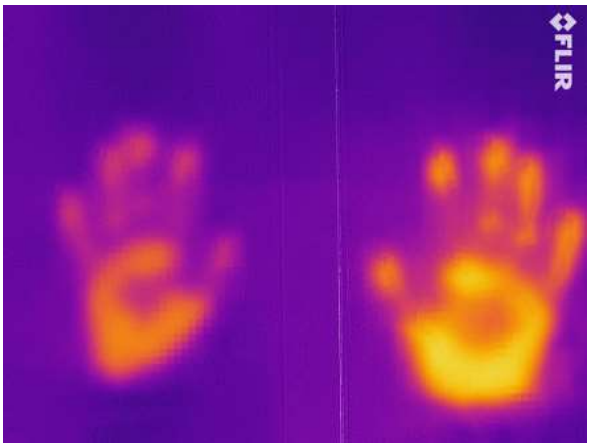


Slika 5: *Topel radiator*

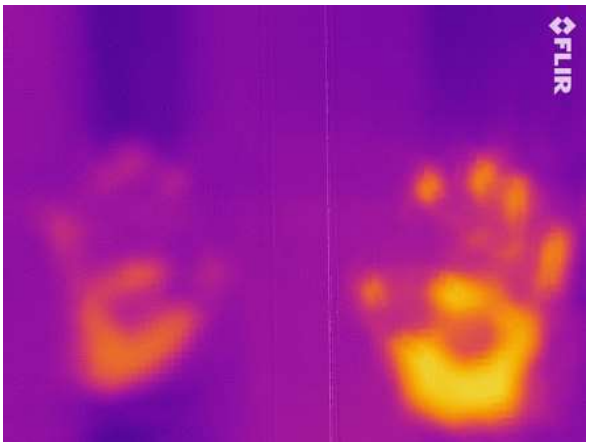


Slika 6*: Toplotne sledi na tleh prostora*

Skupaj z dijaki delamo poskuse s prevajanjem. S toplimi dlanmi pustimo toplotni odtis na betonski steni in lesenih vratih ter opazujemo, kako se s časom spreminja v odvisnosti od prevodnosti podlage. Ker les slabše prevaja toploto, se toplotna sled dlani na lesenih vratih počasneje izgublja kot na betonski steni.

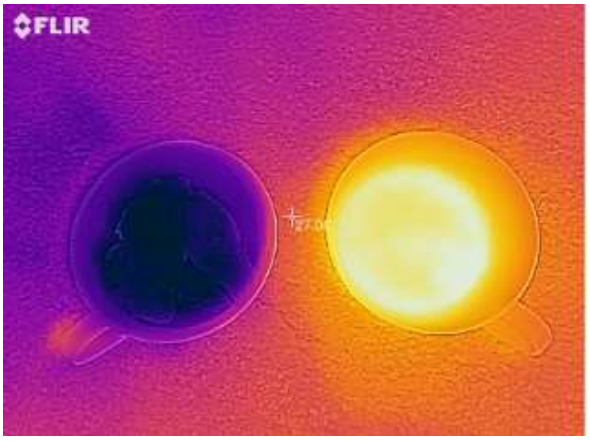


Slika 7*: Toplotne sledi dlani na betonski steni (levo) in lesenih vratih (desno)*

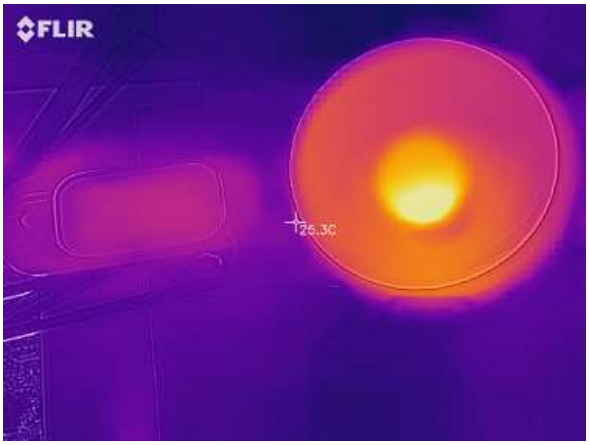


Slika 8*: Toplotne sledi na steni in vratih malo kasneje*

Nazorno se vidi razlika v temperaturi hladnega sladoleda in vročega čaja v skodelici ter razlika med toplotnimi izgubami led svetilke in namizne svetilke z navadno žarnico.



Slika 9*: Sladoled (levo)in vroč čaj (desno)*



Slika 10*: Led svetilka (levo) in navadna svetilka (desno)*

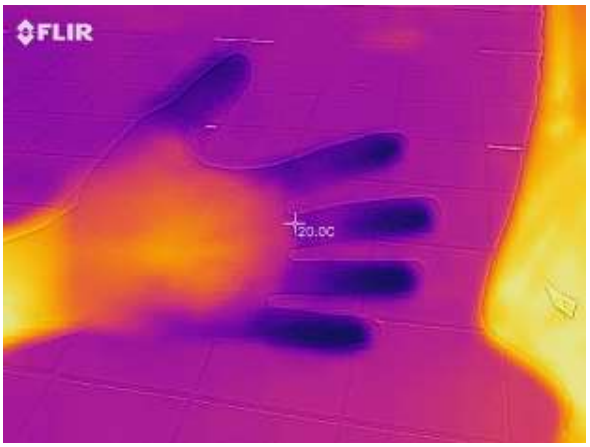
Dijaki pri poizkusih z veseljem sodelujejo.

Spodnja slika prikazuje dijaka, ki si je eno roko ohladil v kadi z ledom, njegova druga roka pa ima običajno temperaturo. Opazno je, da imajo prsti nižjo temperaturo kot sama dlan. Izstopa predvsem dijakov obraz, ki ima očitno najvišjo temperaturo,

Ohlajeno roko je zanimivo opazovati dalj časa, saj se temperatura ohlajenih prstov s časom viša, kar z IR kamero lepo zaznamo. Na termogramu vidimo, da se dlan segreje hitreje kot prsti.



Slika 11*: Primerjava tople in hladne roke*



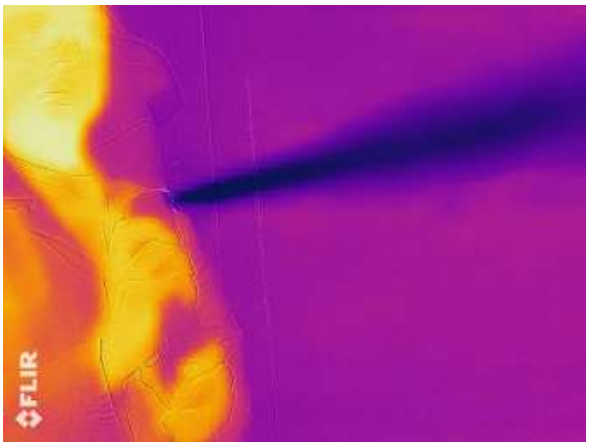
Slika 12*: Sp reminjanje temperature prstov*

Enostaven in uporaben poskus je segrevanje vode na električni kuhalni plošči. V tem primeru so opazni tudi konvekcijski tokovi, ki se pri segrevanju pojavijo v tekočini. Na termogramu se vidi para, ki pri vrenju izhaja iz vode.

Pri obravnavi plinskih zakonov razlagamo, kako se temperatura plinu zmanjšuje, če se mu hitro poveča volumen. S pomočjo IR kamere dobro vidimo, da se plin pri raztezanju ohlaja. Na termogramu je plin obarvan občutno temneje kot okolica. Za poskus je uporaben npr. osvežilec prostora v pršilu.



Slika 13*: Segrevanje vode na električni plošči*



Slika 14*: Ohlajanje plina pri raztezanju (osvežilec prostora v pršilu)*

V zimskem času skupaj z dijaki opazujemo okoliške stavbe. Na termogramu je vidno, da so toplotne izgube največje skozi običajna okna oz. skozi strešna okna.

Na prvi sliki vidimo, da ima stavba v ozadju slabšo toplotno izolacijo, saj je obarvana s svetlejšim odtenkom.



Slika 15*: Sevanje posameznih objektov*



Slika 16*: Velike izgube skozi strešno okno*

Ogledamo si fotografije toplotnih mostov v stanovanju. Pričakovano so najbolj problematična območja vogali v prostoru. Vidimo, kako se hladen zrak ob oknu spušča, zato je ob okenski polici oz. ob tleh pri balkonskih vratih temperatura najnižja.

Na slikah izstopajo rastline, ki imajo višjo temperaturo od okolice.



Slika 17*: Toplotni mostovi*



Slika 18*: Balkonska vrata in okno*

5. Zaključek

Ugotovimo lahko, da je infrardeča kamera pri pouku zelo uporaben pripomoček. Z njeno uporabo dijake motiviramo za proučevanje pojavov, ki jih pri pouku fizike obravnavamo. Na omenjen način si dijaki posamezne pojave laže predstavljajo, saj z uporabo IR kamere postane nevidno vidno. Abstraktni pojmi, ki jih pri pouku srečajo, postanejo bolj razumljivi. Opazna je večja povezanost med obravnavanimi temami in vsakodnevnimi izkušnjami posameznikov. Z novo tehnologijo se izboljšajo pogoji dela v razredu, poučevanje pa postane bolj učinkovito.

Slaba stran takega prikaza temperature, ki jo velja omeniti, je spreminjanje barvne lestvice. IR kamera se namreč prilagaja, zato je enaka temperatura na različnih slikah prikazana z različnimi barvami. Kljub tej pomanjkljivosti se lepo vidijo razlike v temperaturah ter najtoplejša in najhladnejša mesta. Smiselno torej je, da z uporabo IR kamere pouk popestrimo, da postane za dijake bolj zanimiv.

6. Literatura

Gerlič, I. (2002). Informacijsko - komunikacijska tehnologija in sodobna šola, vzročno-posledična razmerja. Dostopno na spletni strani: *https://www.lopes1.fov.uni-mb.si/is2002/gerlic.pdf*

Flir-one. Dostopno na spletni strani: https://www.amazon.com/FLIR-ONE-Thermal-Imager

Infrardeče valovanja – Wikipedija. Dostopno na spletni strani: https://sl.wikipedia.org/wiki/Infrardeče_valovanje

Kuščar, I., Moljk, A., Kranjc, T., Peternelj, J. (2000). Fizika za srednje šole – II. del. Ljubljana: DZS

Špenjak, A., 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. Dostopno na spletni strani: *https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-EM1EEL8Q/1bb9d978-b6dc.../PDF*

Termografska kamera – Wikipedija. Dostopno na spletni strani: *https://sl.wikipedia.org/wiki/Termografska_kamera*

Tršan, N. in Božič, I. (2007). IR termokamere – Fizikalne osnove. Delo in varnost 52 (2), str. 19-26.

Tršan, N. (2011). Merilne tehnike v infrardeči termografiji. Delo in varnost LVI (5), str. 5-10

Kratka predstavitev avtorice

Anica Šaljaj, profesorica fizike na Gimnaziji Škofja Loka. Ima več kot dvaindvajset let izkušenj s poučevanjem v srednješolskih programih. Trudi se, da bi pri dijakih vzbudila zanimanje za raziskovanje vsakodnevnih pojavov ter fizikalnih zakonitosti narave, ki nas obdaja.

Analiza izmeničnih vezij

Analysis of AC Circuits

Uroš Redek

Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
uros.redek@sc-nm.si

Povzetek

V četrtem letniku dijaki tehniške gimnazije sistematično rešujejo izmenično vezje pri treh predmetih, pri elektrotehniki, matematiki in laboratorijskih vajah. Učitelj elektrotehnike predstavi vezje, učitelj matematike reševanje kompleksnih števil in učitelj laboratorijskih vaj praktično izvedbo vezja in meritve, ki dokažejo rezultate v teoriji s podporo matematike. Dijaki smiselno povezujejo in uporabijo znanje treh različnih področij v realni učni situaciji.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, problemske naloge, timsko poučevanje.

Abstract

In the fourth year of technical gymnasium students systematically solve task of alternating current circuits within three subjects: electrotechnics, mathematics and laboratory work. A teacher of electrotechnics makes a presentation of the circuit, a teacher of mathematics introduces solving mathematical operations and a teacher of laboratory work performs the practical implementation of the circuits as wells as measurements which prove the theoretical results supported by the mathematics. Students make logical connections and use the knowledge of three different fields in a real learning situation.

Key words: cross-curricular teaching, problem tasks, teamwork teaching.

1. Uvod

V članku so predstavljeni razlogi za uvedbo medpredmetnega povezovanja laboratorijskih vaj z matematiko in elektrotehniko. Učitelji opažamo, da dijaki ne povezujejo posamezne teme enega predmetnega področja z drugimi. Z omenjeno aktivnostjo smo aktivirali učitelje matematike, elektrotehnike in laboratorijskih vaj, ki so skupaj z dijaki na konkretni učni situaciji povezali znanje treh predmetov. Sistematično smo se lotili načrtovanja števila pedagoških ur pri posameznih predmetih. Ko smo natančno opredelili način dela, so dijaki videli smisel uporabnosti vsebin pri matematiki v povezavi s konkretnim primerom vezja v elektrotehniki in praktično izvedbo vezja v konkretni situaciji (električno omrežje v času dnevne obremenitve). S povezovanjem znanj so dijaki videli, kako uporabiti znanje posameznih predmetov v enem oziroma dveh tednih, prav tako smo se uskladili med seboj učitelji. Omenjeno sodelovanje in opredelitev namenov učenja prispeva k motivaciji za učenje, kar opisujejo tudi načela formativnega spremljanja učenja. »Didaktična prenova narekuje zahteve po sodobnejšem načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Tradicionalno načrtovanje, ki ga je opravil učitelj mimo povezav z učitelji drugih predmetov in področij in brez ustreznih vertikalnih povezav, ne omogoča doseganja ciljev sodobne šole. Ciljev

kurikularne prenove ne moremo doseči brez ustreznega medpredmetnega načrtovanja, ki ne temelji samo na vsebinskih povezavah v funkciji motivacije, nadgradnje, povezovanja obstoječega znanja z novim, ampak tudi in predvsem v okviru načrtovanih dejavnosti učencev, prek katerih le-ti dosegajo tako imenovana procesna oziroma vseživljenjska znanja«. (Arzenšek, Deutsch, Košpenda, Kumer, Laco, Lamut, Lazar in Širec, 2011).

2. Primeri učenja pri posameznih predmetih

V nadaljevanju bodo predstavljeni primeri učenja, ki jih z dijaki izvajamo v zadnjem letniku.

2.1 Elektrotehnika

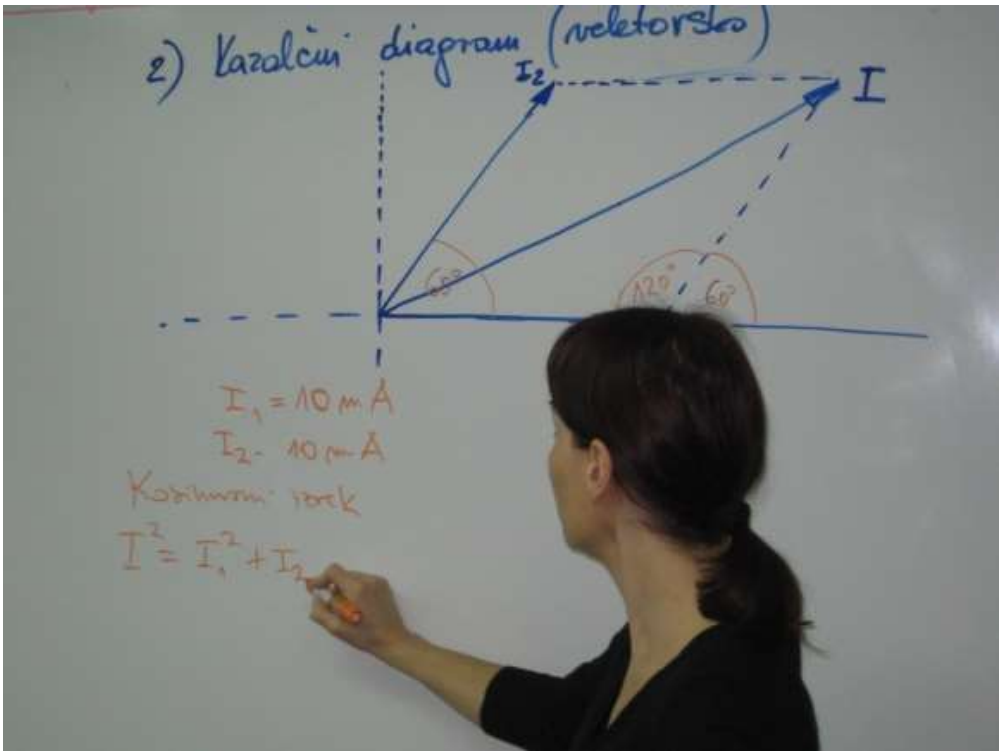
Učitelj elektrotehnike dijakom predstavi nalogo oziroma električno vezje. Dijaki poskušajo najti odgovor, kako bi lahko nalogo rešili. V pomoč jim je zbirka nalogo iz osnov elektrotehnike 2 (Vučko, 1999). Skupaj z učiteljem poiščejo možne načine reševanja in pričnejo s prvo metodo reševanja v časovnem prostoru. Tu se pokaže prvi matematični problem.



Slika 46: Učitelj elektrotehnike predstavi električno vezje

2.2 Matematika

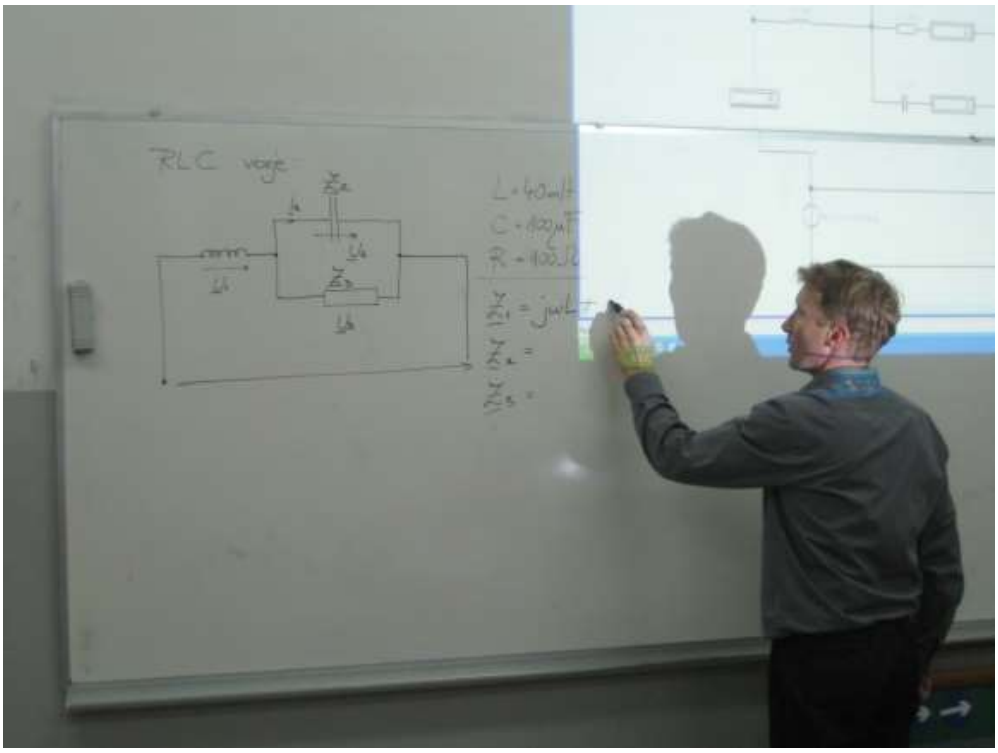
Učiteljica matematike dijake spodbudi, k razmisleku, katero matematično pravilo bi lahko uporabili pri seštevanju dveh sinusnih veličin. Dijaki si lahko pomagajo z E-učbenikom, eELEplus (Bulić, Humar, Logonder, Simović, Sinigoj, Vučko in Žalar, 2018). Ko poiščejo rešitev skupaj z učiteljem nalogo izpeljejo do konca.



Slika 2: Učitelj matematike razloži matematična pravila

2.3 Laboratorijske vaje

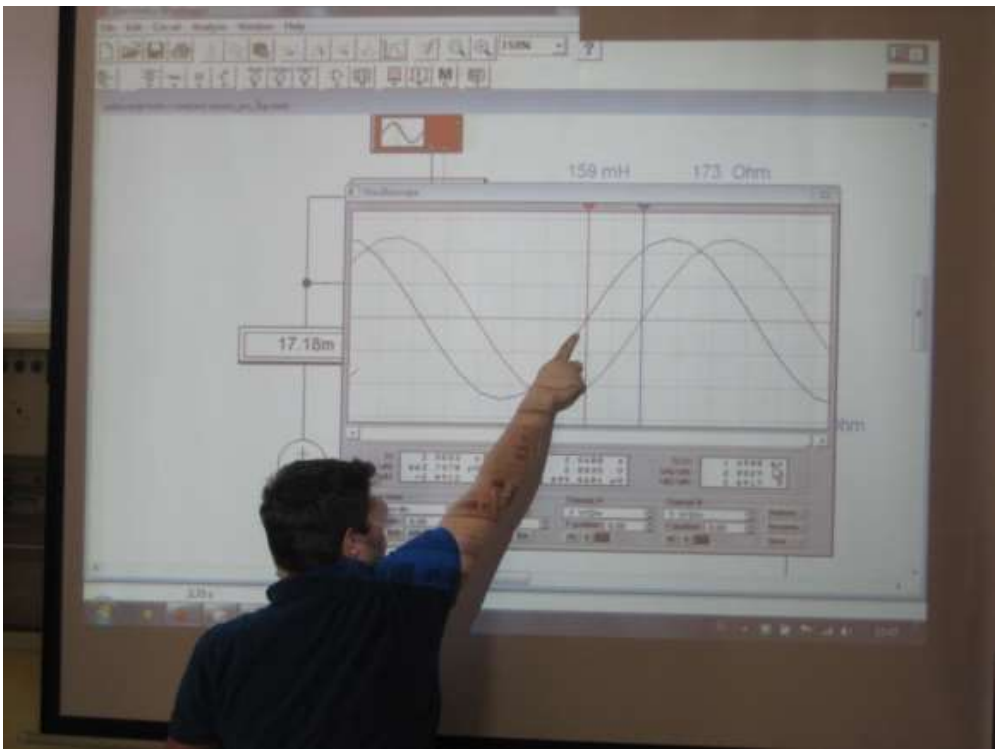
Sledili sta dve uri laboratorijskih vaj, kjer je učitelj predstavil enako električno vezje in njegovo praktično reševanje. Za lažje razumevanje imajo na razpolago zbirko nalog iz osnov elektrotehnike 2 (Vučko, 1999) in učbenik za osnove elektrotehnike II (Žalar, 1991).



Slika 3: Učitelj laboratorijskih vaj predstavi električno vezje

2.4 Natančnejša izvedba laboratorijskih vaj

Dijaki najprej naredijo računalniško simulacijo vezja s programskim orodjem.



Slika 4: Dijaki komentirajo rezultate meritev

Dijaki nato dobijo realne elemente in inštrumente ter se lotijo sestavljanja vezja, merjenja in zapisovanja meritev.



Slika 5: Dijaki sestavljajo vezje

Učitelj laboratorijskih vaj spremlja, nadzira delo dijakov in jim pomaga.



Slika 6: Učitelj pri nadzoru sestavljanja vezja

3. Zaključek

Iz navedenega ugotavljamo, da dijaki osmislijo določene vsebine, ki jih srečujejo pri predmetih, konkretno uporabnost matematičnih operacij na primeru v realni učni situaciji. Naloga učiteljev je, da se povežejo in skupaj načrtujejo sledljivost vsebin, konkretno pri vseh treh predmetih, elektrotehniki, matematiki in laboratorijskih vajah. Po natančni analizi ugotovimo tudi pomanjkljivosti, kot so: precej časa porabimo za načrtovanje sledljivosti učnih ur in neenakomerne razporeditve učne snovi npr. pri matematiki se določene vsebine razlagajo v drugem letniku in izmenična vezja RLC v četrtem letniku. Naloga izobraževalnega sistema je, da znotraj izobraževalnega programa načrtujejo premik določenih vsebin.

4. Literatura

Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., Lamut, N., Lazar, J. in Širec, A. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 9, št.1* (str. 33-58). Ljubljana: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TW57QGYK/

Bulić, E., Humar, I., Logonder, R., Simović, S., Sinigoj, A., R., Vučko, B. in Žalar, Z. (2018). E-učbenik *eELEplus*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za elekrotehniko, Laboratorij za osnove elektrotehnike in elektromagnetiko. Pridobljeno s http://eele.fe.uni-lj.si/wiki/index.php/Se%C5%A1tevanje_izmeni%C4%8Dnih_koli%C4%8Din

Vučko, B. (1999). *Zbirka nalog iz osnov elektrotehnike 2*. Ljubljana: NUK

Žalar, Z. (1991). *Osnove elektrotehnike II*. Ljubljana: TZS

Vse fotografije so lasten vir (fotografiral avtor Uroš Redek)

Kratka predstavitev avtorja

Uroš Redek od leta 2001 poučuje strokovno teoretične predmete na Šolskem centru Novo mesto - konkretno na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji. Istega leta je na Fakulteti za elektrotehniko Univerze v Ljubljani diplomiral s področja elektroenergetike in pridobil naslov diplomirani inženir elektrotehnike. Poučuje v srednjem poklicnem, srednjem strokovnem izobraževanju in programu tehniške gimnazije. Aktivno sodeluje pri promociji srednjega strokovnega izobraževanja s poudarkom na elektrotehniki in računalništvu za osnovnošolce. Je zunanji član za sestavo maturitetnih pol poklicne mature na Centru RS za poklicno izobraževanje. Ukvarja se z novimi pristopi poučevanja v ožjih in širših timih in pravkar sodeluje v projektu Formativno spremljanje učenja.

Z igro do usvajanja naravoslovnih pojmov

Conquering Science Concepts through Games

Katarina Požun Brinovec

OŠ XIV. divizije Senovo
katarina.brinovec@guest.arnes.si

Povzetek

Naravoslovje je eksaktna znanost, v kateri imajo prednost metode poučevanja z raziskovanjem. Hkrati pa je priložnost, da učencem ponudimo raziskovanje narave v obliki igre, jih spomnimo, kako lepo se je igrati ter jih ob tem navdušimo nad naravo, od katere se z odraščanjem vse bolj oddaljujejo. Naravoslovne igre Josepha Cornella so kot nalašč za to. Z domiselnostjo in večletnimi izkušnjami je zasnoval naravoslovne didaktične igre, ki jih že leta uporabljamo pri pouku in z njimi popestrimo pouk naravoslovnih predmetov.

Ključne besede: didaktične igre, metode poučevanja, naravoslovne igre Josepha Cornella, pouk naravoslovnih predmetov.

Abstract

Natural science is an exact science in which teaching methods with research are preferred. At the same time, it is an opportunity for students to explore nature in the form of a game, remembering how beautiful it is to play and enchanting them over nature, from which they are increasingly moving away. Joseph Cornell's natural science games are perfect for this. With his ingenuity in his many years of experience, he has designed natural science didactic games, which I already use in my lessons in class, and I amfriend the lessons of natural science subjects.

Keywords: didactic games, Joseph Cornell's natural science games, teaching methods, teaching natural science subjects.

1. Uvod

»Pogosto pozabljamo, da smo narava. Narava ni nekaj, kar bi obstajalo ločeno od nas. Zato, ko pravimo, da smo izgubili stik z naravo, sporočamo, da smo izgubili stik sami s seboj.« je dejal Andy Goldsworthy, priznani britanski umetnik, ki ustvarja v sožitju z naravo in poudarja, da se lahko naravoslovja naučimo tudi s pomočjo umetnosti, saj pri obeh dejavnostih, umetnosti in naravoslovju, opazujemo naravo od blizu, beležimo, kar vidimo, iščemo ponavljajoče vzorce in se sprašujemo: »Kaj če…« (Morning Earth, 2007). Podoben odnos do narave najdemo pri različnih umetnikih, znanstvenikih, filozofih, zato je pomembno, da vsaj del poučevanja naravoslovja namenimo tudi drugačnim metodološkim pristopom.

Živimo v zelo spremenljivih časih. Priča smo spremembam v politiki, znanosti in družbi na sploh. Tudi v šoli je čutiti te vplive. Šola je vse bolj storilnostno naravnana. Vzgoja se prevečkrat zanemarja, prednost imajo učni cilji. V tem kaosu je zelo pomembno, da otroku

privzgojimo empatijo do narave, ki je, če hočemo ali ne, še vedno glavna akterka v naših življenjih.

Kot majhne otroke nas narava izredno privlači. Nekoliko starejši otroci pa se že umaknejo pred televizijske ekrane, za računalnik, vzamejo v roke telefon, tablico ali »pametno« uro. Na vrtu ne ločijo med peteršiljem, korenjem in solato, večina malih živali, tu mislim predvsem na žuželke, pajke, črve, polže in druge male nevretenčarje, se jim gnusi ali pa v njih zbuja velik strah. Pouk naravoslovnih vsebin postaja vedno zahtevnejši projekt. Pri pregledovanju literature sem ugotavljala, da je veliko raziskovanja namenjenega uvajanju naravoslovja na predšolski ravni. Naravoslovje se uvaja z metodo zabavnih iger in raziskovanj, ki temeljita na prvinski otrokovi želji po igri in zvedavosti. Ko pa gre otrok v šolo, se začne resno delo. Igra je pozabljena. Na vrsto pridelo znanstveni poskusi in utemeljitve, projekti. Učence učimo znanstven pristop k raziskovanju. Otrok v nas počasi izginja.

John Dewey je v svojih tekstih o šolstvu z naslovom Šola in družba, ki jih je pisal na prelomu 19. v 20. stoletje, zapisal: »Verjamem, da je edukacija proces življenja in ne priprava na bodoče življenje. Verjamem, da mora šola predstavljati sedanje življenje - tako resnično in tako vitalno, kakor je otrokovo življenje doma, v soseski ali na igrišču. Verjamem, da je taka edukacija, do kakršne pridemo prek življenjskih oblik, ki jih je vredno živeti zaradi njih samih - vedno slab nadomestek za pristno resničnost¸ ter da se nagiba k utesnjevanju in povzroča otopelost (Dewey, John: Šola in družba, str. 9).

Podobno je govoril tudi Rabindranath Tagore (1861-1941), ki ga poznamo bolj kot pesnika in poeta, bolj malo pa vemo, da je bil v Indiji reformator njihovega šolstva, čeravno ni bil pedagog v akademskem smislu. Tudi njegovo šolanje ni bilo ravno običajno. Šolanje je zapustil pri trinajstih letih in se naprej izobraževal sam. Res pa je, da je odraščal v intelektualnih krogih, veliko potoval in imel stik z različno literaturo tedanjega časa, tudi evropsko. Prepričan je bil, da je narava učenčev najboljši učitelj. Trdil je, da je potrebno skozi neposredno izkušnjo narave razvijati občutljivost otroka. Že tedaj je zapisal, da je »bogastvo zlata kletka, v kateri umetno umrtvičijo otrokove moči« (Tagore, R.: Moje življenje, o njem vam pripovedujem, str. 160). Vseskozi je poudarjal učenje za življenje, ne pa, da živimo z namenom, da se učimo. Vedno je imel v mislih kurikul življenja, zato je njegov vzgojno izobraževalni sistem uspeval. V šoli po njegovem vzoru ni šlo le za pridobivanje znanja, temveč za harmoničen in celovit razvoj učencev (Lesar, 2016). Kaj si tega ne želimo tudi danes za svoje otroke?

Tudi današnji teoretiki in praktiki poudarjajo pomen metod izkustvenega učenja in edukacije v naravi. »Splošnih ciljev, zapisanih v učnih načrtih za naravoslovne predmete v osnovni šoli, ni mogoče doseči, če pouk ne vključuje eksperimentalno-raziskovalnega dela, ki temelji na problemskem pristopu in vključuje primere in probleme, ki so učencem blizu in se jih »dotikajo«. (Skvarč, M.: Posodobitev pouka naravoslovje v OŠ, str. 80). Zato je kar 40 odstotkov pouka naravoslovja namenjeno samostojni dejavnosti učencev, kot so npr. eksperimentalno-raziskovalno delo, delo na terenu ipd. (UN Naravoslovje). Za celostno učenje je potrebno bogato učno okolje, ki je »polno informacij in vzdušja, ki omogoča in spodbuja domišljijo, zabavo, pustolovščino, igro, humor, fantazijo, tveganje in pozitivno komunikacijo. Didaktične igre optimalno omogočajo ravno takšno učno okolje.« (Mrak Merhar, 2013, str. 5).

»Raziskovalni izsledki doma in v tujini kažejo, da učenci skozi osnovno in srednjo šolo postopno znižujejo nivo notranje motivacije za učenje naravoslovnih vsebin oz. predmetov v šoli.« (Juriševič, 2014, str. 23). »Eden izmed načinov, kako povečati motivacijo učencev je tudi aktivnejši pouk. Uvajanje izkustvenega pristopa pri učenju naravoslovja spodbuja učenje,

izboljšuje motivacijo za učenje, spodbuja pridobivanje ter razvijanje eksperimentalnih in komunikacijskih spertnosti, spodbuja razvoj kritičnega razmišlajnja in odločanja, razvija kreativnost in pozitiven odnos do naravoslovja.« (Ferk Savec, 2014, str. 45). Didaktične igre se pri pouku uporabljajo vse pogosteje. Z razvojem računalništva se je delež računalniško podprtih iger še povečal. Z dobro didaktično igro dosežemo razvoj različnih naravoslovnih spretnosti, uporabne so pri različnih didaktičnih namenih in pokrivajo tako splošne kot operativne cilje učnega načrta. S kakovostno pripravo in uporabo didaktičnih iger pri pouku lahko povečamo motivacijo učencev, vzbujamo njihovo pozornost in vedoželjnost, razvijamo zdravo tekmovalnost, popestrimo pouk, ponavljamo in utrjujemo znanje o predelani snovi, preverimo predznanje in usvojeno znanje (Kolbl, 2012).

Po Bloomovi taksonomiji ciljev lahko z naravoslovnimi igrami usvajamo različne taksonomske stopnje kot so:

- sprejemanje,
- reagiranje in ravnanje,
- uvajanje vrednot,
- organiziranost vrednot,
- razvoj celovitega značaja (karakterja).

S temi orodji si prizadevamo tudi za vzgojne cilje, ki naj bi jih šola oz. vzgojnoizobraževalni sistem neke skupnosti uveljavljala. Z igrami se krepi strpnost, zdrava tekmovalnost, empatija in odgovornost. Hkrati pa se učenci razvijajo tudi celostno, tako telesno kot čustveno, moralno in duhovno (Maretič Požarnik, 2018).

Ko govorimo o pouku naravoslovja danes, menim, da je še vedno zelo pomemben del vzgoje za življenje. Ne gre zgolj za metode in oblike dela, ki se jih naučimo. Ne gre zgolj za sistematično opazovanje in natančno raziskovanje. Zelo pomembno je, da v učencih obudimo veselje in radost do učenja in raziskovanja. Zato je uvajanje iger v pouk naravoslovja zelo pomembno tudi, ko so učenci nekoliko starejši. Krepi se mnenje, da moramo pri učenju včasih tudi uživati. Učitelji naj bi bili zmožni ustvarjati učne situacije, povezane s pozitivnimi čustvi. Znali naj bi povezati sproščeno čustveno ozračje z intelektualno zahtevnim učenjem. Ker učenje ni ni le spominsko sprejemanje znanja in njegova reprodukcija. Je celostno, sistemsko in intuitivno mišljenje, z vključevanjem domišljije in prepoznavanjem vrednot. Je znanje povezano z življenjskimi problemi in izkušnjami, ki ga ne merimo le z njegovo količino, temveč predvsem s kakovostjo pridobljenega znanja in kakovostjo samega učnega procesa (Maretič Požarnik, 2018).

Med osrednje metode izkustvenega učenja štejemo igranje vlog, skupinsko interakcijo in telesno gibanje in sproščanje. Podporne metode izkustvenega učenja pa so opazovanje, čas za razmislek, fantaziranje in vizualizacija, terenske izkušnje, metoda primerov… Nekatere metode se v šolah vse bolj uveljavljajo in zamenjujejo tradicionalne učne metode. (Maretič Požarnik, 2018). Kot je že pred desetletji poudaril John Dewey, pa so pristne izkušnje gibalo učenja in razvoja (Dewey, 2012). Če združimo didaktično igro z neposrednim doživljanjem okolja, dobimo novo raven doživljanja, zaznavanja in spoznavanja okolja in nas samih. Take igre je razvil Joseph Cornell in jih poimenoval Tekoče učenje (Flow LearningTM), ki stopenjsko vodijo učence od navdušenja, usmerjene pozornosti in direktnega izkustva do globljega razumevanja narave in naše vtkanosti v mrežo življenja. Igre, ki jih ponuja Joseph Cornell, so velika zakladnica veščin, s katerimi »približamo naravo otrokom« (Cornell, 1994) in jim pokažemo mesto Človeka v okolju.

2. Naravoslovne igre Josepha Cornella

Joseph Cornell se je rodil v severni Kaliforniji, kjer je po študiju na National Audobon Society oblikoval lasten visokošolski študijski program o zavedanju narave na državni kalifornijski univerzi v Chicu. Z delavnicami za odrasle in otroke je navduševal po vsem svetu. Avtorja iger poznamo pri nas kot pisca knjig Potovanje v srce narave, Veselimo se z naravo in Približajmo naravo otrokom, ki so izšle pri Mohorjevi družbi v Celju. V njih nam predstavi svoj pogled na učenje v naravi ter igre, s katerimi navdušuje in navdihuje mlado in staro. Je avtor tako imenovanega tekočega učenja ali učenja z naravnim tokom »Flow Learning«, ki poteka po štirih stopnjah, ki se med seboj prelivajo. Najprej so na vrsti igre, s katerimi navdušujemo. Sledijo igre usmerjanja pozornosti in osredotočenosti, nato je na vrsti neposredna izkušnja in doživljanje narave. Učni proces končamo z delitvijo navdiha z drugimi.

Igre se pogosto prepletajo z umetniškim izražanjem, pisanjem pesmi, glasbe, pisem… S tem želi preseči golo vedenje ter znanje in čutenje razširiti, upodobiti in ozavestiti. V procesu ustvarjanja se poglobimo vase in spomini povezani z naravo postanejo naša trajna last.

Leta 1979 je Joseph Cornell ustanovil mednarodno neprofitno organizacijo Sharing nature (*https://www.sharingnature.com*), ki s svojo dejavnostjo širi veselje do narave in predstavlja njegov pogled na naravo in neposredno doživljanje narave širom po svetu. Tako je Joseph Cornell leta 1996 prišel v Slovenijo in imel delavnice v Preddvoru na Gorenjskem. Vesela sem, da sem se lahko tudi sama udeležila te delavnice. Njegove igre so me navdušile. Začela sem jih uporabljati pri pouku, na naravoslovnih dneh, pohodih v naravo, v počitniških kolonijah, vodila sem tudi nekaj delavnic. Igre so različne. Nekatere prikazujejo delovanje narave, njene procese, druge nam omogočajo, da naravo začutimo, se od nje učimo. Nekaj jih je namenjeno zgolj zabavi v naravi.

Med šolskim letom lahko le peščico učnih ur izvajamo na prostem. Odvisni smo od razpoložljivega časa, vremena, učenci pogosto niso primerno oblečeni in obuti, da bi brez predhodnih napovedi »skočili« malce ven. Vse šole tudi nimajo te možnosti, da bi bile obkrožene z zelenjem in bi se že s tem, ko bi stopili iz razreda, znašli v učilnici narave. Zato se njegove igre lahko uporabljajo tudi v učilnici. Od tistih, ki jih uporabljamo, so nekatere prilagojene razmeram v razredu. Uporabljamo jih kot motivacijo, za usvajanje in ponavljanje oz. utrjevanje učne snovi. Kadar pa je le mogoče, z učenci odidemo v šolski sadovnjak, na vrt ali travnik za šolo. Skušamo jih navdušiti in deliti z njimi navdušenje, veselje in vznemirjenje nad odkritim (Corell, 1978). »V Sloveniji na žalost le malokrat vidimo učence, ki se učijo zunaj, pred šolo ali v njeni okolici.« (Skribe Dimec, 2011, str.118).

2.1.Tekoče učenje

Sistem tekočega učenja je J. Cornell razdelil na štiri stopnje:

1. Vzbuditev navdušenja
2. Usmeritev pozornosti
3. Neposredna izkušnja, doživljanje
4. Delitev navdiha z drugimi (Cornell 1998, Veselimo se z naravo, str. 18)

Nekaj primerov iger, ki ih lahko uporabljamo pri pouku naravoslovja v 6. in 7. razredu in biologije v osmem in devetem razredu, je predstavljeno v spodnjih tabelah. Njegovo »Tekoče učenje« v razredu prilagajamo didaktičnim in metodološkim posebnostim ure.

Tabela 7: Primeri iger za vzbuditev navdušenja /motivacijo

Igra	Predmet	Vsebinski sklop
Zvočni zemljevid	Biologija 8	Čutila-uho
Navdihujoče zgodbe	Biologija 8	Čutila; Zgodba Helen Keller
	Biologija 9	Biotehnologija; Zgodba o A. Flemingu
	Naravoslovje 6	Vplivi človeka na okolje; Mož, ki je sadil drevesa
	Naravoslovje 7	Živa narava; Janez Vajkard Valvasor in zmajev mladič
Fotografski aparat	Naravoslovje 6, 7	Živa narava

Tabela 8: Primeri iger za usvajanje učne snovi

Igra	Predmet	Vsebinski sklop
Nenaravna steza	Naravoslovje 7 Biologija 9	Živa narava Ekologija
Podvojitev	Naravoslovje 6, 7	Živa narava
Katera žival sem?	Naravoslovje 7	Živa narava
Življenjska piramida	Naravoslovje 7	Živa narava
	Biologija 9	Ekologija
Igra vlog	Naravoslovje 6, 7 Biologija 8	Živa narava Živčevje Celica

Tabela 9: Primeri iger za utrjevanje učne snovi

Igra	Predmet	Vsebinski sklop
Sove in vrane	Naravoslovje 6, 7	Vsi
Določevanje	Naravoslovje 6, 7	Živa narava
Živalske igre	Naravoslovje 7	Živa narava
Naravoslovne kartice	Naravoslovje 7	Živa narava
Zmešnjava divjih živali	Naravoslovje 7	Živa narava

2.1.1. Kratka predstavitev iger

S knjigo Približajmo naravo otrokom Josepha Cornella, v kateri je opisal 42 iger, imajo učenci možnost naravo spoznavati na drugačen, igriv način in jih je vedno mogoče izvesti v okolici šole. Narava omogoča učencem izkušenjsko in doživljajsko učenje, ki sta že vrsto let priljubljeni metodi (Skribe Dimec, 2011).

Zvočni zemljevid

Učencem razdelimo prazen list papirja, na katerem sredino označijo z X. To je točka, kjer se nahajajo. Nato zaprejo oči in poslušajo zvoke. Vsak zvok, ki ga slišijo, na listu označijo s simbolom. Pri tem upoštevajo razdaljo in smer, iz katere prihaja zvok. Če se igro igramo v razredu, sami proizvajamo nenavadne zvoke z različnimi predmeti. Igra traja nekaj minut. Ob koncu se pogovorimo o vrsti in izvoru zvokov, ki so jih slišali.



Slika 47: Pozorno poslušanje vodi do boljšega osredotočanja (Vir slik: Požun Brinovec, 2017).

.

Navdihujoče zgodbe

Zgodbe, ki so navedene v tabeli, so le del iz množice zgodb naše preteklosti, ki nas navdušujejo in jih lahko vključimo v program učenja naravoslovja. Učencem ponudimo vzgled in navdih za njihovo dejavnost.

Pomen zgodbe je na evropskih tleh prvi opredelil Aristotel. Pripovedovanje zgodb je zelo pomemben del pedagoškega procesa, saj so zgodbe pomemben del človekovega življenja. Pripovedovanje zgodb je imelo ključno vlogo v izobraževanju mladih rodov skozi vso zgodovino. Poznani so nam antični miti in legende ter svetopisemske zgodbe, s katerimi so rastle generacije pred nami. Z njimi, podoživljamo preteklost in razmišljamo o prihodnosti, razkrivamo skrite pomene in spoznavamo nepredvidljive učinke človeškega delovanja. Pripovedovanje zgodb lahko umestimo v različne pristope vzgoje in izobraževanja. Lahko jo uporabimo kot ilustracijo deduktivne vrednosti ali kot obliko lastnega izkustvenega spoznanja (Kroflič, 2017).

Fotografski aparat

To je igra, ki se igra na prostem, zanjo pa ne potrebujemo veliko prostora. Igra se igra v paru. En igralec je fotografski aparat, drug pa fotograf. Fotograf vodi fotografski aparat, ki ima zaprte oči, do predmeta, ki ga želi fotografirati. Nato pritisne na sprožilec (ga potreplja po rami) in sproži 3-5 sekundno osvetlitev predmeta. Fotografski aparat odpre oči za nekaj sekund, ko ga fotograf spet potreplja po rami in ta zapre oči. Igra se igra nekaj minut, nato vlogi zamenjata. Slike, ki tako nastanejo v naših možganih, še dolgo ostanejo žive in se jih radi spominjamo.



Slika 48: V nekaj sekundah vidimo svet okoli sebe popolnima drugače (Vir slik: Požun Brinovec, 2017).

Nenaravna steza

Igro igramo na prostem. Izberemo krajšo pot, dolgo približno 10 m. Za starejše učence je lahko daljša. Na tej poti predhodno, da nas otroci ne vidijo, razporedimo predmete, ki v naravo ne sodijo. Predmete dobro skrijemo. Učenci posamič v časovnih presledkih prehodijo stezo in iščejo predmete. Zmaga tisti, ki jih najde največ.

S to igro se učenci seznanijo s pojmom mimikrije, varovalnimi in svarilnimi barvami, lahko pa se pogovorimo tudi o onesnaževanju okolja.

Podvojitev

Za igro pripravimo predmete, ki si jih morajo zapomniti, npr. laboratorijski material, če se igramo v učilnici ali vrste drevesnih listov, plodov ipd., v kolikor smo zunaj. Predmete prekrijemo z ruto, tako, da se ne vidi, kaj je spodaj. Nato za nekaj sekund »sliko« odkrijemo. Učenci si morajo v kratkem času zapomniti, kaj se nahaja pod ruto. Predmete spet pokrijemo in učenci nato poiščejo predmete v učilnici ali naravi in sliko, ki so jo videli ponovijo. Igra se lahko igra v parih, skupinah ali posamič, odvisno od števila igralcev in razpoložljivega materiala.

Kadar se igramo v učilnici, lahko sliko ustvarimo tudi s pomočjo računalnika. Učenci nato v učilnici poiščejo predmete, ki so jih videli. Ob koncu igre se pogovorimo o predmetih, ki so bili skriti.

Katera žival sem?

Igro običajno izvajamo v razredu. Učencu na hrbet prilepimo sliko živali, ki jo pokaže sošolcem, sam pa je ne vidi. Z vprašanji, na katere dobi lahko le odgovor da oz. ne, skuša ugotoviti, katero žival predstavlja. Med igro se pogovorimo o živali in njenih značilnostih.

Življenjska piramida

Za igro potrebujemo večji prostor, npr. telovadnico. Učencem razdelimo listke in jih poprosimo, da nanj napišejo ime poljubne rastline ali živali. Nato pokličemo vse rastline, da počepnejo v krog. Med učenci poiščemo tiste, ki so na listek napisali rastlinojede živali. Ti splezajo na hrbte učencev, ki predstavljajo rastline. Nadaljujemo z živalmi, ki se prehranjujejo z rastlinojedci vse do končnih porabnikov. Skušamo oblikovati prehranjevalno piramido.

Ker je poznavanje rastlin slabo, večina otrok zapiše ime živali. Učenci, ki so rastline, tako ne morejo nositi teže vseh ostalih, ki predstavljajo živali in piramida se hitro podre.

Igra vlog

Igra vlog zajema v glavnem posnemanje narave in naravnih pojavov. Učenci se pretvarjajo, da so regratove lučke, drevesa, posnemajo živali, predstavijo življenjske cikle organizmov ipd.

Sove in vrane

Za igro potrebujemo nekoliko več prostora, saj učenci tekajo. Najprimernejša sta igrišče ali telovadnica. Učence razdelimo v dve enakoštevilčni skupini sov in vran in jih razporedimo v dve vrsti, ki si stojita nasproti. Vsaki skupini določim še domače oporišče, kjer so varni pred nasprotnikom. To oporišče naj bo približno pet metrov za njihovimi hrbti. Glasno govorimo trditve, npr. »Fotosinteza poteka v kloroplastih«. V kolikor je trditev pravilna, sove lovijo vrane. Če je trditev napačna, vrane lovijo sove. Kogar ujamejo, se jim pridruži.

Določevanje

Učence razdelimo v dve vrsti tako, da stojijo obrnjeni drug proti drugemu. Na sredini med njimi naj bo približno 10 m prostora, kamor položimo različne predmete, npr. drevesne liste, primerke rastlin ali druge predmete, ki jih morajo učenci prepoznati. Igralce obeh ekip oštevilčimo. Glasno povemo ime predmeta, ki leži med obema ekipama in nato še številko. Učenca s klicano številko stečeta do predmeta. Zmaga tisti, ki je hitrejši.

Živalska igra

Učence razdelimo v dve ekipi. Vsaka ekipa si izbere eno žival in si zanjo izmisli nekaj, denimo pet živalskih ugank, ki jih zastavlja nasprotni ekipi. Igra se igra izmenično, dokler prva ekipa ne ugane živali nasprotne ekipe. Igro lahko igramo v razredu.

Zmešnjava divjih živali

Igro lahko igramo v razredu. Učencem na hrbet nalepimo sliko ali list z imenom živali, ki jo predstavljajo. Učenci se med seboj pomešajo in drug drugega sprašujejo po svoji identiteti. Odgovor na vprašanje je lahko samo pritrdilen ali nikalen. Ko je učenec prepričan, katero žival predstavlja, njeno ime napiše na listek. Ob koncu igre se učenci posedejo v krog in skupaj pregledamo rezultate ugibanj.

Naravoslovne kartice

Kartice so kartončki, na katere zapišemo lastnosti živali. Vsako žival opišemo s šestimi povedmi - šestimi karticami. Izberem opise desetih gozdnih živali in kartice pomešam. Učenci igrajo igro v skupinah. Ugotoviti morajo, katere živali so predstavljene na kartončkih.

Za opise živali uporabimo pojme, ki jih je potrebno poznati po učnem načrtu. Dopolnimo jih z zanimivimi, manj poznanimi dejstvi o živalih.



Slika 3: Učenje s pomočjo naravoslovnih kartic je zabavno (Vir slik: Požun Brinovec, 2017).

2.2 Rezultati

Učenci zelo dobro sprejemajo pouk, ki ne temelji zgolj na enosmernem podajanju snovi. Pri uporabi naravoslovnih iger se sprostijo, pouk postane zanimivejši in usvajanje ali utrjevanje naravoslovnih pojmov postane igra. Učencem so naravoslovni pojmi predstavljeni na drugačen način, pogosto si jih zato lažje prikličejo v spomin. Ob igrah se tudi razgibajo, saj sedentalnost postaja vse večji problem ne le mladine, temveč vseh generacij sodobnega sveta. (Sedentalnost se nanaša na vso dejavnost, ki jo opravljamo sede ali leže in pri kateri je poraba energije nizka.)
Natrpan urnik in ogromno vsebin, ki jih zahteva Učni načrt nas pogosto prisili, da naravoslovne igre zavzamejo le del pedagoške ure.

Na naši šoli imamo srečo, da se lahko pouk odvija tudi na prostem. Šola ima velik sadovnjak visokodebelnih jablan, lepo oskrbovan vrt z učilnico na prostem in precej zelenih površin. V nekaj minutah smo lahko zunaj in se »igramo«. Vsi zelo cenimo trenutke, ki jih lahko preživimo v objemu narave. Usvajanje naravoslovnih pojmov v naravi je posebno lepo.

Poleg učnih ciljev mimogrede usvajamo narave pojave, ki jih doživljamo z vsemi čuti in učence nanje spomnimo morda pri kateri izmed naslednjih učnih ur. Cornellove igre so naravnane tako, da vključujejo različna človeška čutila, so zabavne in zato za učence zelo privlačne. Tako so zadovoljni tako učenci, ki se ob učenju zabavajo kot učitelji, ki nam je v veselje, če je osvojeno znanje in veselje naravoslovnih vsebin.

3. Zaključek

Z uvajanjem naravoslovnih iger Josepha Cornella je pouk zanimivejši. Tudi starejši učenci se radi igrajo, hkrati pa usvajajo naravoslovne pojme, ne da bi se tega zavedali. Včasih, če nam dopušča čas, se igramo tudi zato, ker se ob igrah počutimo prijetno. Ko učenci zapuščajo šolske klopi, je mnogokrat pomembno tudi navdušenje, kreativnost in veselje do življenja. Tudi tega jih želimo naučiti v šoli.

4. Literatura

Cornell, J. (1998). *Veselimo se z naravo*. Celje. Mohorjeva družba, str. 18.

Cornell, J. (1994). *Približajmo naravo otrokom*. Celje. Mohorjeva družba.

Cornell, J. (1998). *Potovanje v srce narave*. Celje. Mohorjeva družba.

Dewey, J. (2012). *Šola in družba.* Ljubljana. Pedagoška fakulteta.

Ferk Savec, V. (2014). Aktivni pouk naravoslovja: primeri pristopov PARSEL, PROFILES in VAUK. PROFILES. *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli,* 45-57. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Ljubljana. Pridobljeno s *pefprints.pef.uni-lj.si/2603/1/Devetak_Metljak_PROFILES.pdf.*

Juriševič, M. (2014). Učni izziv PROFILES: motivacija učencev za učenje naravoslovja. *PROFILES. Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli,* 23-37. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Ljubljana. Pridobljeno s *pefprints.pef.uni-lj.si/2603/1/Devetak_Metljak_PROFILES.pdf.*

Kolbl, M. (2014). *Didaktične igre pri pouku naravoslovja. Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje,* 80-90. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-naravoslovje.pdf.

Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vrednosti. *Sodobna pedagogika,* 68(134), številka 1. Ljubljana. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Lesar, I. (2016). Ali je Tagorejeva zasnova vzgoje in izobraževanja še aktualna? *Sodobna pedagogika,* 67(133), številka 4. Ljubljana. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. Od poučevanja k učenju. Ljubljana. DZS.

Mrak Merhar, I. , Umek, L., Jemec. J., Repnik, P. (2013). *Didaktične igra in druge dinamične metode*. Ljubljljana: Salve.

Morning Earth. How We Learn Science Through Makineg Art? Pridobljeno s http://www.morning-earth.org/HowLearn.html.

Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje. (2011). Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija. (2011). Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf.

Skvarč, M. (2014). *Ključni poudarki pri eksperimentalnem delu v osnovni šoli. Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-naravoslovje.pdf.

Skribe Dimec, D. (2011). *Namen in posebnosti didaktike naravoslovja. Specialne didaktike: kaj nas povezuje in kaj ločuje.* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 115-136.

Tagore, R. (2012). *Moje življenje, o njem vam pripovedujem*. Ljubljana. Modrijan.

Kratka predstavitev avtorja

Katarina Požun Brinovec je po poklicu profesorica kemije in biologije. Končala je tudi študij agronomije na Biotehniški fakulteti v Ljubljani. Sodelovala je pri izdaji Rokusovih učbenikov biologije za osnovne šole Dotik narave 8 in 9. Z zanimanjem spremlja dogajanja v naravoslovju in novosti uvaja tudi v pouk. Zaposlena je na OŠ XIV. divizije Senovo, kjer poučuje naravoslovje, biologijo in kemijo.

V

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES



Vođenje zabilješki, efikasno čitanje i uključenost učenika u nastavu kao pretpostavke uspješnog učenja

Record Keeping, Read and Engagement Students in Classroom as a Hypothesis for Successful Learning

Snježana Kević-Zrnić[89]

Ankica Suzić

Tanja Stanković-Janković

Nenad Suzić

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Rezime

U ovom empirijskom istraživanju autori prikazuju aplikativne nalaze eksperimentalnog programa. Istraživanjem su obuhvaćene dvije grupe ispitanika inicijalnim i finalnim mjerenjem. Ispitivali smo strategije učenja (SUS-skaler strategija učenja) i aktivnosti učenika u učionici (MAU-moje aktivnosti u učionici). Eksperimentalna grupa učestvovala je u eksperimentalnom programu koji je realizovan kao inovativna nastava sa tehnikama efikasnog učenja: tehnika brzog čitanja, vođenje zabilješki, mentalne slike, kognitivno mapiranje, asocijativna tehnika i kontrastiranje. Autori polaze od dvije hipoteze: pretpostavljaju da će neke od strategija učenja biti statistički značajno različite u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi, nakon realizacije eksperimentalnog programa i pretpostavljaju da postoji statistički značajna razlika u aktivnostima učenika u učionici u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Nalazi upućuju na to da učenje u interakciji, u socijalno pozitivnoj sredini može značajno doprinijeti učenju, pamćenju i motivaciji učenika, kao i efikasnosti nastavnog procesa. Imajući u vidu obimnost i kompleksnost ovog istraživanja, za potrebe ovog rada izdvajamo neke značajne nalaze do kojih smo došli.

Ključne riječi: aktivnosti u učionici, efikasnost, strategije učenja, učenje učenja.

Summary

In this empirical study, authors present relevant findings of experimental program. The research covered two groups of examinee with initial and final measuring. We have tested strategies of learning (SLS-scalers of learning strategy) and students activities in the classroom (MAC-my activities in the classroom). Experimental group participated in an experimental program which is realize as an innovative teaching technique with effective learning: fast reading technique, keeping notes, mental images, cognitive mapping, associative technique and contrast. The authors start from two hypotheses: they assume that some of learning strategys could be statistically and significantly different in experimental and control group after realization of the experimental program, and assumes that there is

[89] Snježana Kević-Zrnić je magistar pedagoških nauka, mail: snjezana.kevic-zrnic@ff.unibl.org

statistically significant difference of students activities in classroom with both groups. The findings indicate that in a socially positive environment learning in interaction can significantly contribute to learning, memorizing and motivating students, as well as the efficiency of the teaching process. Bearing in mind the breadth and the complexity of this research, for the purposes of this paper, we outlined some significant findings that we came across.

Key words: Classroom Activities, Efficiency, Learning Strategy, Learning to Learn.

1. Uvod

Učenje se uči – teza je koju su do sada potvrdili brojni autori (Anderson, 2016; Dennison, 2006; Dennison & Dennison, 2010; Diamond i Hopson, 2006; Hannaford, 2007). Čovjek je biće kojem su dati potencijali, ali ako ih ne razvijamo i ne upravljamo njima, malo je vjerovatno da će se bilo ko baviti aktivnostima koje na pravi način razvijaju kompetencije (Chickering & Reisser, 1993). Karla Hanaford objašnjava važnost kretanja za učenje. „Što pomnije razmatramo složenu međuigru mozga i tijela, to se jasnije nameće jedna tema: kretanje je bitno za učenje i za manifestaciju samoga života" (Hannaford, 2007, str. 107). Kada kažemo djetetu da treba da uči, možemo očekivati pitanje: Kako?! Iznenađuje da nemamo pravi odgovor na to pitanje. Mi djeci dajemo alat: udžbenike, enciklopedije, predavanja, gotove obrasce i još mnogo sličnog, ali im ne dajemo konkretne odgovore kako da uče, kako da pamte i kako da razumiju ono što uče (Kohn, 1999; Martin, 2003; Martin, 2005). To je isto kao kada bi vas neko uveo u izuzetno opremljenu operacionu salu i rekao vam da operišete, a da niste prošli adekvatnu obuku. Da li biste mogli? Strategije učenja su poseban segment uspješnog učenja za koji nam je potrebna obuka, a osim toga sam kontekst učenja je često presudan za izbor učiti ili ne učiti. U našem istraživanju objedinili smo obuku za učenje i aktivnosti učenika u učionici. Sve to je uticalo na značajne faktore školskog učenja: vođenje zabilješki, izbor izvora za učenje, planiranje učenja, kvalitetno čitanje, efektivno pamćenje, zainteresovanost, izazov, izbor načina rada i uživanje u nastavi.

Postavili smo još jedno značajno pitanje: *Kako se sve navedeno odražava na efikasnost nastavnih časova?* Nenad Suzić je u svojevrsnoj kritici tradicionalne nastave, dao sedam metoda multisenzornog učenja (slikovno pismo, self projekcija, konstruktivna manipulacija, izazov-odgovor, natjecanje, holističko predstavljanje i emocionalno angažovanje) koje su u nastavi potkrijepljene igrama, primjerima i radionicama (Suzić, 2010). Suština metoda multisenzornog učenja je i u fizičkim aktivnostima učenika i učenju putem tih aktivnosti. Značaj učenja i kretanja je neupitan (Dennison, 2006). Zanimljivi su nalazi istraživanja Ministarstva obrazovanja Kalifornije. Istraživanje je realizovano 2001. godine, uzorak su činili učenici petog (353 000 ispitanika), sedmog razreda (323 000 ispitanika) i devetog razreda (279 000 ispitanika). U ovom istraživanju su upoređeni standardizovani testovi školskih znanja (SAT-9) sa rezultatima testa tjelesne kondicije (Fitnessgram program). U sva tri razreda nalazi su pokazali da su veća školska postignuća povezana sa boljom tjelesnom kondicijom (Kun, 2001). Kretanje, igra, dodir, miris, ukus i učenje neodvojivi su i taj spoj čini jedinstven proces sa širokim dijapazonom preplitanja i dinamizama, koje neopravdano pokušavamo razdvojiti. To nije idiogramski pristup, kako bismo dobili holističku sliku zarad boljeg razumijevanja. To je odvajanje od ljudske prirode. Čini se da je Edvard de Bono terminom „djelatno razmišljanje" opisao upravo suštinu učenja učenja (de Bono, 2000). Učenici u školskim uslovima uglavnom pasivno reaguju na materijale iz udžbenika, komentare nastavnika i sve ono što im se servira. Oni usvajaju i reprodukuju. Kada završe

školovanje odjednom se pred njih stavlja preuzimanje inicijative, planiranje i donošenje odluka. Dakle, ono što Edvard de Bono naziva djelatnim razmišljanjem i na čemu insistira u CoRT (Cognitive Research Trust) programu nastave (ibidem), zapravo čini bit učenja učenja i razvoja kompetencija ličnosti. Mi ne možemo u tekovinama naše civilizacije očekivati da učenici nauče sve, ali ih možemo naučiti kako da uče i kako da taj proces *osamostale* (da razviju samodeterminaciju, samoefikasnost i samoregulaciju), da metakognicija bude ono čime će ovladati u školskim aktivnostima. Za ovo je potrebna neka nova škola, škola budućnosti.

2. Učenje učenja i pamćenje

Učenje kojim se naši učenici bave odnosi se prije svega, na pamćenje informacija koje su napisane i bez osvrta na razumijevanje naučenog. Kako takva praksa utiče na primjenu strategija učenja? Ljudska jedinka od trenutka kad je začeta počinje proces učenja. Ćelije se umnožavaju prema tačno određenim genetskim kodovima, informacije se prenose i tokom cjelokupnog procesa rasta i razvoja naprije embriona, a kasnije fetusa, traje i ne prekida se učenje. U djelu *Čarobno drveće uma* autorke govore o obogaćivanju ljudskog mozga, ističući nadgradnju postojećih i formiranje novih moždanih struktura (sinapsi), i jasno kažu „koristi ili izgubi“ (Diamond i Hopson, 2006). Možemo reći da se mozak razvija onoliko koliko ga koristimo, pri tome misleći na sve one suptilne aktivnosti koje se odnose na učenje učenja (Sadler, 2010). Rođenje označavamo kao početak života jedinke, pa u skladu s tim slavimo rođendane. Zaboravljamo da nismo rođeni sa nula mjeseci, nego sa devet. Devet mjeseci intenzivnog rasta i razvoja obilježeno je prilagođavanjem i učenjem. Od sredinskih faktora zavisi mnogo tokom intrauterinog razvoja, ali i u periodima koji slijede i koji se smjenjuju svaki sa svojim karakteristikama (ibidem). Nijedan od perioda razvoja ljudske jedinke ne isključuje učenje. Učimo cijelim organizmom. Prije rođenja dijete se upoznaje sa vanjskim svijetom zahvaljujući organizmu majke. Uči i upija svojim malim tijelom. Dijete uči da prepoznaje zvukove, obrise, dodire, mirise, glasove, ukuse, potom boje, oblike, simbole i tako redom. „Učenje je krajnje prirodan proces, osnažen senzo-motoričkim iskustvima u našim odnosima sa drugim ljudima te osjećajima uzajamne povezanosti i poštovanja. Dok to ne shvatimo, učenje će ostati mukotrpno i zaokupljeno preživljavanjem” (Hannaford, 2007, str. 13). Učenje i pamćenje su zapravo toliko povezana i prirodna dva procesa da ih jednostavno samo u teoriji možemo posmatrati odvojeno i to samo kako bismo ih bolje shvatili, analizirali i na kraju opet jednom sintezom holistički ih posmatrali. Učenje učenja mogli bismo nazvati ponovnim naturalizovanjem nečega što smo se tako svojski trudili odvojiti od prirode čovjeka. Naš mozak ima neke osnovne funkcije, koje idu jedna za drugom veoma logičnim slijedom. Te funkcije naših mozgova tako plastično ukazuju na određene korake koje možemo preduzeti u procesu učenja kako bismo olakšali i ubrzali proces pamćenja informacija. Pri tome u učenju učenja je veoma važno imati uvijek na umu da čovjek uči cijelim svojim bićem. O funkcijama mozga jednostavno i jasno pisali su Buzan i Buzan (Buzan i Buzan, 1999), a mi smo u našem radu te funkcije nastojali povezati sa konkretnim operacijama u procesu učenja učenja (Tabela 1). U Tabeli 1 smo prikazali, na lijevoj strani, pet osnovih funkcija mozga (prema: Buzuan i Buzan, 1999), a na desnoj smo izveli korake u učenju učenja koji su u skladu sa ovim funkcijama.

Tabela 1: *Osnovne funkcije mozga i učenje učenja*

Pet osnovnih funkcija mozga (prema Buzan i Buzan, 1999)	*Koraci u učenju učenja (vlastita izvedba)*
Primanje: utisci primljeni od bilo kog našeg čula	Učenik je stimulisan da se bavi materijalom; gleda, sluša, lista, dodiruje, kreće se, istražuje, uočava simbole, mirise, bira izvore.
Skladištenje: pamćenje koje uključuje i skladištenje (sposobnost skladištenja informacija) i prisjećanje (sposobnost pristupa tim informacijama)	Kada se učenik bavi određenim materijalom, u njemu uočava najznačajnije, ključne tačke (npr. markirane riječi u tekstu), ukoliko ih zabilježi vjerovatnije je da će ih zapamtiti nego ukoliko ih samo čita; ako učenik na primjer, napravi zabilješke, odvoji bitno od nebitnog i onda sve to *složi* u kognitivnu mapu, vjerovatno će njegov mozak lakše skladištiti i drugi sličan sadržaj, a ta informacija će uvijek biti dostupna i lakše će imati pristup njoj.
Analiziranje: prepoznavanje obrazaca i obrada informacija	Nekom učeniku osnovna tehnika može biti kognitivno mapiranje; ako je on iz jednog predmeta pravio mape i ako ih recimo, ima deset, pronaći slično i različito, osnovno ponoviti i ugraditi nove informacije u već postojeće strukture biće mu lakše nego ukoliko uzme udžbenik i počne sve redom da čita; dakle, na primjeru ove tehnike vidimo da se radi upravo o obradi informacija i obrazaca na adekvatan način; ovaj segment u tradicionalnoj nastavi izostaje jer učenici najčešće nemaju adekvatnu povratnu informaciju, pa ne znaju da li su na dobrom putu prilikom obrade informacija i posebno prepoznavanja obrazaca u učenju.
Izražavanje: svaki oblik komunikacije ili kreativni čin, uključujući i razmišljanje	Učenje učenja podrazumijevaju kreativan čin jer zahtijevaju bavljenje sadržajem, analiziranje, oblikovanje i preoblikovanje sadržaja koji treba da se nauči, traganje za novim informacijama i nadgradnju postojećih izvora (materijala) za učenje; svi ti dinamični procesi uključuju komunikaciju (sa samim sobom, odraslima, vršnjacima, medijima u najširem smislu riječi).
Kontrolisanje: odnosi se na sve mentalne i fizičke funkcije	Ovo je funkcija koju možemo povezati sa Blumovom taksonomijom (Bloom, Engelhart, Hill, & Krathwohl, 1956); Stojaković, 2000) i to sa sintezom (aranžiraj, izgradi, kombinuj, kreiraj, pronađi, modifikuj, sastavi) i sa evaluacijom (kritikuj, stepenuj, sudi, vrednuj, zaključi); u korištenju strategija učenja podrazumijeva se planiranje, samoregulacija i procjena samoefikasnosti; učenik koji ovlada tehnikama uspješnog učenja treba da osmisli (kreira, modifikuje, sastavi) vlastitu strategiju učenja koju će primjenjivati i koju će da evaluira (vrednuje, procjenjuje, kritikuje), kako bi došao do zaključka da li raspolaže adekvatnim setom strategija koje zapravo čine njegov jedinstven proces učenja.

Govoriti o učenju tek kada dijete pođe u školu ili ima problem u učenju, zaista je neodgovorno, a često i kasno. Nedostaci se pokušavaju nadomjestiti moderno opremljenim i naizgled stimulativnim učionicama. Postoje različite metode i savremena sredstva, a u tim istim učionicama učenici i dalje sjede, slušaju, izbjegavaju postavljati pitanja i dan za danom provode na isti način u istom okruženju. Postoje učionice u kojima je jedini izazov drugačije formulisan zadatak. To je strašan grijeh prema djetinjstvu i mladosti. U prirodi mladunčeta je da istražuje, kreće se, skače, prevrće se(be) i sve oko sebe. Dijete ispituje svoju okolinu, manipuliše predmetima, čudi se i ispituje ih. Procese i određene dinamizme sagledava na svoj način. Pokušava se približiti stvarima kojih se istovremeno i pribojava. U prirodi nikada nećete sresti mladunče koje sjedi, sluša i tako uči. Da li možete zamisliti malog vuka koji sjedi i sluša teoriju o hvatanju plijena? Da li postoji mače ili štene koje biste dresirali tako da ih izdvojite iz prirodnog okruženja i zabranite im svaki pokret ili ih ograničite na kretanje u četiri zida? To njima ne možemo raditi, ali djeci možemo!

Naučne spoznaje su nam u novije vrijeme pružile mnogo, ali nam nedostaje primjena tih spoznaja i napredak u praksi. Škole kao da su odvojene od nauke i kao da nedostaje spona

između teorijskog i praktičnog u vaspitanju i obrazovanju. Dok se dogovorimo ko je za to kriv, generacije učenika ne ostvaruju uspjeh ili nisu zadovoljne svojim uspjehom. Mnogima škola pričinjava i određenu štetu, najprije u smislu emocionalne i socijalne zrelosti, a potom i kada je u pitanju akademsko postignuće za koje nismo postavili adekvatne temelje. „Redovne škole prepoznajemo po stereotipu koji nam odslikava scena u kojoj djeca sjede, pažljivo prate nastavu, gledaju i slušaju, ali vrlo malo pričaju, još manje se kreću, vrlo malo uče dodirom, a gotovo ništa mirisom i ukusom" (Suzić, 2010, str. 415). Da bismo uključili pokret, živu riječ, miris i ukus u nastavu, ne trebamo čudo. Ilustrovaćemo to jednim primjerom iz prakse nastavnica zaposlenih u osnovnoj školi.

Nastavnica hemije je iznijela veoma nezgodnu opasku da u školi nema uslove da radi tako zahtjevan predmet kao što je hemija. Nije imala sredstva za izvedbu eksperimenata pa ih iz tog razloga nije ni radila. Učenicima je sve predavala i diktirala, a njihove ocjene i izostanci sa njenih časova govorili su više od riječi. U toj istoj školi njena koleginica je izvodila eksperimente pomoću limuna, obične sode-bikarbone, kuhinjske soli, sapuna i slično. Njena sredstva za rad su kupljena iz njenog budžeta, nikome nije držala pridike i zaista je imala učenike koji su bili iznenađeni, začuđeni i prije svega zainteresovani. U *Pedagogiji za XXI vijek*, kao generalnu poruku Nenad Suzić ističe: „Ako učenje uspijemo prilagoditi djetetovoj prirodi, jedini ishod koji možemo dobiti biće genije" (Suzić, 2005, str. 496). Kako pripremamo učenike za učenje? U praksi je uobičajeno da nastavnik predaje, učenici najčešće ponešto zapišu, potom iz udžbenika čitaju sadržaje dok ih ne počnu mehanički ponavljati. Na času prepričavaju nastavniku lekciju i u zavisnosti od toga koliko tačno reprodukuju dobiju ocjenu. Učenici zapravo dobijaju ocjenu iz ponavljanja. To sigurno nije pravi način da ih motivišemo, niti je to učenje koje je u dječijoj prirodi. Naše škole mahom *zakucavaju* djecu za stolice i klupe. Ni to nije prirodno niti je način uspješnog učenja. U prirodi djeteta je da istražuje, da se igra i da bude aktivno. Potpuno suprotno je u školskim uslovima učenja. Učenik koji pita, koji je radoznao i koji se igra, nastavnicima često ometa nastavu. Tako se već na ranom školskom uzrastu nametnu određeni obrasci kojima se sankcioniše svako ponašanje koje iskače iz tračnica uobičajenog školskog ponašanja i učenja. Na taj način učenje gotovo hirurškim rezom odvajamo od prirode djeteta. Odvajamo ga od njegove suštine.

> Svako je rođen sa jakom željom da uči. Bebe svakodnevno stiču nove vještine. Ne samo obične vještine, već vještine da savladavaju najteže zadatke u životu, kao što su hodanje i govor. Nikada ne odluče da odustanu, jer im je preteško ili nije vrijedno truda. Bebe ne brinu da li će napraviti grešku ili da će se osramotiti. One hodaju, padaju, ponovo ustaju. Jednostavno guraju dalje. Šta bi moglo da stavi tačku na ovo predano učenje To je trajni mentalni stav. Čim djeca steknu sposobnost da sama sebe procjenjuju, neka od njih se uplaše izazova. Zastraše se da možda nisu pametni (Dvek, 2013, str. 28).

Neki učenici u osnovnoj školi počinju sa odličnim ocjenama, ali se ubrzo stvari promijene. Oni gube interesovanje, javlja se strah i izbjegavanje. Ocjena postaje prioritet i ono za šta se učenici trude. „Ne zaboravite, rezultat na testu i procjene postignuća govore gdje je učenik trenutno, ali ne kažu nam gdje će taj učenik na kraju stići" (ibidem, str. 85). O trajnosti znanja i upotrebnoj strani onoga što naučimo nema mnogo razmišljanja. Kao omađijani svi se bavimo ocjenom. Učenje učenja je zaista *potreba nasušna*, jer u životu ljudske jedinke toliko je promjena i takav je tok informacija, da im zaista moramo naći mjeru i dovesti ih u određeni red.

3. Metodologija istraživanja

Istraživanje je realizovano sa dvije grupe ispitanika (učenika petog razreda osnovne škole). Formirali smo eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Kontrolna grupa je imala uobičajenu,

tradicionalnu nastavu, dok su ispitanici eksperimentalne grupe u okviru eksperimentalnog programa obučavani za primjenu tehnika uspješnog učenja. Nastavnici su prije početka eksperimentalnog programa, prošli obuku o Učenju učenja i tehnikama uspješnog učenja. Obuka je realizovana svakog petka u trajanju od četiri sata (mjesec dana), dakle sveukupno šesnaest sati efektivnog rada. Konsultacije smo imali svaki put kada se za to ukazala prilika u toku realizacije i praćenja eksperimentalnog programa. Eksperimentalni program se sastojao od niza pedagoških edukativnih radionica u kojima su dominirale tehnike uspješnog učenja. Najprije smo realizovali obuku za vođenje zabilješki, odvajanje bitnog od nebitnog i kvalitetno čitanje. Potom su ispitanici usvajali određene tehnike uspješnog učenja i postepeno formirali strategije učenja. Ispitanici su bili prostorno odvojeni (učenici u dvije osnovne škole), a rad na nastavnom gradivu je tekao prema *Nastavnom planu i programu*, ali na drugačiji način. Grupe su imale inicijalno ispitivanje, a po završetku eksperimentalnog programa, finalno ispitivanje. U eksperimentalnoj grupi (dva odjeljenja petog razreda), realizovano je po pet časova iz tri nastavna predmeta: Poznavanja prirode, Poznavanja društva i Srpskog jezika i književnosti. Ukupan uzorak je devedeset ispitanika, a realizovano je trideset nastavnih časova. Primijenjeni su SUS-skaler strategija učenja i MAU-moje aktivnosti u učionici, dva instrumenta čiji je autor Nenad Suzić (Suzić, 2005). U ovom radu smo ispitivali zaista suptilne fenomene, pa smo se vodili činjenicom da ponekad nije dovoljno ustanoviti da postoji ili ne postoji statistički značajna razlika (Cuming, 2012). Kako bismo ispitali šta se to zaista dešava u vaspitno-obrazovnom procesu, odlučili smo primijeniti "finije" statističke postupke. „ANKOVA se najčešće upotrebljava u inicijalno finalnim eksperimentima kada imamo ponovljena mjerenja i kada želimo eliminisati uticaj jedne od kontinuiranih ili intervalnih varijabli" (Suzić 2007, str. 28). Četiri testa koja su primijenjena, omogućila su nam da iz interakcija vrijeme, grupe i pola uvidimo da li postoji značajan uticaj nekih od tih komponenti na vođenje zabilješki. Oni nam govore o tome kako određeni činioci djeluju u interakciji sa drugima (Tabela 2).

4. Rezultati istraživanja i diskusija

U multivarijantnom testu (*Multivariate Tests)* ispitivali smo više interakcija: *Vrijeme-Grupa, Vrijeme-Pol, Vrijeme-Grupa-Pol.* U Tabeli 2 vidimo да je statistički značajan pokazatelj samo u interakciji *Vrijeme-Grupa* (*p = 0,008*). Koji je značaj ovog nalaza i kako se ovo može iskoristiti za učenje učenja? Kada očitamo rezultate interakcije *Vrijeme-Grupa,* možemo zaključiti da je eksperimentalni program djelovao pozitivno na ispitanike, ali dalje smo postavili pitanje šta je tu bilo ključno. Možemo zaključiti da su naši ispitanici, prolazeći kroz obuku vođenja zabilješki postepeno usvajali ovu tehniku i uklapali ju u vlastite strategije učenja kao u mozaik. Ispitanicima je na početku objašnjeno zašto i kako voditi zabilješke, iznosili su svoja iskustva i davali ideje kako da olakšaju učenje. Letimično (prvo) čitanje, odvajanje bitnog od nebitnog i vođenje zabilješki ispitanici su usvajali i primjenjivali kao prvi korak u učenju, na osnovu toga su dalje usvajali i primjenjivali određene tehnike. Jasno je iz nalaza da su ispitanici eksperimentalne grupe ovladali vođenjem zabilješki u dovoljnoj mjeri da to postane dio njihovog učenja, za razliku od kontrolne grupe. U kontrolnoj grupi ove aktivnosti su izostajale. Efekte toga vidimo u Tabeli 2.

Tabela 2: *Uticaj faktora Vrijeme i interakcija Vrijeme-Grupa, Vrijeme-Pol i Vrijeme-Grupa-Pol na vođenje zabilješki*

Faktor/Interakcija	*Test*	*Vrijednosti*	*df*	*F*	*p*
Vrijeme	Pillai`s Trace	0,010	1,000	0,869	0,354
	Wilk`s Lambda	0,990	1,000	0,869	0,354
	Hotelling`s Trace	0,010	1,000	0,869	0,354
	Roy`s Largest Root	0,010	1,000	0,869	0,354
Vrijeme-Grupa	Pillai`s Trace	0,078	1,000	7,280	0,008
	Wilk`s Lambda	0,922	1,000	7,280	0,008
	Hotelling`s Trace	0,085	1,000	7,280	0,008
	Roy`s Largest Root	0,085	1,000	7,280	0,008
Vrijeme-Pol	Pillai`s Trace	0,000	1,000	0,021	0,885
	Wilk`s Lambda	1,000	1,000	0,021	0,885
	Hotelling`s Trace	0,000	1,000	0,021	0,885
	Roy`s Largest Root	0,000	1,000	0,021	0,885
Vrijeme-Grupa-Pol	Pillai`s Trace	0,024	1,000	2,089	0,152
	Wilk`s Lambda	0,976	1,000	2,089	0,152
	Hotelling`s Trace	0,024	1,000	2,089	0,152
	Roy`s Largest Root	0,024	1,000	2,089	0,152

Malo učenika u školama nauči voditi zabilješke i ne postoji nijedan čas *Nastavnim planom i programom* predviđen za ovu aktivnost, a u učenju su veoma važani koraci: letimično čitati, brzo uočiti glavne ideje, odvojiti bitno od nebitnog i zabilježiti osnovne, ključne tačke (teze) u sadržaju koji učimo. Kako da učenicima olakšamo učenje i pamćenje ako ih ne uputimo u učenje? Kako da planiramo nastavu i ne posvetimo se učenju učenja? Na koncu, kako da ne uzmemo u obzir nalaze ovog istraživanja, gdje su ispitanici za trideset časova ovladali ovom tehnikom toliko da je samostalno primjenjuju? Vođenje zabilješki je samo jedan važan segment, pored kvalitetnog čitanja.

Ukoliko učenik uči, obično smatramo da se bavi iščitavanjem i da to traje satima. Ne mora biti tako, jer ako kvalitetno čitamo tekst možemo za kratko vrijeme uočiti najbitnije, izdvojiti glavne ideje, napraviti zabilješke i pristupiti tekstu kao već poznatom štivu, a to uveliko olakšava i ubrzava učenje (pamćenje). Naši nalazi pokazuju da se i ovo može (naučiti) poboljšati. Ispitanici eksperimentalne grupe su u eksperimentalnom programu najprije dobijali upute kako da počnu sa učenjem. To je bilo da letimično pregledaju materijal koji smo im davali, potom da pogledaju ilustracije, tabele, sheme, da uoče markirane dijelove teksta ili riječi, a potom da pokušaju iz svakog pasusa izdvojiti glavnu ideju. Nakon toga, njihov zadatak je bio da svaki pasus pretvore u pitanje, i da počnu bilježiti najvažnije. Pri tome im je bilo dozvoljeno da koriste različite boje, da bilježe na marginama, da podvlače i zaokružuju najvažnije. Neki ispitanici su bili iznenađeni, a kako je vrijeme odmicalo i kako se realizovao eksperimentalni program sve više su se oslobađali, tako da smo na kraju eksperimenta imali ispreturane riječi u rečenicama koje su učenici lakše pamtili, zatim su pravili ukrštene riječi i povezivali značajne dijelove teksta sa svojim stihovima (uglavnom duhovitim).

Tabela 3: *Kvalitetno čitanje i uspjeh učenika eksperimentalne grupe u inicijalnom i finalnom ispitivanju*

Inicijalno ispitivanje						Finalno ispitivanje					
Uspjeh	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*	*Uspjeh*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Dobar	3	3,33	0,945			Dobar	3	3,40	0,600		
Vrlo dobar	13	4,09	0,569			Vrlo dobar	13	3,94	0,818		
Odličan	29	4,27	0,584			Odličan	29	4,48	0,494		
Total	45	4,16	0,635	3,446	0,041	Total	45	4,25	0,682	6,615	0,003

U Tabeli 3 vidimo statistički značajne pokazatelje koji govore u prilog našoj tezi da se kvalitetno čitanje može naučiti. Postavlja se pitanje kako uče i pamte učenici koji time ne ovladaju i kako je njima pamtiti sadržaje koje ne umiju čitati kako treba. Ako od prvog koraka učenju ne pristupamo na pravi način, kako ćemo istrajavati u toj aktivnosti i u kojoj mjeri će to uticati na cjelokupan proces učenja? Pretpostavljamo da će to izazvati stres učenika, frustraciju i vjerovatno će se razviti orijentacija na izbjegavanje zadatka, a to neće dovesti do zavidnog akademskog postignuća. Ako tome još dodamo činjenicu da akademsko postignuće zavisi od ranog starta, jasno je da se učenju učenja treba pristupiti na predškolskom uzrastu.

U kontrolnoj grupi ispitanici nisu imali edukativne radionice. U tim odjeljenjima realizovana je uobičajena, tradicionalna nastava. Nastavnik je predavao, učenici su slušali, potom su reprodukovali odslušano, a kada su se bavili čitanjem to je uglavnom bilo da svako čita svoje, ili da jedan učenik čita, a ostali prate. Komunikacija je bila jednosmjerna: nastavnik-odjeljenje, bilo je evidentno disciplinovanje ocjenom na nekim od posmatranih časova. Cjelokupan rad i klima na tim časovima, dali su određene rezultate. Naše ispitivanje u inicijalnom i finalnom mjerenju dajemo u Tabeli 4.

Tabela 4: *Kvalitetno čitanje i uspjeh učenika kontrolne grupe u inicijalnom i finalnom ispitivanju*

Inicijalno ispitivanje						Finalno ispitivanje					
Uspjeh	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*	*Uspjeh*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Dobar	3	3,87	0,611			Dobar	3	3,87	0,611		
Vrlo dobar	19	3,78	0,711			Vrlo dobar	19	4,01	0,858		
Odličan	23	3,86	0,682			Odličan	23	3,38	0,773		
Total	45	3,83	0,673	0,079	0,942	Total	45	3,75	0,747	0,618	0,544

Socijalni kontekst i emocionalna klima imaju veliki uticaj na učenje i pamćenje. Vršnjačka interakcija i konfrontacija doprinose motivaciji učenika i njihovom razumijevanju gradiva (Asterhan & Schwarz, 2007; Howe, 2009) Ukoliko je učenik nezainteresovan, u nepovoljnoj radnoj atmosferi, bez socijalne podrške i promocije, vjerovatnije je da će se povući i pokušavati da izbjegne zadatke. Lični angažman pojedinca uveliko zavisi od konteksta i u određenoj mjeri je sredinskim faktorima uslovljen. Efikasnost učenja zavisi od razumijevanja pročitanog (Jordan, Kaplan, Oláh, & Locuniak, 2006). U našem istraživanju bilo je očigledno da djeca žele razumjeti sadržaj pročitanog. „Iskustva iz pedagoške prakse, psihološka i pedagoška istraživanja govore da je kvalitet i trajnost znanja kao i interes za gradivo kod učenika znatno viši ako učenik svojom vlastitom aktivnošću usvoji sadržaje" (Сузић, 2003, str. 193). Tako da su nalazi do kojih smo došli u našem istraživanju potvrdili da realizovanjem drugačije, humanije nastave u kojoj je učenik slobodniji i više uključen i aktivan, gdje postoji

koedukacija i saradnja kako sa nastavnikom/cama tako i između učenika, značajno utiče na učenje i motivisanost učenika. Zanimljivo je da ove postavke potvrđuju i saznanja iz neurofiziologije (Sadler, 2010). Revolucionarnim otkrićem u neuronauci smatra se otkriće specifične regije mozga. Naučnici su to nazvali *socijalnim mozgom.* Metju Liberman piše da je to specifična struktura koja kao mreža refleksno vodi naš mozak da misli o mozgovima drugih ljudi, uključujući njihove misli, emocije, interese i ciljeve. Ovaj socijalni mozak zapravo podstiče razvoj empatije, saradnje sa drugim ljudima i razumijevanje drugih. On smatra da ljudsko biće ne funkcioniše samo na osnovu ličnog zadovoljstva baziranog na ostvarenju sopstvenih interesa nego i za dobrobit drugih ljudi (Lieberman, 2013). Značaj učenja učenja i interakcije u poučavanju ima dugoročne posljedice na razvoj kompetencija, na motivaciju i uopšte na formiranje ličnosti učenika.

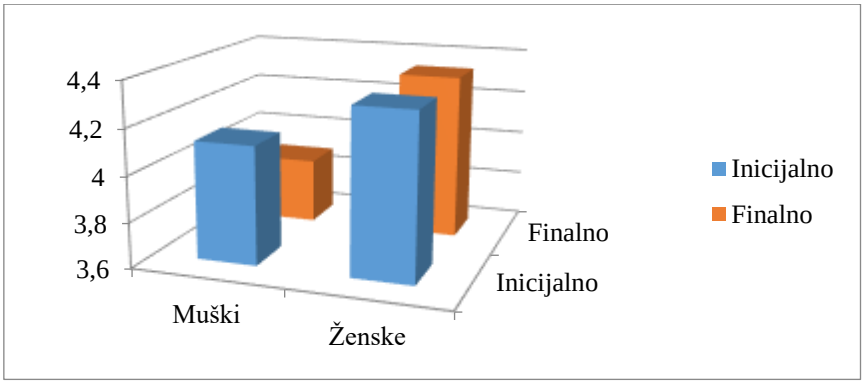
Ako je ljudski mozak ujedno i socijalni instrument i ako smo svjedoci da lakše, brže i dugotrajnije pamtimo ono što nam se dešava u pozitivnoj socijalnoj atmosferi, u emocionalno pozitivnoj interakciji, kako onda možemo zatvarati učenike u učionice koje su kao laboratorije za stvaranje nekih poslušnih robota? Ne rađamo se isti i ne možemo to postati, a imamo iste ocjene za sve i iste načine rada sa svima. Nije li to nehumano? Tokom realizacije eksperimentalnog programa uočili smo najznačajnije pomake tamo gdje smo dozvolili učenicima da budu samostalni. Sloboda rađa kreativnost, pa smo tako imali izuzetna rješenja zadataka koje smo postavljali i veoma neobične prijedloge za rad. Učenici su pokazali interesovanje za sve što je bilo drugačije od uobičajene nastave. Jasno su nam stavili do znanja da je vrijeme za prirodnije učenje, ono koje je blisko prirodi djeteta. Međutim, statistički značajnih nalaza nije bilo (Tabela 5). Nametnulo se pitanje kako tumačiti ovakve nalaze i šta nam oni (učenici) poručuju. Činjenica je da su dugogodišnju izloženost tradicionalnoj nastavi prepoznali kao neadekvatnu. Međutim, navikuti na takav način rada, naš eksperimentalni program su doživjeli kao neki kratki predah, brzu promjenu, nakon koje su se opet vratili u rutinu. Osim toga, zainteresovanost je bila trenutna (dok je trajao eksperimentalni program), a u ispitivanju (inicijalnom i finalnom) oni su uzeli u obzir cjelokupnu nastavu. Njihove aktivnosti u učionici su bile drastično mijenjane, jer se često nakon naših radionica (slobode i kreativnosti) realizovao slijedeći čas provjere znanja, što je sveukupno dovodilo do stresa kod učenika. Na kraju, zaključujemo da su učenici u našim školama toliko izloženi drilu, verbalizmu, frontalnom obliku rada, jednosmjernoj komunikaciji i negativnoj povratnoj informaciji, da se nisu mogli otrgnuti od te dugogodišnje prakse i da je naš eksperimentalni program trebao trajati duže.

Tabela 5: *Zainteresovanost učenika eksperimentalne i kontrolne grupe u inicijalnom i finalnom mjerenju*

Zaniteresovanost	*N*	*Eksperimentalna grupa*		*Kontrolna grupa*	
		M	*SD*	*M*	*SD*
Inicijalno ispitivanje	45	4,13	0,751	4,31	0,561
Finalno ispitivanje	45	4,05	0,932	4,17	0,658
t-vrijednost		0,810		1,678	
p		0,422		0,100	

Jedan sociološki fenomen privukao je našu pažnju i nalaze prikazujemo u Tabeli 6. U eksperimentalnoj grupi imali smo statistički značajnu razliku u inicijalnom i finalnom mjerenju ispitanika muškog i ženskog pola. Ovo je indikativan nalaz. Upućuje na pitanje zašto

djevojčice drugačije doživljavaju *zainteresovanost.* Vjerovatno je da se djevojčice lakše adaptiraju na promjene i da prije prepoznaju emocionalno prijatniju radnu atmosferu u odjeljenju. Osim toga, tokom realizacije eksperimentalnog programa uočili smo da su djevojčice radije preuzimale inicijativu, duže i istrajnije radile na novim zadacima. Bile su spremnije da preuzmu ulogu vođe i da više učestvuju u prezentovanju radova grupe. Manje su bile orijentisane na izbjegavanje zadatka, na socijalno dangubljenje i odgovornije su se odnosile prema cjelokupnom radu, ali i članovima grupe.



Grafikon 1: Zainteresovanost dječaka i djevojčica u inicijalnom i finalnom mjerenju

Dječaci su u početku pokazivali veću zainteresovanost nego u finalnom mjerenju. Razloge za to možemo potražiti i u činjenici da su njihova interesovanja uglavnom orijentisana na aktivnosti van škole. Više su fokusirani na aktivnosti u slobodnom vremenu, a i emocionalna dimenzija doživljaja škole, nastave i aktivnosti u učionici različita je kod dječaka i djevojčica. Vjerovatno je taj emocionalno-socijalni segment uticao na ovakve nalaze našeg istraživanja. Dalje bi se moglo istraživati koliko škola, porodica i vršnjačko okruženje utiču na sve to, a nije isključeno ni postojanje razlike u funkcionisanju ženskog i muškog mozga što je rezultat genetike.

Tabela 6: *Multipla regresiona analiza –Zabilješke kao prediktorska (nezavisna) varijabla Zainteresovanosti (metod: Stepwise)*

Kriterijumska (zavisna) varijabla: Zainteresovanost						
R	R^2	F	Prediktor	β	*t*	*p*
0,372	0,138	14,113	*Zabilješke*	0,372	3,757	0,000

U ovom istraživanju imali smo namjeru ispitati šta je to što najviše determiniše zainteresovanost učenika za učenje. Primijenili smo *Multiplu regresionu analizu (metod: Stepwise).* Od dvije prediktorske varijable *Kvalitetno čitanje* i *Zabilješke,* varijabla *Kvalitetno čitanje* ovim postupkom je isključena. U Tabeli 6 očitavamo standardizovani regresioni koeficijent (0,372) koji svojom veličinom ukazuje na to koliko prediktorska varijabla *Zabilješke* determiniše kriterijumsku varijablu *Zainteresovanost*. Ovo objašnjava oko 14% varijanse.

Učenici su u tradicionalnoj nastavi, u pogledu izvora znanja, uglavnom upućeni i fokusirani na udžbenike. Kada se bave takvim materijalom, obično čitaju sve redom. Pri tome ne znaju da bi im bilo mnogo lakše da letimičnim čitanjem uočavaju najvažnije u tekstu i da samim tim već prave selekciju najvažnijih informacija. Bavljenje cjelokupnim sadržajem

oduzima mnogo vremena, učenici ulažu veliki napor da upamte sve. Naravno, to nije moguće i tada oni to doživljavaju kao neuspjeh, a sav taj proces dovodi do negativnih emocija i smanjene motivacije. Kraj te priče jeste opredijeljenost učenika da izbjegava učenje, a ne oprijedijeljenost za učenje.

Eksperimentalni program je pokazao da uspješno ovladavanje vođenjem zabilješki zapravo utiče na zainteresovanost ispitanika u daljem radu. Ispitanici su prilikom čitanja odvajali bitno od nebitnog, podvlačili najvažnije, uočavali markirane riječi i dijelove teksta, ali se svaki učenik nastavnim materijalom bavio individualno. Prilikom pravljenja zabilješki, u našem eksperimentalnom programu, učenici su radili u paru ili u grupama, međusobno su komunicirali, pravili zabilješke različitim bojama, crtali su simbole, označavali ono što su smatrali najvažnijim. Ništa im nije bilo nametnuto, po svojoj slobodnoj volji su stvarali vlastite zabilješke. Naše istraživanje zapravo je pokazalo da učenicima mnogo znači sloboda i kreativnost u radu, kada oni mogu samostalno i u interakciji sa vršnjacima da se bave nastavnim sadržajima. Ovaj nalaz se slaže sa rezultatima istraživanja Asterhana i Babičenka (Asterhan & Babichenko, 2015). To je dovelo da toga da *Zabilješke* kao prediktori *Zainteresovanosti* dođu u prvi plan.

5. Umjesto zaključka

U ovom radu smo iz opsežnog istraživanja izdvojili smo neke nalaze koje smo smatrali relevantim za temu ovog rada. Vodili smo se značajem interakcije i emocija u procesu učenja. Opsežna istraživanja (Baumeister, 1982; vidi kod: Havelka, 2008) upućuju na to da svaka osoba u većoj ili manjoj mjeri teži da stekne naklonost i odobravanje drugih. Osoba svoje ponašanje upravlja i kontroliše prema očekivanjima drugih. To je dijelom proces socijalizacije ljudskog bića. Značajni odrasli za učenika su u prvom redu roditelji i nastavnici. Nastavnik/ca je prirodnim slijedom događaja pasivnija osoba od učenika koji vapi za kretanjem. Mlad organizam je aktivan, radoznao, željan pokreta, pokušaja, učenja. Odrasli (roditelji, vaspitači, nastavnici) su smireniji, staloženiji, sporiji i bilo bi dovoljno da usmjeravaju i podstiču, a ne da svu aktivnost preuzmu kao nezaobilazno i samo za njih rezervisano jedino moguće ponašanje. Neprirodno je mlade smjestiti u klupe i očekivati, čak zahtijevati da poput gipsanih figura budu nepomični i pri tom prijemčivi. To nije u skladu sa razvojem sisara, sa razvojem njihovih moždanih struktura, jer napredak i rast podrazumijevaju kretanje, u najširem smislu riječi. Tako za nastavnike Milan Matijević piše: „Kreativan učitelj ili učiteljica je stalno u nekom akcijskom istraživanju. On ili ona shvataju svoj rad kao stalno istraživanje i kreiranje novih pedagoških scenarija u kojima će učestvovati sa svojim učenicima" (Matijević, 2009, str. 18). Scenarija u našim učionicama su svaki dan gotovo ista. Nastavnici predaju, učenici slušaju, potom ponavljaju, nastavnici upisuju ocjene i tako ta scenarija opetovano traju. Naravno, postoji i oni koji sasvim drugačije pristupaju nastavi i posvećuju se njoj. „Takvi učitelji i učiteljice nastoje u svakoj nastavnoj epizodi organizovati događanje učenika odnosno aktivno učestvovanje u nekoj iskustvenoj situaciji" (ibidem, str. 18). Dinamizmi koje imamo u takvoj nastavi omogućavaju učeniku da bude slobodniji i da se izrazi. U ovako osmišljenoj nastavi, na prvom mjestu nije ocjena. Učenici nisu uključeni samo da bi bili ocijenjeni, nego zbog svih onih segmenata koje pruža učestvovanje u izazovnom, kreativnom i interesantnom radu. I na početku ili kraju, ne smijemo zaboraviti da je mozak mišić i da adekvatna stimulacija može učiniti da učenje učenja i pamćenje dostignu zavidan nivo. To je neophodno za učeću civilizaciju u kojoj je ogroman protok informacija.

6. Literatura

Andersen, E. (2016). Learning to learn. *Harvaed Business Review.* Na sajtu: https://hbr.org/2016/03/learning-to-learn. Očitano: 04.10.2018. godine.

Asterhan, C. S. C., & Babichenko, M. (2015). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educationl Psychology, 107*(3). 740–755. doi: 10.1037/edu0000014

Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology, 99,* 626–639. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.626

Bloom, B. S., Engelhar,t M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain.* New York, NY: David McKay Co Inc.

Buzan,T. i Buzan, B. (1999). *Mape uma-Briljantno razmišljanje.* Beograd: Finesa.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Cumnig, G. (2012). *Understanding the new statistic: Effect sizen, confidence intervals, and Meta–analysis.* New York: Rontledge.

de Bono, E. (2000). *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd, Srbija: Finesa.

Dennison, P. E. (2006). *Brain gym and me: Reclaiming the pleasure of learning.* Ventura, CA: Edu-Kinesthetics, Inc.

Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (2010). Brain gym teacher's edition. Ventura, CA: Edu-Kinesthetics, Inc.

Diamond, M. i Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma.* Zagreb: Ostvarenje.

Dvek, S., K. (2013). *Mentalni stav.* Novi Sad: Psihopolis Institut.

Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom.* Zagreb: Ostvarenje.

Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Howe, C. (2009). Collaborative group work in middlechildhood: Joint construction, unresolved contradiction, and the growth of knowledge. *Human Development, 52,* 215–239. doi: 10.1159/000215072

Jordan, N. C., Kaplan, D., Oláh, L. N., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development, 77,* 153–175. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00862.x

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. New York, NY: Houghton Mifflin Company.

Kun, P. K. (2016). *New study reveals attendance in high school physical education has stabilized, but still below the recommended guidelines*. Reston, VA: SHAPE.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect.* New York: Crown.

Martin, A. (2003). *How to motivate your child for school and beyond*. London, UK: A Bantam Book.

Martin, A. (2005). *How to help your child fly through life.* Auckland, New Zeland: A Bantam Book.

Matijević, M., (2009). Od reproduktivnog ka kreativnom učitelju. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 17–23). Zagreb: Profil.

Sadler, T. (2010). *Langman's medical embryology (11th ed.).* Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Стојаковић, П., (2000). *Даровитост и креативност.* Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek.* Banja Luka: TT- Centar.

Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija.* Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2010). Metode multisenzornog učenja. *Obrazovna tehnologija, br. 4,* str. 415−435.

Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави.* Бања Лука: Teacher Training Centre.

O autorima

Mr SNJEŽANA KEVIĆ-ZRNIĆ (1980, Banja Luka) završila je Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, 2005 godine u Banjoj Luci. Postdiplomske studije završila je odbranom magistarske teze pod nazivom *Planiranje učenja i tehnike uspješnog učenja*. Zaposlena je na Filozofskom fakultetu u Banja Luci u zvanju višeg asistenta. Interesovanje za vaspitno-obrazovnu teoriju i praksu pokretač je novih istraživanja od kojih prioritet daje motivisanosti učenika i učenju učenja. Učestvovala je u projektima kao istraživač i voditelj radionica, na seminarima, simpozijumima i naučnim skupovima koji su se bavili različitim pitanjima vaspitno-obrazovne teorije i prakse, a u okviru mnogih od njih i kao aktivan podnosilac tema. Kao član projektnog tima aktivno je učestvovala u realizaciji naučno-istraživačkih projekata *Nasilje i zlostavljanje mladih* (2011) i *Učenje uz pomoć efikasne vršnjačke komunikacije* (2015).

Ma ANKICA SUZIĆ (1983, Banja Luka) diplomirala je 2013. godine, a magistrirala 2018. godine na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci, Odsjek za pedagogiju. Od akademske 2018/19 student je doktorskih studija Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci. U julu 2014. godine izabrana je u zvanje asistenta za uže naučne oblasti Opšta pedagogija i Metodika vaspitno-obrazovnog rada. Angažovana je na tri studijska programa: Pedagogija, Predškolsko vaspitanje i Učiteljski studij. Izbor u zvanje višeg asistenta je u toku. Učesnik je više seminara u organizaciji Društva pedagoga Republike Srpske i Republičkog pedagoškog zavoda Republike Srpske.

Dr TANJA STANKOVIĆ-JANKOVIĆ (1975, Banja Luka) magistrirala je 2005. godine, a doktorirala 2009. na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci. Aprila 2015. godine birana je u zvanje vanrednog profesora na predmetima iz oblasti metodike vaspitno-obrazovnog rada. Učestvovala je u naučnim projektima, na brojnim seminarima i naučnim skupovima. Bila je član komisija za izradu magistarskih i master radova, te mentor brojnim studentima za izradu diplomskih i završnih radova. Autor je više naučnih i stručnih radova (preko 30). Objavila je tri knjige: *Vaspitanje emocionalnosti u školi* (2007), *Učenje učenja i emocije u nastavi* (2012) i *Pogled na dijete kroz metodiku vaspitno-obrazovnog rada* (2017). Urednica je časopisa *Naša škola* Društva pedagoga Republike Srpske. Trenutno je voditelj studijskog programa Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci.

Dr NENAD SUZIĆ (1950) magistrirao je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1989. godine, a doktorirao na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1995. godine. Od 1996. godine predaje pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci. Napisao je 17 autorskih i 7 koautorskih knjiga, 110 naučnih i stručnih radova i 23 novinska članka. Radovi su mu publikovani širom svijeta. Autor je i koautor više udžbenika za učenike i studente. Tvorac je koncepcije reforme sistema obrazovanja u Republici Srpskoj započete 1998. godine. Član je Ruske akademije pedagoških i socijalnih nauka i Američke psihološke asocijacije (APA). Zastupa tezu da pedagogiju poučavanja treba pomjerati ka pedagogiji učenja. Razvija modele interaktivnog i kooperativnog učenja kao i modele za optimalno pedagoško komuniciranje. Radi kao redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci.

Students' Information Behaviour in Seeking Scientific and Professional Information

Katarina Đurđević

Faculty of Social Sciences and Humanities in Osijek
Department of information sciences
Lorenza Jaegera 9, 31000 Osijek
kdjurdjevic@ffos.hr

Anita Papić

Faculty of Social Sciences and Humanities in Osijek
Department of information sciences
Lorenza Jaegera 9, 31000 Osijek
apapic@ffos.hr

Abstract

Information behaviour can be defined as study of possible ways in which people need, search, use and share information in different contexts including workplace and everyday life. This paper gives special emphasize to the information behaviour of students. Students' information behaviour encompasses seeking information in purpose to accomplish certain tasks during the study such as seminars, final works, courses, workshops or even creating of research and scientific articles. Today's students usually seek information in following four ways: through Google search engine, through libraries' OPAC-Online Public Access Catalogue, through electronic databases and through digital libraries. In the paper are presented the results of conducted empirical research among students of library and information sciences at University of Osijek regarding their information behaviour in seeking scientific and professional information.

Keywords. Croatia, databases, information behaviour, information seeking, students.

1. Introduction

Information behaviour can be defined as study of possible ways in which people need, search, use and share information in different contexts including workplace and everyday life (Furi & Petr Balog, 2016). This paper gives special emphasize to the information behaviour of students. Students' information behaviour encompasses seeking information in purpose to accomplish certain tasks during the study (Baro, Onyenania & Osaheni, 2010).

There are several main factors influencing students' information behaviour such as students' effort, information systems' interface, students' information seeking skills and their level of information and computer literacy (Liyana & Noorhidawati, 2014). The information and computer literacy are similar but not the same terms. The computer literacy is general ability to work at computer and information literacy is much wider term which encompasses abilities to gather, transfer, process, evaluate and use information for certain purpose (Nadrljanski, 2006). Namely, information literate person can possess good skills for information search and be able to evaluate different information sources but at the same time

can have difficulties in work at computer and with technology in general (Jokić,et al., 2017). It is expected for students who study technical sciences and information sciences to be more information and computer literate in comparison to the other students (Liyana & Noorhidawati, 2014).

Today's students or so called net generation usually seek information in following four ways: through Google search engine, through libraries' OPAC-Online Public Access Catalogue, through electronic databases and through digital libraries. Students around the world mostly seek information through the dominant search engine Google although there are many other adequate ways to do it. Some of reasons why students mostly use Google are disadvantages of possibilities of advanced search through OPACs, limited free access of electronic databases and digital libraries or unable access to electronic databases from home if faculty is subscribed to these information resources at all.

Students seek scientific and professional information mostly to accomplish certain tasks within their study such as seminars, final works, exams' literature and different readings (Baro, Onyenania & Osaheni, 2010). According to Carlson (Rubinić, 2015) there are tree important factors influencing students' information behaviour: year of study, study which student studies and academic degree of student. Namely, students' academic degree has a very strong impact on students' citation behaviour, also with every higher year of the study students cite more sources and students' citation behaviour also strongly depends upon the study which student studies (Rubinić, 2015). Students' external and internal characteristics such as personality, motivation, race etc. can have a great effect to students' information behaviour. According to Heinström (Rubinić, 2015) a great impact on students' information behaviour have students' personalities and their emotions as well as their learning strategies. The information anxiety is a feeling which usually occurs at the very beginning of the information seeking process and can have a very negative implications for that process.

There are several ISP-Information Search Process models but two of them are very famous - Kuhlthau model and Ellis model. Kuhlthau model illustrates concrete steps in information search process with special emphasize to students' feelings and reactions within the each step. At the very beginning of the information search process students feel fear and uncertainty and after these feelings follow optimism and anxiety life (Furi & Petr Balog, 2016). At the end of information search process students feel more secure and pleased or have the opposite feelings life (Furi & Petr Balog, 2016). The main mistake which the most students do during the information search process is that after the first step which gives them some results they totally omit a step in which they should formulate keywords, subject headings etc. (Rubinić, 2015). Also, a very famous ISP model is Ellis model which consists of following six processes: starting, connecting, browsing, differing, tracking and extracting information (Baro, Onyenania & Osaheni, 2010).

A usual way of students' information seeking is through Google search engine but also through Google Scholar as Google's enhanced services for seeking scientific and professional information. Namely, Google Scholar is simple for use such as Google itself and turns back the most relevant results according to certain criteria for example only full text, certain author, the number of citations etc.

OPAC - Online Public Access Catalogue is one of the information resources where students can find information about the literature which library possesses without coming into the library physically. Although almost every library possesses OPAC they have not the same quality thus they must be properly maintained. Also, a very important aspect of students' use of OPACs are their prior education about it (Barbarić & Golub, 2002).

Although digital libraries are well known in the developed world in Croatia there are just plans for the development of digital libraries. The digital libraries have following six characteristics: users, institution, access, content, services and design (Vrana, 2004). Namely, the digital libraries can be very useful in convergence of digitized collections and learning management systems. Students recognize these advantages and strongly support the development of digital libraries.

In the 1990-ties with further development of internet and web technologies as well as with the information explosion a lot of universities and other academic institutions around the world subscribed to the electronic databases. This trend was also followed in Croatia due to CARNet - Croatian Academic and Research Network (Frigo-Haltrich, 2002). Nowadays, the scholarly electronic databases are a very important information resources for seeking of scientific and professional information. One of the definitions of the term database is that database is organized and structured unit of mutually connected data without redundancy (Poropat, Marušić & Štimac, 2017).

The scholarly electronic databases are specific thus they consist of a huge amounts of peer reviewed articles from different scientific and professional journals and conference proceedings and consist of reliable information at the first place. Scholarly electronic databases can be only bibliographic or they can offer citation data and access to the full texts usually in HTML and PDF format. Some of the techniques such as use of Boolean operators AND, OR and NOT, stemming with wildcards and thesauri usage as terminological help (Stojanovski, 2007) can be very useful for students while seeking scientific and professional information within the scholarly electronic databases.

All these issues led to raising the following research questions in this paper:

(1) Which patterns are dominant regarding students' information behaviour in seeking scientific and professional information?

(2) How students perceive the advantages and disadvantages of scholarly electronic databases' usage in comparison to Google search engine's usage for seeking scientific and professional information?

2. Methodology

The main method for data gathering in this research was online questionnaire regarding the students' information behaviour in seeking scientific and professional information distributed in March and April in 2018 year to the e-mail addresses of all undergraduate and graduate students at the Department of information sciences of Faculty of social sciences and humanities in Osijek.

3. Results and discussion

Total of 101 fulfilled online questionnaire returned in the research. Regarding the demographic data within the research, 80 % of female students were involved and 20 % of male students were involved in the research. The age of students went from 18 year up to 28 year.

The majority of students, even 74 % of them, were enrolled into undergraduate study and the rest of students, 26 % of students were enrolled into graduate study at the Department of information sciences of Faculty of social sciences and humanities in Osijek.

At Fig. 1 it can be seen students' perceptions toward their own efficacy in seeking scientific and professional information. The majority of students, even 74% of them, agree or strongly agree that they are efficient in seeking scientific and professional information.

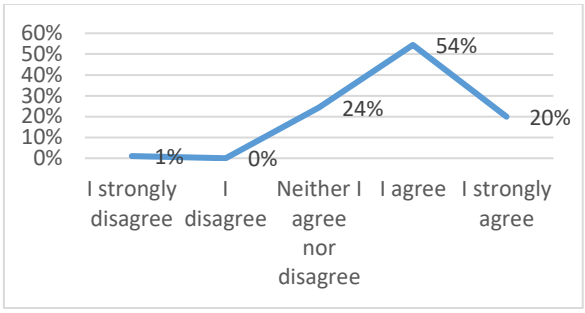


Figure 1. *Students' perceptions toward their own efficacy in seeking scientific and professional information*

Fig. 2 shows different forms of acquiring skills for seeking scientific and professional information among students. The dominant patterns of acquiring skills for seeking scientific and professional information among students are within the obligatory subject, 77% of students, and independently without other people's help, 75% of students. Half of students ask for help from their colleague's during the seeking of scientific and professional information. Within elective subject 40 % of students acquire skills for seeking scientific and professional information. Only 11% of students acquire these skills in the library which is a very negative indication for libraries at one side but at the other side this fact can also be interpreted that students of library and information sciences are more information and computer literate then other students.

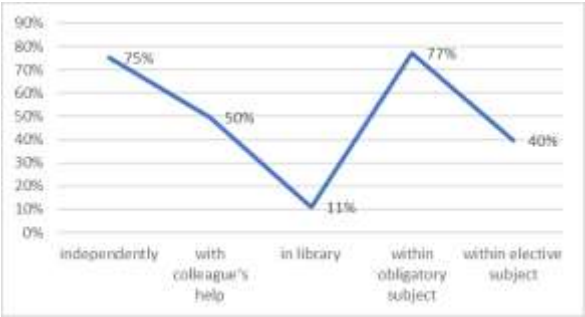


Figure 2. *Forms of acquiring skills for seeking scientific and professional information*

Fig. 3 shows that the majority of students, even 76% of them, disagree or strongly disagree that their seeking of scientific and professional information is time consuming thus they are not familiar with advanced search techniques. It can be concluded that students are familiar with advanced search techniques such as use of Boolean operators AND, OR and NOT, stemming with wildcards and thesauri usage as terminological help and that these techniques accelerate their seeking of scientific and professional information.

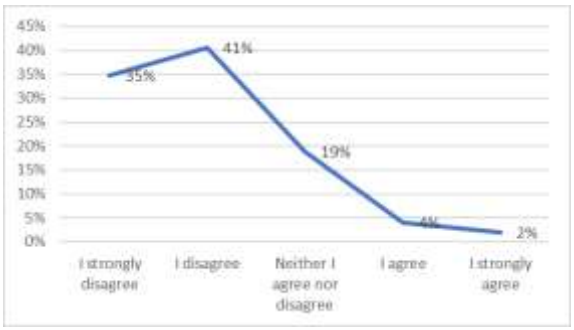


Figure 3. *Students' seeking of scientific and professional information is time consuming thus they are not familiar with advanced search techniques*

At Fig. 4 it can be seen that the majority of students, even 73% of them, perceive that they know to evaluate relevance and reliability of the obtained scientific and professional information by themselves.

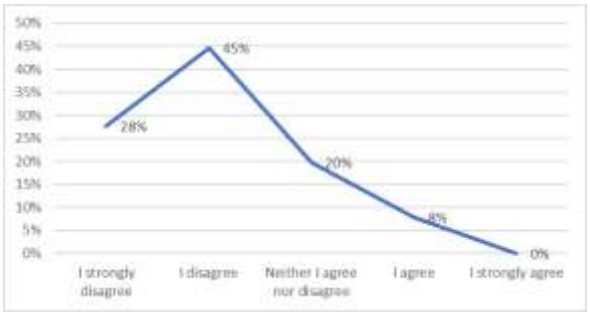


Figure 4. *Students don't know to evaluate relevance and reliability of the obtained scientific and professional information by themselves*

Fig. 5 shows the dominant pattern which more than half of students prefer, even 58% of them, to seek scientific and professional information independently without other person's help.

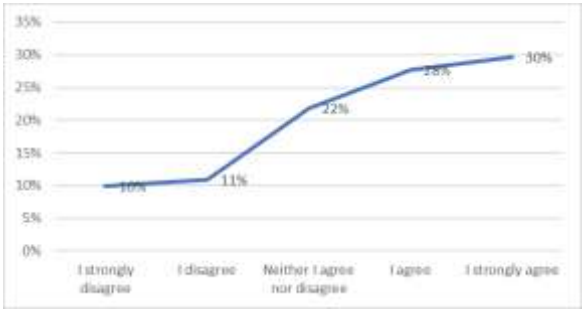


Figure 5. *Students like more seeking scientific and professional information independently then with other person's help*

Fig. 6 shows that students are very divided about seeking scientific and professional information through Google search engine. About one third of students, 33% of them, are negative about it and another third of students, 37% of them, are positive about it. Also one third of students are neutral regarding seeking scientific and professional information through

Google search engine. It can be interpreted that students who use Google Scholar as Google's specialized service adjusted for seeking scientific and professional information according to certain criteria for example only full text, certain author, the number of citations etc. have positive perceptions toward obtained scientific and professional information.

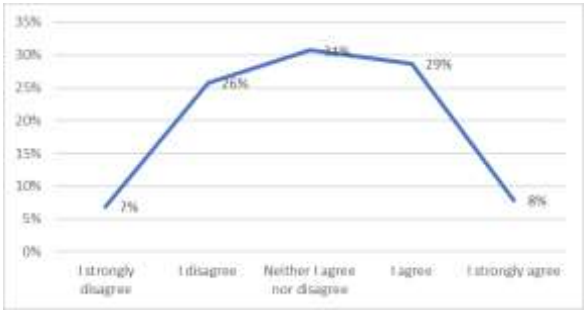


Figure 6. *Students can find enough scientific and professional information for their work through Google search engine*

Fig. 7 shows students' perceptions toward easiness of use and simplicity of scholarly electronic databases. The majority of students, 73% of them, perceived that scholarly electronic databases are not easy and simple for use.

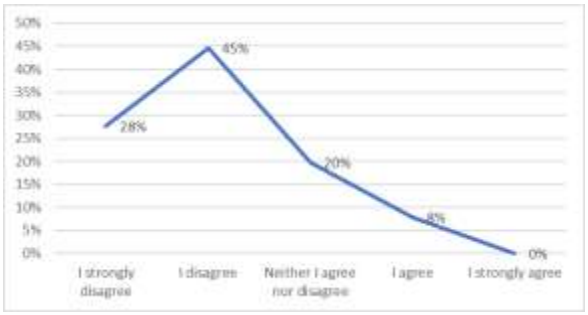


Figure 7. *Students' perceptions toward easiness of use and simplicity of scholarly electronic databases*

Fig. 8 shows that almost half of students, 44 % of them, did not perceive English language as a certain barrier during their seeking scientific and professional information through scholarly electronic databases. However, less than one third of students, 29% of them, perceived English language as a certain barrier during their seeking scientific and professional information through scholarly electronic databases.

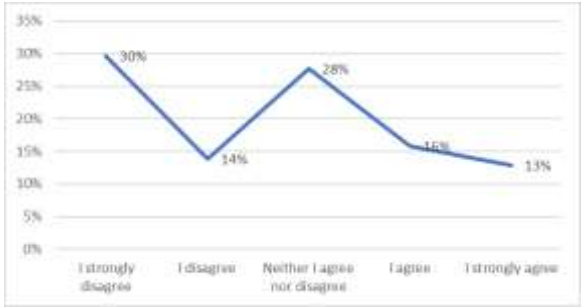


Figure 8. *Students' perceptions toward English language as a barrier within electronic databases*

At Fig. 9 it can be seen that the majority of students, 74% of them, agree or strongly agree that use of advanced search techniques can make their seeking scientific and professional information much faster.

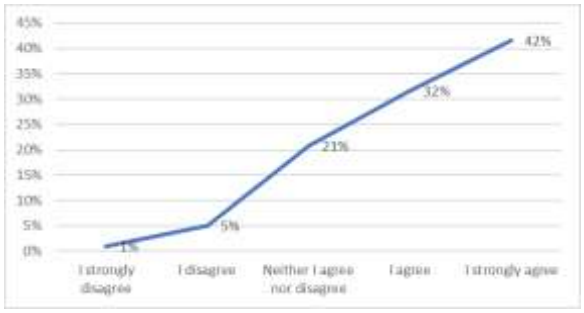


Figure 9. *Students' use of advanced search techniques can make seeking scientific and professional information much faster*

Fig. 10 shows students' perceptions toward better quality of scientific and professional information within scholarly electronic databases in comparison to the scientific and professional information obtained through Google search engine.

The majority of students, 73% of them, disagree and strongly disagree that the quality of scientific and professional information obtained within scholarly electronic databases is better than the quality of scientific and professional information obtained through Google search engine. This fact can be interpreted in a way that students are generally more familiar with search techniques within Google search engine especially Google Scholar than with search techniques within scholarly electronic databases. Also, there are certain disadvantages or even barriers regarding scholarly electronic databases usage such as lack of access from home, lack of subscriptions to certain scholarly electronic databases, limited access to full texts of scientific and professional articles and prevalence of literature in English language.

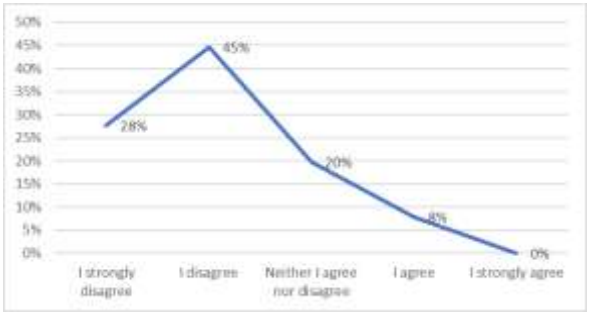


Figure 10. *Students' perceptions toward better quality of scientific/professional information within electronic databases in comparison to the information obtained through Google search engine*

Fig. 11 shows students' familiarity with certain scholarly electronic databases in a descending order such as EBSCO, 86% of students were familiar with it, Emerald Insight, 83% of students were familiar with it, Web of Science, 62% of students were familiar with it, Scopus, 58% of students were familiar with it, Inspec, 16 % of students were familiar with it, and IEEE Explore, 15 % of students were familiar with it.

Almost all students were familiar with EBSCO database as well as with Emerald Insight database. The EBSCO database is a multidisciplinary scholarly electronic database which enables access through a common interface to a wide spectrum of specialized scholarly electronic databases such as Academic Search Premier, Library, Information Science & Technology Abstract, Business Source Complete, Econ Lit etc. Emerald Insight scholarly electronic database encompasses literature in the fields of librarianship, technology, management and economy in general thus this database is popular among students of library and information sciences.

More than half of students were familiar with scholarly electronic databases Web of Science and Scopus although these databases are extremely important citation databases students more preferred to use another scholarly electronic databases. The producer of the database Web of Science is Clarivate Analytics and the producer of the database Scopus is Elseiver. Only about 15% of students were familiar with scholarly electronic databases INSPEC and IEEE Explore thus these two databases are mainly technologically oriented.

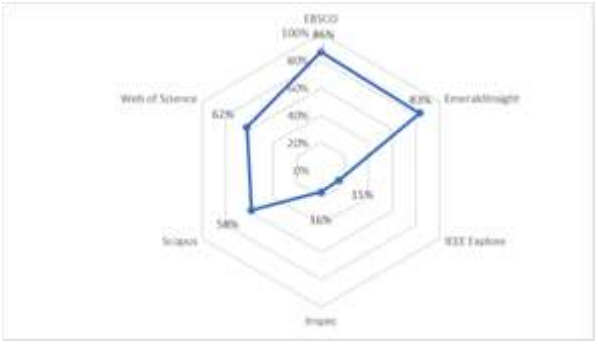


Figure 11. *Students' familiarity with certain scholarly electronic databases*

4. Conclusions

Regarding the first research question according to the research results the dominant patterns of library and information sciences students' information behaviour in seeking scientific and professional information could be summarized in a following way:

(1) the majority of library and information sciences students are efficient in seeking scientific and professional information;

(2) the dominant patterns of acquiring skills for seeking scientific and professional information among library and information sciences students are within the obligatory subject and independently without other people's help;

(3) library and information sciences students are familiar with advanced search techniques such as use of Boolean operators AND, OR and NOT, stemming with wildcards and thesauri usage as terminological help;

(4) the majority of library and information sciences students perceive that they know to evaluate relevance and reliability of the obtained scientific and professional information by themselves;

(5) the majority of library and information sciences students perceive that use of advanced search techniques can make their seeking scientific and professional information much faster;

(6) the majority of students perceive that scholarly electronic databases are not easy and simple for use;

(7) almost half of students do not perceive English language as a certain barrier during their seeking scientific and professional information.

Regarding the second research question 'How students perceive the advantages and disadvantages of scholarly electronic databases' usage in comparison to Google search engine's usage for seeking scientific and professional information?' conclusions could be summarized in a following way:

(1) students are very divided about seeking scientific and professional information through Google search engine. Namely, about one third of students are negative about it and another third of students are positive about it;

(2) the majority of students disagree and strongly disagree that the quality of scientific and professional information obtained within scholarly electronic databases is better than the quality of scientific and professional information obtained through Google search engine. This fact can be interpreted in a way that students are generally more familiar with search techniques within Google search engine especially Google Scholar than with search techniques within scholarly electronic databases. Also, there are certain disadvantages or even barriers regarding scholarly electronic databases usage such as lack of access from home, lack of subscriptions to certain scholarly electronic databases, limited access to full texts of scientific and professional articles and prevalence of literature in English language.

5. References

Barbarić, A., & Golub, K. (2002). Istraživanje upravljanja WebPAC-om u fakultetskim knjižnicama Sveučilišta u Zagrebu. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 1-22.

Baro, E. E., Onyenania, G. O., & Osaheni, O. (2010). Information seeking behaviour of undergraduate students in the humanities in three universities in Nigeria. *South African Journal of Libraries & Information Science*, 76 (2), 109-117.

Frigo-Haltrich, I. (2002). Elektroničke baze podataka u društvenim i humanističkim znanostima. *Politička misao: časopis za politologiju*, 39, (1), 166-183.

Furi, I., & Petr Balog, K. (2016). Information seeking behaviour in the digital environment: information science vs. non-information science students. *Knjižnica*, 60 (1), 61-82.

Jokić, A., Koljenik D., Faletar Tanacković, S., & Badurina, B. (2017). Vještine informacijske i informatičke pismenosti studenata informacijskih znanosti u Osijeku: pilot-istraživanje. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 59 (3-4), 63-92.

Liyana, S., & Noorhidawati, A. (2014). How graduate students seek for information: Convenience or guaranteed result? *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 19 (2), 1-15.

Nadrljanski, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologia*, 39 (4), 262-266.

Poropat, G., Marušić, M., & Štimac, D. (2017). Sustavno pretraživanje baza podataka. *Medicina Fluminensis*, 53 (4), 454-460.

Rubinić, D. Informacijsko ponašanje studenata: pregled literature. (2015). *Libellarium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*, 7 (1), 105-118.

Stojanovski, J. (2007). Online baze podataka – priručnik za pretraživanje. Zagreb: CARNet, 2007.

Vrana, R. (2004). Knjižnice u 21. stoljeću: jamstvo kvalitete i podrška učenju u elektroničkom okruženju. *Časopis Edupoint,* 4 (29), 14-16.

About the Authors

Anita Papić, PhD is assistant professor at the Department of Information Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek, Croatia. She was born in 1981. In 2004 she obtained a Bachelor's degree in Mathematics and Computer science at the Department of mathematics, University in Osijek. In 2009 she obtained a Master's degree in information sciences from Faculty of organization and informatics in Varaždin, University of Zagreb and in 2012 a PhD in information science from Department of information sciences, University of Zadar.

Katarina Đurđević is student at the Department of information sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek. The research in this paper is done within her final work under supervision of assistant professor Anita Papić.

Oblikovanje odgojno-obrazovnih igara

Developing Educational Games

Luka Petrač

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Spojiti igru i učenje u praktičnom dijelu učinio nam se veliki izazov na koji smo pokušali odgovoriti oblikovanjem odgojno-obrazovnih igara. Mnoge kolege pedagoge slušamo kako uporno govore studentima da se to treba činiti, spojiti igru i učenje, ali rješenja kako se to može napraviti u praksi nisu ponuđena. Kako nismo našli literaturu prilagođenu ovom problemu (učenju i igri u osnovnim školama) krenuli smo samoinicijativno nalaziti rješenja. Predlažu se čimbenici koji utječu na oblikovanje odgojno-obrazovnih igara, te nudi osnovni proces kojim se može rukovoditi pri izradi igara. Primjer iz prakse rad je studenata na nastavi Učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a simulacija je mogućeg oblikovanja učitelja i učenika odgojno-obrazovne igre.

Ključne riječi: igra, odgojno-obrazovna igra, oblikovanje, učenje.

Abstract

Combining play and learning in teaching practice emerged as a great challenge which I tried to take on by developing educational games. I've heard many lectures by my colleagues, pedagogues, who persistently advise students that combining play and learning should be done. However, solutions to how to do that in practice are rarely offered. What is more, I haven't come across literature that addresses this problem (learning and play in primary school). Because of that, I've decided to search for answers on my own initiative. I suggest factors that affect the development of educational games and put forward a basic process which can be applied when developing games. A practical example comes from working students at the Department of Teacher Education of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, through a simulation of teacher and students in a potential development of educational games.

Key words: development, educational games, learning, play.

1. Uvod

U današnjem promišljanju o odgoju i obrazovanju vrlo se često ističe kako bi učenje u početku školovanja, a po mogućnosti i nadalje, trebalo biti povezano uz igru. Navode se mnogi razlozi zašto je to bitno i uvode mnoge teorije o uspješnosti takvog odnosa poglavito u primarnom odgoju i obrazovanju. Činjenica je da se djeca iz vrtićke dobi slijedeći plan i program osnovne škole trebaju u trenutku odrastanja odvići od igre i koncentrirati na usvajanje određenih pojmova i odnosa u svijetu koji ih okružuje. No, taj trenutak vrlo je fleksibilan, a ovisi od učiteljeve procjene koja je potpuno individualne naravi. Iako svaka reforma školstva želi postaviti svoje norme, stvarna situacija jest takva da smo živeći u

demokratskom društvu osjetljivi na različitosti i prava na vlastiti odabir i put. Ta nam činjenica govori da će rad učitelja ovisiti o njegovim sklonostima, usmjerenjima i potrebama te ne možemo očekivati isključenost metodičke osobnosti u nastavi. Igra je bez obzira na različitosti sastavni dio ljudskog djelovanja. „Gotovo sve značajne iskonske djelatnosti zajedničkoga ljudskog življenja protkane su igrom.“[90] Može li učitelj ponuditi učenicima zajedništvo igre i učenja? U radu sa studentima na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu istražili smo mogućnost oblikovanja odgojno-obrazovnih igara. Studentima nije bilo strano prihvatiti takav izazov. Iako se može reći da su generacija virtualne pozornosti (Facebook, instagram…) svi su oni rasli uz materijalne društvene igre (Čovječe ne ljuti se, Monopoly, razne kartaške igre, i sl.), kao što i danas djeca rastu uz njih.

2. Proces i oblikovanje odgojno-obrazovne igre

Obrazovna postignuća, ključne riječi, ishodi i domene. Možemo stvarati i nove pojmove koji se vrtlože u pokušajima ostvarivanja zadanih normi, a vezani su uz odgoj i obrazovanje. Oni svakako nastoje potvrditi školovanje po najvišim standardima, traže najbolja rješenja za sustav obrazovanja. Traže se rješenja koja bi ubrzala i olakšala procese učenja, te se u tu svrhu pojavljuje i igranje kao nezaobilazan fenomen dječjeg istraživanja. Tako smo prateći potrebu školskih djelatnika odlučili razmišljati o mogućnostima oblikovanja odgojno-obrazovnih igara. Danas djeca/učenici velik dio svojeg slobodnog vremena provedu pred računalom, tabletom, mobitelom te igraju računalne igre. One su djeci/učenicima privlačne jer su grafički precizne, igrive, nedokrajčive, zabavne. Složenije računalne igre su i društveno interaktivne na način virtualne blizine kolega, prijatelja, osoba. Čak se vrši i komunikacija u govornoj ili pisanoj formi kratkih jasnih formi. Razmišljajući o oblikovanju odgojno-obrazovnih igara držali smo se klasičnih društvenih oblika igre. Igra kao materija i igrači okupljeni oko igre u istom prostoru. Pretpostavlja se to kao rješenje radi razreda i učenika koji se nalaze za vrijeme nastave u razredu. Oblikovanje igara obuhvaća timski rad čitavog razreda. Učenje se događa u izradi igre, te se ponavlja u svakoj igri.

Prije svega trebaju se odrediti čimbenici koji utječu na oblikovanje odgojno-obrazovnih igara. Odlučili smo se na četiri čimbenika o kojima bi se trebalo voditi računa prije same ideje izvedbe igre.

1. Učenje – Potrebno je krenuti od sadržaja koji se nalazi u programu školskog kurikuluma neovisno o nastavnom predmetu. Znanja koja učenici trebaju usvojiti trebaju biti sastavni element igre. Da bi se igralo potrebno je znati! Više znati podrazumijeva bolju uspješnost u igri. Igra može sadržavati određeni sadržaj iz područja Prirode i društva, Jezika, Matematike, te ostalih nastavnih predmeta. Oni mogu biti integrirani u jednu igru ili se igra može oblikovati tako da se obradi jedan nastavni predmet. Također, može se spajati više nastavnih jedinica ili samo jedna u igri.

2. Estetska privlačnost – Za uspješno oblikovanu igru (igru koja će biti primamljiva učenicima, te ih privići) izrazito je potrebno da se obrati pozornost na likovnost. Ono što je napravljeno s ukusom i estetskom kvalitetom učenike intuitivno privlači da vide o čemu se radi, te uživaju u otkrivanju i razotkrivanju vizualno oblikovanog.

[90] Huizinga, J. (1992): *Homo ludens*. Zagreb: Naprijed, str. 12

3. Igrivost – Vrlo je važno pripaziti na čimbenik igrivosti radi samog procesa učenja. Ponavljati igru znači ponavljati određeni sadržaj, usvajati ga, dugoročnije pamtiti. Dobro bi bilo oblikovati igru koja učenike na zadovoljava time da je jednom odigraju, već ih nagoni da kada završe iznova započinju. Potrebno je odgovoriti na pitanja „Što mogu napraviti na igra bude zanimljivija? Koje elemente mogu uvesti da obogatim igranje?“ Jedno od rješenja je obogatiti sadržaj školskog programa sa dodatnim, proširenim sadržajem koji podiže zanimljivost igre.
4. Interesantnost – Ovaj čimbenik proizlazi iz spoja prvih tri. Važno je razmisliti kako se neki sadržaj koji je zamoran, dosadan može oblikovati tako da postane zanimljiv.

Proces izrade igre

- Istraživanje/ prikupljanje podataka

  Prvi korak je istražiti sadržaj koji bi se uveo u igru. Za to nisu dovoljni samo školski udžbenici, već se mogu koristiti knjige: enciklopedije, leksikoni, rječnici, monografije, časopisi i ostali izvori određenog sadržaja i znanja.

- Odlučivanje o podatcima koji su relevantni za igru (analiza podataka)

  Ovdje se događa proces učenja i sumiranja podataka s namjerom za izdvajanje korisnih činjenica. Odabir sadržaja vrši se prema tome da se zadovolji kriterij obrazovanja i igrivosti.

- Razvijanje igre putem vlastitih ideja

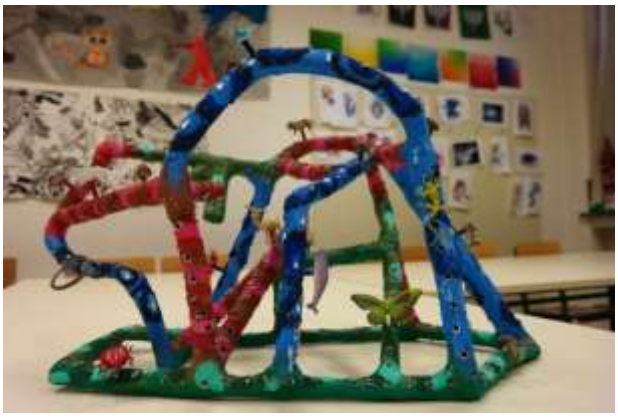
  U razvijanju igre razvija se fleksibilnost, fluentnost i redefinicija. Napustiti uobičajene ideje, potražiti nove ideje, odbaciti ideju, ne zadovoljiti se prvom idejom, razmisliti o boljoj, promijeniti smišljenu ideju...

- Odabir materijala, oblika, boja, veličine

  Čime i kako oblikovati igru zadnji je korak u izradi igre. Papir plošno, papir u prostoru, tekstil, drvo, plastika... Različiti materijali određuju različit karakter igre. U obilju oblika, boja i veličina odlučiti se i osmisliti igru kao jedinstvenu cjelinu.

Primjer iz prakse

Kao primjer oblikovanja igre predstavljena je izrada igre „*Život životinja*“ (sl. 1).



Slika 1: Kaširani papir/akrilna boja, rad studenata 3 god., Učiteljski fakultet

Prvi dio izrade sastojao se od odlučivanja o sadržaju i istraživanja što će igra predstavljati. Sadržaj igre treba obuhvaćati dio nastavnog plana i programa za osnovnu školu. Odlučili smo se uzeti sadržaj četvrtog razreda osnovne škole, područje prirode i društva, likovne kulture i hrvatskog jezika. Iz prirode i društva korištene su četiri nastavne teme.

„Život životinja
Ključni pojmovi:
domaće životinje, divlje životinje.
Obrazovna postignuća: razlikovati skupine životinja prema vrsti prehrane; objasniti međusobnu ovisnost biljaka i životinja.

Travnjak
Ključni pojmovi:
životna zajednica, životni uvjeti.
Obrazovna postignuća: razumjeti povezanost biljaka i životinja u životnoj zajednici travnjaka; upoznati nekoliko najpoznatijih biljaka i životinja travnjaka.

Šuma
Ključni pojmovi:
životna zajednica, životni uvjeti.
Obrazovna postignuća: razlikovati listopadnu, zimzelenu (vazdazelenu) i mješovitu šumu; upoznati najpoznatije šumske životinje; uočiti međusobnu ovisnost biljaka i životinja šume; uočiti razloge ugroženosti životne zajednice i navesti načine zaštite (požar), znati da je nestručno ubiranje gljiva i šumskih plodova opasno za život.

More
Ključni pojmovi:
životna zajednica, životni uvjeti.
Obrazovna postignuća: upoznati i razlikovati najpoznatije biljke i životinje u moru i uz more; razumjeti važnost mora za RH (turizam, brodogradnja, ribarstvo); navesti uzroke onečišćenja mora i razumjeti važnost očuvanja čistoće mora.“[91]

Nakon istraživanja i sumiranja podataka krenuli smo u izradu igraće ploče. Prve ideje bile su uobičajene, plošna ploča sa cestama i poljima na tragu tlocrta zoološkog vrta. Željeli smo radi interesantnosti igre dati ideju o drugačijoj igraćoj ploči, izaći u prostor. Tako je nastala ploča – prostorni labirint (sl. 2)



Slika 2: Kaširani papir/akrilna boja, rad studenata 3 god., Učiteljski fakultet

U oblikovanje igraće ploče uključeni su sadržaji temeljeni na nastavnom programu – staništa određenih životinja (more – plava boja, kapljasta tekstura; travnjak – zelena boja, tekstura kaširanog papira i šuma – crvena boja, rebrasta izbočenja). Staništa su jednako

[91] *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

proporcionalno postavljena po igraćoj ploči. Tonovi boja i teksture doprinose estetskoj privlačnosti. Perforacije su učinjene kako bi se figure za igru mogle kretati po ploči.

Karte za igru označavaju vrstu prehrane određenih životinja. Radi mogućnosti umnožavanja kartica koristili smo se tehnikom linoreza. Vrste prehrana likovno su predstavljena određenim stvarnim izgledom različitih zubi (sl. 3, 4 i 5). Na taj način učenici usvajaju i odnos oblika i funkcije oblika. Kartice parazita dodane su radi podizanja igrivosti.





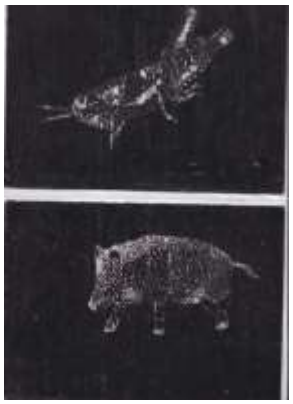
Slike 3, 4 i 5: Linorez, rad studenata 3 god., Učiteljski fakultet

Figure za igru predstavljaju određene životinje koje žive na određenim staništima. Po sedam životinja za svako stanište. Gotove plastične životinje proporcionalnih mjera i ujednačenog karaktera postavili smo na štapiće koji ulaze u igraću ploču. Štapiće smo obojali određenom bojom koja pretpostavlja određenu boju staništa i određenu boju vrste prehrane (sl. 6).



Slika 6: Plastične životinje, drveni štapić, akril, rad studenata 3 god., Učiteljski fakultet

Za svaku životinju koja se nalazi u igri pripremili smo pločice na kojima je s jedne strane prikaz životinje, dok se s a druge strane nalaze kratki podaci o životinji (sl. 7).




Slika7: Gratаž, rad studenata 3 god., Učiteljski fakultet

3. Zaključak

Oblikovanje Odgojno-obrazovnih igara vidimo kao mogućnost nastave gdje se, osim usvajanja znanja, oblici kreativnog mišljenja snažno razvijaju. Takva nastava podrazumijeva timski ustroj, izbjegava frontalnost. Nastavni sati u početku su obrazovno istraživalački, kasnije prerastaju u praktično istraživanje. Nedostatak u oblikovanju igara nalazimo u upitnoj satnici unutar redovne nastave koja je potrebna da bi se igra oblikovala. Rješenje toga problema je u satnici dnevnog boravka gdje bi se moglo naći vremena za takva istraživanja. Studenti Učiteljskog fakulteta, u promišljanjima i izradi igre, bili su izvanredno angažirani. Možda zato što su se bavili nečime što ima svoju konačnu svrhu. Osjetili su da se radi o materijalno duhovnom proizvodu koji se direktno tiče njihovog budućeg posla. Osim prikazane igre „Život životinja“, studenti su na nastavi oblikovali i igre „Uvjeti života“, „Osvoji voćnjak“ i „Upoznaj grad“. Kako je za oblikovanje igre potrebna kreativnost, ograničenje ovog djelovanja je i u nekreativnim učiteljima. Izrada igre trebala bi biti oslobođena recepata kako se radi, u smislu uputa za gotove modele igre. Ako se pristupi načinom izmišljanja tada ona postaje kvalitativna istraživalačko-praktična zanimljivost učenicima i učiteljima.

4. Literatura

Huizinga, J. (1992). *Homo ludens*. Zagreb: Naprijed

Nastavni plan i program za osnovnu školu. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Životopis autora

Luka Petrač rođen je 1980. godine u Zagrebu. Godine 2001. diplomirao je na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu, a 2006. na grafičkom odsjeku Akademije likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu u klasi prof. Nevenke Arbanas.

Imao je više samostalnih i skupnih izložbi u domovini i inozemstvu (Zagreb, Dubrovnik, Split, Opatija, Bratislava, Bari, Krakow, Skopje, Johanesburg, Juangriego…). Autor je javnih radova izvedenih u tehnici mozaika i vitraja u Hrvatskoj i Sloveniji. Nagrađivan je za slikarska ostvarenja u domovini i inozemstvu. Objavio je knjigu iz područja likovne pedagogije *Dijete i likovno-umjetničko djelo* 2015. god.

Član je Hrvatskog društva likovnih umjetnika i Matice hrvatske. Zaposlen je u umjetničko-nastavnom zvanju izvanredni profesor na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Mreža Šolski pes

The School Dog Network

Mojca Trampuš

Srednja vzgojiteljska šola, gimnazija in umetniška gimnazija Ljubljana
mojca.trampus@svsgl.si

Povzetek

Če je bilo še pred desetimi leti v Sloveniji nepredstavljivo, da bi v šolo k pouku z učiteljem prihajal tudi njegov pes, je to danes realna možnost. Seveda ne v vseh šolah in seveda ne kakršenkoli pes. Praksa kaže, da so primerni šolani, veterinarsko pregledani, posebej usposobljeni psi z licenco terapevtskega psa. Ti kužki v učilnice prinašajo toplino, učenci so ob njih umirjeni, sproščeni, strpni, manj zaskrbljeni. Z nekaj iznajdljivosti je mogoče psa aktivno vključiti v potek učne ure. Tudi če kuža v učilnici samo počiva, s svojo prisotnostjo razbremeni togo šolsko vzdušje, med odmori pa vabi otroke k druženju in igri. Ključna, nepogrešljiva elementa tovrstnega dela sta skrb za varnost in skrb za dobro počutje vseh vpletenih, tudi psa. Zagotoviti mu moramo ležišče, možnost umika v miren prostor, posodo z vodo, predvsem pa spoštljivo in obzirno ravnanje učencev. Glede na učiteljevo stroko lahko pes sodeluje pri različnih predmetnih področjih. Na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana tako zlata prinašalka Šapa aktivno pomaga oblikovati dva modula v programu predšolska vzgoja: Matematika za otroke in Otrok in pes. Število slovenskih šol, kjer potekajo podobni programi, se iz leta v leto povečuje, kar kliče po povezovanju. Da bi si laže izmenjevali izkušnje, gradiva in mnenja, je pred dvema letoma zaživela mreža Šolski pes. Mreža povezuje vzgojno-izobraževalne ustanove, v katerih redno dela terapevtski pes s svojim vodnikom. Verjamemo, da bo delovanje mreže nekoč pripomoglo k temu, da bo delo s psom v šoli v prihodnosti tudi formalno urejeno.

Ključne besede: mreža Šolski pes, otrok in pes, pes pri pouku, program predšolska vzgoja, terapevtski pes.

Abstract

While even ten years ago it may have been hard to imagine a teacher coming to class with their dog, today this is a real possibility. Not in every school, of course, and not with just any dog. Experience shows that suitable dogs are those that are appropriately trained, vet-inspected, licensed therapy dogs. Such dogs bring warmth into the classroom and help students feel more relaxed, patient, calm, and less stressed. With some creativity one can actively involve the dog in the lecture. But even if the dog only rests in the classroom during class it helps loosen the atmosphere and encourages play and socialization during breaks. When engaging a dog in this way, it is essential to ensure safety and well-being of everyone involved, including the dog. We have to provide a designated bed, the opportunity for the dog to withdraw if/when it so desires, a water bowl, and above all, a respectful and careful attitude from the students. Depending on the teacher's profession, the dog can be involved with multiple subject matters. At Srednja Vzgojiteljska Sola, Gimnazija in Umetniška Gimnazija Ljubljana, Sapa the Golden Retriever actively shapes two classes: Mathematics for Children and Child and Dog. Every year, more Slovenian schools are involved in similar ways, which calls for the interchange of ideas, experiences, and materials. To this end, the School Dog Network was formed two years ago. It connects schools that have a therapy dog regularly helping its handler with the classes. We believe that the activities of the Network will help establish a formal framework for school dog activities in Slovenia in the future.

Keywords: Child and dog, dog in classroom, preschool education program, School Dog Network, therapy dog.

1. Uvod

Otroci in živali so naravni zavezniki. V marsikateri družini se odločijo, da bodo skrbeli za kužka, mucka ali drugo živalco, čeprav je jasno, da prinaša sobivanje z živaljo veliko obveznosti. Nameniti ji moramo predvsem veliko časa in energije, pridobiti moramo številna znanja, nenazadnje je skrb za žival povezana tudi s finančnimi obremenitvami. Vendar živali v tolikšni meri vračajo hvaležnost, naklonjenosti in še kaj, da se računica pogosto izide. Povezanost med živaljo in otroki lahko prinese mnogo dobrega tudi v šolsko okolje. V prispevku se omejim na delo s psom, ne pa tudi z drugimi živalmi, v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Moje izkušnje so s tega področja, verjamem pa, da bi tudi prijazna muca ali kakšen druga hišni ljubljenček lahko učinkovito deloval na istem področju.

Če želimo otrokom omogočiti, da se tudi v šoli družijo s psom, moramo zagotoviti primerne okoliščine. Brezkompromisno je potrebno poskrbeti za varnost in ustvariti okolje, v katerem se vsi dobro počutijo. Šolarji, drugi zaposleni in seveda tudi pes.

Zakaj in kako kužka pripeljemo v šolo, je bilo na konferenci Eduvision že nekajkrat predstavljeno, prvič leta 2013 (Trampuš, 2013). Talratnemu prispevku je priložen seznam virov, ki je pri delu s psi v šolah še vedno aktualen. Od že povedanega želim v nadaljevanju izpostaviti samo najbolj bistvene elemente, brez katerih zapis o psu v šoli nima teže. Vzpostavljanje primernega delavnega okolja je tesno povezano z znanjem in izkušnjami, ki jih pridobimo vodniki terapevtskih psov. Vodnice psov, ki delamo v zelo različnih okoljih (z običajnimi otroki in srednješolsko mladino, z otroki s posebnimi potrebami in z gibalno in razvojno močno oviranimi otroki), smo svoje konkretne izkušnje predstavile na konferenci Eduvision leta 2016 (Golob, Slapnik, Trampuš, 2016).

V prispevku opisujem, kakšne povsem nove vsebine izvajamo na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana (SVŠGUGL) v zadnjih letih. In še, kakšen napredek smo dosegli pri povezovanju vzgojno-izobraževalnih ustanov, v katerih redno dela terapevtski pes. Opredelim tudi pojem »šolski pes«.

2. Osnove dela

Kdo so terapevtski psi? To so šolani, posebej usposobljeni psi preverjenega značaja in vedenja. S svojimi vodniki obiskujejo posameznike in skupine v različnih ustanovah – v domovih starejših oseb, v šolah in vrtcih, v bolnišnicah, v rehabilitacijskih centrih in podobno. Posebej usposobljeni so tudi vodniki teh psov, ki v okviru društev delujejo kot prostovoljci. Obiski terapevtskih psov in njihovih vodnikov večinoma potekajo v sodelovanju s strokovnjakom v ustanovi. To je lahko npr. fizioterapevt, delovni terapevt, učitelj.

Zakaj zagovarjamo stališče, naj v šoli dela le pes, ki tudi sicer aktivno dela kot terapevtski pes? Zato, ker ustreznega usposabljanja niti preverjanja za pse, katerih vodniki želijo z njimi delati v šolah, ni. Ne pri nas, ne v svetu. Zahteve, ki jih mora izpolnjevati terapevtski pes (in, ne pozabimo, tudi njegov vodnik!) pa so zelo blizu zahtevam, ki jih je smiselno postaviti tudi v šolskem prostoru. Pes mora biti namreč vzgojen, šolan, obvladan, toleranten, naklonjen neznancem, urejen, snažen, veterinarsko pregledan. Vodnik pa strpen, naklonjen sočloveku, iznajdljiv, dobronameren, pozoren do svojega psa. Če torej skozi šolska

vrata »spustimo« terapevtskega psa z vodnikom, imamo vsaj okvirno zagotovilo, da sta oba primerna in usposobljena.

Pri tem se zavedamo, da so službeni psi (reševalci, pomočniki invalidom...) pogosto bolj ubogljivi in imajo opravljeno zahtevnejše šolanje kot terapevtski psi. Pa vendar – delo v šolah je specifično in, kot rečeno, blizu delu, ki ga terapevtski psi sicer opravljajo v ustanovah, na javnih prireditvah in drugod.

Kako skrbimo za varnost in dobro počutje? To sta ključni vprašanji – v fazi priprav in kasneje, ko kuža prihaja v šolo. Odgovor ni ne preprost ne kratek. Sledimo nekaterim temeljnim principom. Šolarji morajo biti seznanjeni, kako ravnajo ob psu in s psom. Ne samo seznanjeni, navodila morajo tudi brezpogojno upoštevati. S tako zahtevo otroke mimogrede spodbujamo k strpnosti, k empatiji, k spoštljivosti, kar je itak naš namen v šolah. Zato menim, da je ob mlajših otrocih poleg vodnika psa potrebna še ena oseba. Običajno je to učitelj, pri čemer z besedo učitelj poenostavljeno imenujem poljubnega strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Starejšim šolarjem pa lahko zaupamo, da bodo upoštevali navodila, zato je sprejemljivo, da je odrasla oseba »dva v enem« - hkrati vodnik psa in učitelj (pri čemer se mora tak učitelj/vodnik zavedati, da je dolžan situacijo ves čas nadzirati). Pes nikdar, res nikdar ne sme nenadzorovano ostati sam z otroki, ob psu je vedno njegov vodnik. Skrbimo, da je psu v učilnici prijetno, saj ogrožen, zaskrbljen, prestrašen kuža lahko postane nevaren. Psu torej zagotovimo miren prostor, kamor se lahko umakne. To je lahko kot učilnice, v katerega otroci nimajo dostopa, nekaterim pa bolj ustreza prostoren boks za psa. Vsekakor prostor, ki je odmaknjen od vrat v/iz učilnice, sicer se lahko zgodi, da bo pes »čuval svojo čredo« pred nepričakovanim obiskovalcem. Tega si seveda ne želimo... Če prostorski pogoji to omogočajo, lahko kužku namenimo tudi prostor v učiteljevem kabinet, kjer pa moramo spet poskrbeti, da ga kdo od zaposlenih ne preseneti med počitkom. Kuža potrebuje še posodo s svežo vodo. Ležišče naj bo seveda čisto, pogosto ga operemo. Pri roki mora biti kaka igračka, morda priboljšek za nagrado.

Ob tem se pojavi kup vprašanj. Kako ravnamo v primeru alergij, strahov? Kaj in kako se dogovorimo z vodstvom šole, kako s starši otrok. Kolikokrat je lahko kuža v šoli in kaj konkretno lahko tam dela? Kaj naredimo, če nam kuža zboli? In še in še. S temi temami so se ukvarjali prejšnji prispevki na temo psa v šoli – ravnamo po zdravi pameti, raje smo preveč previdni kot premalo in nikdar ne pozabimo, da imamo opravka s kužkom, ki je sicer krotek in šolan, a še vedno – kužek.

3. Šapa v šoli – pri pouku in sicer

Avtorica prispevka učim (ne vedno najbolj priljubljeno matematiko) na SVŠGUGL več kot petindvajset let in sem vodnica desetletne terapevtske psičke Šape. Že od jeseni 2012 hodi z mano k pouku. Ne vsak dan, približno dvakrat tedensko. Moji dijaki, gimnazijci, jo imajo res radi. Pravijo, da raje hodijo k matematiki, če je Šapa z nami. Tudi če ne naredi prav nič drugega, kot da omogoči mladim, da se v šoli med odmori razbremenijo z roko na mehkem kožuščku, je njen prispevek ogromen.

Med dijaki je veliko zanimanja za različne oblike dela s Šapo. Radi sodelujejo pri različnih oblikah prostovoljnega dela (obiski ustanov, dobrodelni sejmi, druženje z otroki...), kot opazovalci spremljajo delo terapevtskega psa in njegovega vodnika, pomagajo pri organizaciji in izvedbi javnih prireditev.

Za delo in druženje s Šapo pri pouku in drugih organiziranih oblikah dela velja prav posebno zanimanje. Šapa gre z nami na športni dan, na večdnevne tabore maturantov, na spoznavne tabore, na ekskurzije, na dneve dejavnosti in projektne dneve. Delo terapevtskih psov predstaviva v oddelkih, ki jih ne učim. Nekateri moji sodelavci v svoje module in predmete vključijo tudi vsebine s področja dela terapevtskih psov. Najboljši odziv pa dijaki namenijo delavnicam, v katerih jim s Šapo pokaževa, kako v resnici poteka obisk psa v šoli ali vrtcu.

4. Šapa v šoli – modula v programu predšolska vzgoja

Navedene vsebine smo želeli tudi sistemsko vključiti v delo naših dijakov programa predšolska vzgoja. Tako že več let izvajamo prilagojen obvezni modul Matematika za otroke v četrtem letniku. V okviru modula ponovimo elementarno matematiko. Z dijaki potem pripravljamo didaktično gradivo, ki otroka spodbuja k matematičnemu razmišljanju. Gradiva prilagodimo, tako da v izvedbo dejavnosti vključimo tudi Šapo. Seveda je izvedba možna šele, ko dijaki spoznajo nekaj teorije o vedenju psa, predvsem opozarjam na telesno govorico psov in na miritvene znake, s katerimi pes izraža morebitno nelagodje. Praktični del izvajamo v sodelovanju z bližnjim vrtcem Jelka in z društvom Tačke pomagačke, katerega članici sva tudi medve s Šapo. Tako ima številčna skupina dijakov možnost, da aktivno sodelujejo z različnimi psi, kar jim je v veliko veselje.

Za delo s kužki v vrtcu je res veliko zanimanje, tako s strani dijakov kot s strani predšolskih otrok in njihovih vzgojiteljev. Zato smo dijakom četrtih letnikov, ki v okviru odprtega kurikula izbirajo med različnimi moduli, ponudili še dodatno možnost – modul Otrok in pes. Ta letos poteka drugo leto. V okviru tega modula dijaki pridobijo podrobnejša znanja o psih, predvsem o njihovem vedenju in o načinu vključevanja terapevtskih psov v različne programe. Posebej pozorni smo na telesno govorico psov, na spoštljiv odnos do živali in narave, na sodelovanje med psom in človekom. Slušatelji tega modula ob zaključku leta vedo, na kakšen način lahko vzgojitelj sodeluje z vodnikom terapevtskega psa. Ob obiskih vrtcev in šol namreč vodniki psov pogrešamo prav ta znanja, ki bi jih moral imeti učitelj oz. vzgojitelj. Za modul smo seveda oblikovali letni delovni načrt, metode in kriterije ocenjevanja in vse ostalo potrebno. Modul se znajde tudi v letnem spričevalu dijakov, ki so ga izbrali. Tako smo psom utrli pot v srednješolska spričevala.

5. Psi v šolah po svetu

Delo s terapevtskimi psi v šolah doživlja po svetu velik razmah. Če je bilo intuitivno že dolgo jasno, da prinaša kuža učencem veliko veselja in še marsikaj drugega, se v zadnjih letih vrstijo tudi številne raziskave na to temo. Pred leti je bilo mogoče glavnino referenčnih podatkov najti na nemškem govornem področju, v zadnjih letih pa je veliko prispevkov moč zaslediti v Ameriki in Avstraliji.

Ameriški avtorici tako v svojem članku uvodoma sistematično navajata tridesetih raziskav/prispevkov, ki obravnavajo delo s terapevtskimi psi v šolah med leti 2001 in 2017 (Kropp in Shupp, 2017). V nadaljevanju predstavita rezultate teh raziskav, ki se osredotočajo na različne segmente učno-vzgojnega procesa. Sledi sklepna ugotovitev, ki je delu s psi v šolah izrazito naklonjena.

Po vsem svetu učitelji, ki prihajamo v šolo s pasjim prijateljem ob strani, ugotavljamo podobno: kuža predstavlja otrokom v šoli močno čustveno podporo, otroci ob psu raje in

uspešneje berejo, razvijajo socialne, komunikacijske in motorične spretnosti. Pogosto pripomnimo, da kuža take rezultate doseže malone čudežno – ne da bi naredil kaj posebnega, samo ob otroku je. Starost učencev pri tem ni pomembna, ugotavljata tudi dr. Henderson in dr. Grove z avstralske univerze Monash University. Njune ugotovitve povzema intervju (Vukovic, 2018).

Pregled tujih virov pokaže, da k delu s psi v šolah po vsem svetu pristopamo zelo podobno, brez bistvenih razlik. Očitno je tudi, da vodstva šol večinoma prepoznavajo dragocenost projektov s psi v šolah, zato so šolska vrata kužkom večinoma vsaj priprta, če že ne povsem odprta.

6. Mreža Šolski pes

Delo s psi v šoli je v Sloveniji več let potekalo v okviru inovacijskih projektov pod okriljem Zavoda republike Slovenije za šolstvo. Hkrati so potekali trije podobni invacijski projekti s pasjimi sodelavci – poleg projekta v naši šoli še projekta, ki sta ju vodili Irma Golob v CIRIUS Kamnik in Mateja Slapnik v OŠ Pod Goro v Slovenskih Konjicah. Vodje teh projektov, vse tri vodnice terapevtskih psov – Šape, Alvina in Kity - smo se vse pogosteje srečale z vprašanji posameznikov, ki so si želeli v svoje šole vpeljati podobne projekte. Ko so inovacijski projekti na ZRSŠ zamrli, smo se zato odločile vzpostaviti mrežo šol, v katerih redno delajo vodniki s terapevtskimi psi. Tako je januarja 2017 nastala Mreža Šolski pes (Mreža Šolski pes, 2017).

Osnovna namena mreže sta dva. Ustvariti smo želele prostor za izmenjavo mnenj, izkušenj, gradiv, za srečevanje podobno mislečih. In želele smo pomagati zagnanim posameznikom, ki načrtujejo delo s psom v šoli. Vemo namreč, koliko energije in priprav smo vložile v začetke. Če so naše izkušnje, naši začetni koraki lahko komu v pomoč, jih z veseljem delimo. Verjamemo tudi, da naši prispevki (na spletnih straneh, v revijah, na televiziji) lahko prepričajo kakega dvomljivca, kako dobrodošli so kužki v šolah.

V Mreži Šolski pes opredelimo osnovne pojme. Tako je šolski pes terapevtski pes, ki deluje znotraj mreže, pri poimenovanju smo se naslonile na nemški izraz »Schulhund«.

Znotraj mreže lahko deluje katerakoli vzgojno-izobraževalna ustanova (poenostavljeno govorimo kar o šolah), ki redno vključuje delo terapevtskega psa, to delo predstavi na svoji spletni strani in zadosti pogojem varnega, načrtovanega, sproti vrednotenega dela. Na spletni strani mreže so natančno zapisano pogoji, ki jih mora izpolnjevati kuža, njegev vodnik, učitelj in šola. V mrežo se lahko vključi tako šola, v katero prihaja s svojim psom učitelj (če oba izpolnjujeta splošne pogoje), kot šola, katere učitelj redno, načrtovano sodeluje z »zunanjim« vodnikom terapevtskega psa. Šola izpolni pristopno izjavo, s katero potrjuje, da izpolnjuje vse zahtevane pogoje.

Posebno skrb namenjamo – kot vedno pri delu terapevtskega psa – varnosti. Pes mora biti nenehno pod nadzorom svojega vodnika, v nobenih okoliščinah ne sme biti sam z učenci. Vsak stik učencev s psom je prostovoljen – nikogar ne silimo v druženje in dejavnosti s psom, če tega ne želi. Pouk ob psu mora ostajati učinkovit, učna ura s psom ni namenjena (zgolj) zabavi. Poskrbeti moramo, da otroci razumejo in upoštevajo navodila, kako ravnati ob psu. Opozarjamo na skrajno previdno ravnanje ob zavedanju, da je še tako krotek in šolan pes še vedno žival, ki lahko ravna nepredvidljivo. Pozivamo k ljubečemu, spoštljivemu in obzirnemu ravnanju s psom.

Vodniki terapevtskih psov imamo svoje pse zelo radi. Tako se zdi samoumevno, da skrbimo za njihovo dobro tudi, ko gremo z njimi na delo. V glasnem okolju, med množico otrok, med katerimi je lahko tudi kak nepredvidljiv, je to zahtevna naloga. Skrb za dobrobit psa pa je tudi pomembno sporočilo učencem. Otroci so namreč pozorni opazovalci – ko vidijo, da smo s psom ljubeči, potrpežljivi, da z zdravo mero humorja sprejmemo kako drobno nerodnost, to cenijo. Zelo verjetno je, da bodo dobronamernost, spoštljivost znali prenesti tudi v svoje ravnanje. Vsekakor bolj verjetno, kot če jim bomo o teh univerzalnih vrednotah samo predavali. Za ljubeče, skrbno ravnanje pa nam bo hvaležen tudi kuža, ki si to vsekakor zasluži, saj opravlja zahtevno, odgovorno »službo«.

Med članicami mreže najdemo zelo različne ustanove. Prav tako različne so tudi vsebine, pri katerih pes sodeluje. Ko delo v teh ustanovah pobliže spoznamo, ugotovimo, da psi delajo z otroki z izrazitimi posebnimi potrebami in z otroki v običajnih osnovnih in srednjih šolah. Nekateri psi večinoma pomagajo pri individualni obravnavi učencev, drugi so vključeni v skupinsko delo. Cilje dela prilagodimo starosti in sposobnostim učencev.

Člani mreže smo pogosto v osebnih stikih, do zdaj smo pripravili tudi dve srečanji. Na srečanji smo povabili vse, ki so v kakršnikoli vlogi vključeni v delo s psi v šolah. Seveda so bili z nami tudi tudi naši psi. Druženje je bilo vsakič prijetno in koristno. Spomladi načrtujemo dvodnevno srečanje. Občasno izmenjujemo izkušnje tudi s posamezniki v tujini, ki so aktivni v podobnih projektih.

V septembru 2018 združuje Mreža šolski pes šestnajst slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Še nekaj jih namerava v kratkem izpolniti manjkajoče pogoje (objava na spletni strani). Pričakujemo, da se bo članstvo v mreži širilo, saj je zanimanje za naše delo res veliko. Poglavitna težavava je omejeno število terapevtskih psov, s katerimi društva enostavno ne zmoremo zadostiti povpraševanjem.

7. Zaključek

V zadnjih letih smo v slovenskih šolah pridobili vrsto izkušenj pri vključevanju šolanega, usposobljnega psa v redno delo v šolah. Odlični odzivi, skoraj nedeljeno navdušenje učencev, njihovih staršev in strokovne javnosti nas spodbujajo k nadaljevanju

Glede na vse zapisano lahko upamo, da bo tudi Mreža Šolski pes pripomogla, da bodo delo s psi v prihodnosti tudi formalno priznale pristojne krovne ustanove.

Leta, ko z mano v šolo prihaja Šapa, so tudi meni osebno dala veliko: številna dragocena nova znanstva in tesna prijateljstva, prisrčne pogovore z dijaki, tople trenutke s predšolskimi otroki in številne nasmehe v matematični učilnici. Vsega tega ne bi bilo, če naša Šapa ne bi bila tako mila, potrpežljiva, prijazna kužica. Vedno pripravljena na »pogovor« z mladimi. Vsak dan se izkaže kot neprecenljiva sopotnica in sodelavka, za kar ji bom vedno hvaležna. Vsakič, ko se po končanem pouku odpraviva domov, tako dobi moj »hvala« in slasten piškot.

8. Viri in literatura

Golob, I., Slapnik, M., Trampuš, M. (2016): Terapevtski pes v šoli – prikaz dejavnosti. Zbornik konference Edivision 2016, stran 1419 do 1420. Dostopno prek: http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2016_SLO.pdf (15. 9. 2018)

Kropp, Jerri J.; Shupp, Mikaela M. (2017): Are Therapy Dogs In Classrooms Beneficial? ERIC, Number EJ1173578, stran 4 do 8. Dostopno prek: http://forumonpublicpolicy.com/wp-content/uploads/2018/02/Final-Draft-Kropp-and-Shupp.pdf (25. 10. 2018)

Mreža Šolski pes. Dostopno prek: https://sites.google.com/view/mreza-solski-pes/ (10. 9. 2018)

Trampuš, M. (2013): Odtisi pasjih tačk v učilnicah. Zbornik konference Edivision 2013, stran 288 do 296. Dostopno prek: http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202013_splet.pdf (15. 9. 2018)

Vukovic, R. (2018): Therapy Dogs in School Settings. Australian Council for Educational Research. Dostopno prek: https://www.teachermagazine.com.au/articles/podcast-therapy-dogs-in-school-settings (20. 10. 2018)

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Trampuš je diplomirala na Fakulteti za naravoslovje in matematiko (današnja Fakulteta za matematiko in fiziko) Univerze v Ljubljani, in sicer smer uporabna matematika. Od leta 1991 je kot profesorica matematike zaposlena na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana. Je vodnica terapevtske psičke Šape, s katero delata v okviru društva Tačke pomagačke. Je ena od pobudnic in koordinatoric Mreže Šolski pes.

Formalno prehransko izobraževanje in vključevanje staršev v spodbujanje prehranske pismenosti otrok

Formal Nutrition Education and the Inclusion of Parents in Promoting Nutritional Literacy of Children

Martina Erjavšek

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Martina.Erjavsek@pef.uni-lj.si

Stojan Kostanjevec

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Stojan.Kostanjevec@pef.uni-lj.si

Povzetek

Ustrezna prehranska pismenost je povezana z zdravimi prehranskimi odločitvami, boljšimi prehranjevalnimi navadami ter z večjo verjetnostjo samostojnega in zdravega načina življenja otrok in mladostnikov tudi v poznejših življenjskih obdobjih. Na prehransko pismenost otrok ne vpliva le formalno prehransko izobraževanje otrok, ampak tudi starši z zgledom, zagotavljanjem zdrave prehranske oskrbe v družini in pozitivnimi stališči do zdravega prehranjevanja. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča staršev o pomenu in vplivu formalnega prehranskega izobraževanja na prehransko pismenost otrok, ki jo pridobijo v času osnovnošolskega izobraževanja. Ugotavljali smo, kako pogosto starši otrokom omogočajo razvijanje prehranske pismenosti v domačem okolju glede na posamezne komponente prehranske pismenosti. V raziskavo je bilo vključenih 62 staršev učencev, ki so obiskovali deveti razred osnovne šole. Za potrebe raziskave je bil razvit anketni vprašalnik, pridobljeni podatki pa so bili analizirani z deskriptivnimi in inferenčnimi statističnimi metodami. Rezultati raziskave so pokazali, da imajo starši pozitivna stališča do formalnega prehranskega izobraževanja, da se jim zdi pomembno, da otroci do zaključka osnovnošolskega izobraževanja usvojijo posamezne komponente prehranske pismenosti, zlasti, da otroci znajo izbirati in vključevati v prehrano zdrava živila, pripraviti enostavne jedi, pri čemer zagotovijo ustrezne higienske pogoje, ki veljajo za pripravo varne hrane. Po mnenju staršev je pomembno, da otroci razvijejo tudi primerno vedenje ob uživanju hrane. Ugotavljamo, da starši izkazujejo interes za formalno prehransko opismenjevanje otrok v šoli, kaže pa se tudi potreba po praktičnem spodbujanju in razvijanju veščin v domačem okolju. Za povezovanje znanja in veščin, ki jih učenci usvojijo v procesu prehranskega opismenjevanja v šoli z vsakdanjim življenjem v družini pa so pomembni tudi učitelji, ki v procesu poučevanja spodbujajo vključevanje učencev v opravila, ki so povezana s prehranjevanjem v domačem okolju.

Ključne besede: osnovnošolci, prehransko izobraževanje, prehransko znanje in veščine, prehranska pismenost, starši.

Abstract

Appropriate nutrition is associated with healthy nutritional choices, better eating habits, and a greater likelihood of an independent and healthy lifestyle for children and adolescents in later periods of life. The nutritional literacy of children is not only affected by formal nutritional education of children, but also by parents, for example, providing healthy family care and positive attitude towards healthy

eating. The purpose of the research was to determine the view of parents on the importance and influence of formal nutrition education on the nutritional literacy of children acquired during elementary education. We have examined how often parents allow children to develop nutritional literacy in the home environment, depending on the individual components of nutrition literacy. The study included 62 parents of students attending the ninth grade of elementary school. For the purposes of the research, a questionnaire was developed and the obtained data was analyzed using descriptive and inferential statistical methods. The results of the research have shown that parents have positive attitudes towards formal nutrition education so that they feel it is important for children to adopt individual components of nutrition literacy by the end of elementary education, in particular for children to choose and integrate healthy food into food, prepare simple dishes, providing appropriate hygiene conditions that apply to the preparation of safe food. According to parents, it is important that children develop appropriate behaviour when consuming food. We find that parents show an interest in formal nutritional literacy of children at school, and there is also a need for practical promotion and development of skills in the home environment. In order to integrate the knowledge and skills that pupils adopt in the process of nutritional literacy in school with everyday life in the family, teachers who, in the process of teaching, encourage the inclusion of pupils in tasks related to eating in the home environment.

Keywords: nutrition education, nutrition literacy, nutrition knowledge and skills, parents, school pupils.

1. Uvod

Avtorji različnih raziskav (Pendergast in Dewhurst, 2012; Lai – Yeung, 2015) menijo, da lahko ustrezna prehranska pismenost in prehranske veščine celotnega prebivalstva pripomorejo k dobrobiti javnega zdravja ter, da sta za dolgoročno izboljšanje zdravja in dobrobiti družbe nujno potrebna razvoj in usvajanje ustreznih prehranskih veščin. Vidgen in Gallegos (2014) definirata prehransko pismenost kot povezanost znanj, spretnosti oz. veščin in vedênj, ki so potrebni za načrtovanje, zagotavljanje, izbiro, pripravo in uživanje hrane za zadovoljitev prehranskih potreb posameznika. Koncept prehranske pismenosti obsega štiri osnovne komponente:

1) *načrtovanje prehrane* (Komponenta vključuje načrtovanje prehranskega vnosa, skladno s posameznikovim časom in denarjem.);

2) *izbor živil* (Pri zboru živil naj bi bil posameznik sposoben kritičnega vrednotenja dostopnosti do hrane preko različnih ponudnikov. Poznal naj bi prednosti in slabosti le teh, bil sposoben ugotoviti sestavo in izvor živil ter poznal njihovo pravilno shranjevanje in uporabo.);

3) *priprava hrane* (Pri pripravi hrane naj bi bil posameznik zmožen priprave okusnega obroka iz osnovnih sestavin, ki jih ima na voljo, kar vključuje tudi uporabo kuhinjskih pripomočkov. Obenem naj bi bil sposoben spreminjanja in prilagajanja kuharskih receptov ter preizkušanja različnih prehranskih izdelkov in sestavin. Upošteval naj bi osnovna higienska načela, ki so potrebna pri rokovanju s hrano.);

4) *prehranjevanje oz. uživanje hrane* (Pri prehranjevanju oz. uživanju hrane naj bi se posameznik zavedal vpliva hrane in prehranjevanja na njegovo zdravje in počutje. Upošteval naj bi prehranska priporočila in razlikoval med hrano, ki ima pozitiven oz. negativen vpliv na zdravje, ter upošteval pogostost uživanja hrane in velikost posameznih obrokov.)

Slater (2013) izpostavlja, da prehransko izobraževanje učencem omogoča usvajanje ustreznih in kakovostnih prehranskih znanj in spretnosti, ki pripomorejo k oblikovanju

zdravih prehranjevalnih navad in usvajanju življenjskih veščin, povezanih z načrtovanjem prehrane in pripravo obrokov po receptih in v skladu s temeljnimi higienskimi načeli. V Slovenji se obvezno prehransko izobraževanje izvaja že v času devetletne osnovne šole in je vključeno v redne in izbirne predmete (Koch in Kostanjevec, 2005). M. Erjavšek in Kostanjevec (2016) ugotavljata, da se z vsakim vzgojno-izobraževalnim obdobjem prehranski pojmi nadgrajujejo, najbolj pogosto pa se v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih pojavljajo prehranski pojmi, ki obravnavajo vsebine povezane z izborom živil in uživanjem hrane, kjer je poudarjen tudi zdravstveni vidik prehranjevanja. Najmanj opredeljeno je načrtovanje prehrane, z vidika posameznikovega finančnega in časovnega načrtovanja nakupovanja hrane. Pomembno je, da otroci v času osnovnošolskega izobraževanja z obravnavo prehranskih vsebin in pojmov usvojijo znanja in veščine, ki so nujno potrebne za prehransko pismenega posameznika.

Ugotavlja se (Caraher, Baker in Burns, 2004), da otroci in mladostniki v domačem in šolskem okolju ne kuhajo pogosto, kar kaže na to, da med izobraževanjem ne razvijejo in usvojijo ustreznih prehranskih in kuharskih veščin. Podobno ugotavljajo tudi starejše raziskave (Hebert in Jacobson, 1991; Watt in Sheiham, 1996), ki izpostavljajo, da mladostniki v domačem okolju niso vključeni v nakupovanje živil in pripravo obrokov ter, da nimajo priložnosti usvajanja veščin osnovnih higienskih načel priprave hrane (Haapala in Probart, 2004). Byrd – Bredbenner, Maurer Abbot in Quick (2010) ugotavljajo, da starši vključujejo otroke v nekatera preprosta opravila povezana s pripravo hrane kot so; uporaba noža, štedilnika in gospodinjskih aparatov ter pripomočkov. Vključujejo jih tudi v procese mehanske obdelave živil (npr. pranje in rezanje zelenjave ter ribanje sira) in v pripravo enostavnih obrokov. Kljub temu pa Slater (2013) ocenjuje, da otroci ne znajo pravilno uporabljati noža in pečice ter brati in razumeti kuharskih receptov. Tako Larson, Story, Eisenberg in Neumark - Sztainer (2006) poudarjajo, da imajo mladostniki usvojene osnovne prehranske veščine, ki jim omogočajo pripravo preprostih obrokov in prigrizkov. Večina izmed njih ne pripravlja zahtevnih obrokov, za katere so potrebne kompleksnejše prehranske veščine. Ugotovljeno je bilo, da mladostniki redko prebirajo deklaracije na živilih. Tisti, ki so vključeni v nakupovanje živil, sprejemajo nezdrave prehranske odločitve, saj posegajo po energijsko bogatih in hranilno revnih živilih. Byrd - Bredbenner, Maurer Abbot in Quick (2009) menijo, da mladostniki poznajo teoretične osnove temeljnih higienskih načel priprave jedi, vendar jih ne upoštevajo pri konkretni pripravi jedi. To kaže na pomanjkljivo uporabo usvojenega prehranskega znanja, kar je nujno za prehransko veščega posameznika. Kaže se potreba po formalnem in neformalnem poučevanju prehranskih vsebin, ki pripravijo otroke in mladostnike na samostojno življenje (Simmons in Chapman, 2012).

Izpostavlja se vpliv staršev na prehrano otrok in potreba po spodbujanju otrok k izvajanju prehranskih veščin s strani staršev (Fordyce – Voorham, 2011), saj naj bi bilo domače okolje ključno za razvoj otrokovih zdravih prehranjevalnih navad (Nepper in Chai, 2016). Obenem pa Lyon idr. (2011) ugotavljajo upad prenosa veščin priprave hrane v domačem okolju, saj naj bi imeli otroci omejene priložnosti za usvajanje prehranskih veščin, tako s strani staršev in starih staršev, kot tudi formalnega izobraževanja (Caraher, Dixon, Lang in Carr - Hill, 1999). Starši si želijo pripravljati obroke skupaj s svojimi otroki, vendar to počno manj pogosto zaradi pomanjkanja časa (Fulkerson idr., 2011). Ključni dejavniki, ki poleg pomanjkanja časa vplivajo na to, da starši v pripravo obrokov ne vključujejo svojih otrok, so še: neustrezne prehranske veščine staršev, njihova utrujenost, skrb, povezana z otrokovo varnostjo pri izvajanju veščin priprave hrane, in večji nered v kuhinji, kot če bi delo opravili sami (Ensaff, Canavon, Crawford in Barker, 2015; Lai - Yeung, 2015).

Številne raziskave izpostavljajo pozitivne vidike vključevanja otrok v aktivnosti povezane s prehrano. Tako Larson, Perry, Story in Neumark – Sztainer (2006) ugotavljajo, da naj bi imeli otroci, ki pripravljajo hrano skupaj s svojimi starši bolj zdrave prehranske izbire,

povečalo naj bi se uživanje zelenjave in sadja, zmanjšal vnos hitre prehrane, izboljšalo pa naj bi se tudi njihovo prehransko vedenje (Hartman, Dohle in Siegrist, 2013), prehranjevalne navade (van der Horst, Ferrage in Rytz, 2014) in prehranske preference (Sandell idr., 2016). Pri samostojni pripravi hrane se pri otrocih pojavljajo pozitivni občutki kot so zadovoljstvo, kontrola in ponos (van der Horst, Ferrage in Rytz, 2014; Heim, Stang in Ireland, 2009). Borgfeld idr. (2011) izpostavljajo socialni vidik skupnega preživljanja časa otrok s starši v času, ko skupaj pripravljajo hrano. Foordyce – Voorham (2016) poudarja pomen usvajanja veščin pravilne uporabe kuharskih pripomočkov in postopkov priprave hrane, saj naj bi se tako povečala otrokova motivacija za kuhanje. Utter, Denny, Lucassen in Dyson (2016) pa izpostavljajo pomen vključevanja otrok v kuhanje in s tem učenje kuhanja, kar naj bi omogočalo razvoj življenjskih veščin, ki pripomorejo k boljšemu zdravju celotne družine.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, mnenje staršev o vplivu formalnega prehranskega izobraževanja na prehransko pismenost otrok, pomembnost otrokovega usvajanja prehranskih znanj in veščin v času osnovnošolskega izobraževanja in pogostost spodbujanja otrok k izvajanju veščin v domačem okolju s strani staršev glede na posamezne komponente prehranske pismenosti.

2. Metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi. V raziskavo je bilo vključenih 62 staršev učencev devetega razreda osnovne šole; od tega je bilo 56 (90 %) žensk in 6 (10 %) moških. Za namen raziskave je bil oblikovan anketni vprašalnik, ki je vključeval vprašanja s štiristopenjsko Likertovo lestvico. Statistična analiza podatkov je bila opravljena z računalniškim programom SPSS. Podatki so bili obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Numerične spremenljivke so predstavljene z merami srednjih vrednosti in merami razpršenosti. Za primerjavo med posameznimi komponentami prehranske pismenosti je bila uporabljena enosmerna analiza variance (ANOVA) za ponovljene meritve in Bonferroni post hoc test.

3. Rezultati

Izsledki raziskave kažejo (tabela 1), da starši menijo, da formalno prehransko izobraževanje vpliva na učenčevo usvajanje znanj in veščin vseh treh komponent prehranske pismenosti. Po mnenju staršev najbolj vpliva na usvajanje znanj in veščin povezanih s prehranjevanjem oz. uživanjem hrane (M = 3.32), manj pa na usvajanje znanj in veščin, ki so povezane s pripravo hrane (M = 2.87) in izborom živil (M = 2.76). Enosmerna analiza variance (ANOVA) za ponovljene meritve je pokazala statistično pomembne razlike (F = 27.157, p = .000) v mnenju staršev o vplivu formalnega prehranskega izobraževanja na prehransko pismenost otrok glede na posamezne komponente prehranske pismenosti. Bonferroni post hoc test je pokazal statistično pomembne razlike med različnimi komponentami prehranske pismenosti in sicer; izborom živil in prehranjevanjem oz. uživanjem hrane (p = .000) ter pripravo živil in prehranjevanjem oz. uživanjem hrane (p = .000).

Tabela 1: *Mnenje staršev o vplivu formalnega prehranskega izobraževanja na prehransko pismenost otrok glede na komponente prehranske pismenosti (N = 62)*

Komponente prehranske pismenosti	Prehransko znanje in veščine	M^a	*SD*	M^b	*SD*
Izbor živil	Poznavanje živil	3.00	0.958	2.76	0.889
	Izbira zdrave hrane	3.23	1.078		
	Branje deklaracij živil	2.32	1.098		
	Izbiranje in nakupovanje živil	2.45	1.019		
	Pravilno shranjevanje živil	2.71	1.030		
	Znanje o sestavinah, ki so v hrani	2.87	1.166		
Priprava hrane	Higiena pri pripravi hrane	3.52	0.919	2.87	0.914
	Branje in razumevanje receptov	2.84	1.027		
	Uporaba kuhinjskih pripomočkov in gospodinjskih aparatov	2.87	1.109		
	Priprava enostavnih jedi (npr. pogrevanje jedi)	2.87	1.048		
	Priprava zahtevnejših jedi (npr. kuhanje golaža)	2.26	1.173		
Prehranjevanje oz. uživanje hrane	Upoštevanje prehranskih priporočil	3.23	0.982	3.32	0.791
	Spodbujanje k uživanju sadja in zelenjave	3.74	0.808		
	Načrtovanje zdrave prehrane	3.10	0.970		
	Vpliv uživanja hrane na zdravje posameznika	3.29	0.965		
	Spodbujanje k primernemu vedenju ob uživanju hrane	3.23	1.078		

[a] Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi 4-stopenjske Likertove lestvice (1 – sploh ne vpliva, 2 – malo vpliva, 3 – vpliva, 4 – zelo vpliva).
[b] Povprečna vrednost (M) posamezne komponente prehranske pismenosti.

Starši so podali mnenje, kako pomembno se jim zdi, da otroci usvojijo posamezne komponente prehranske pismenosti do konca osnovne šole. Ugotovljeno je bilo (tabela 2), da je staršem pomembno, da otroci do konca osnovnošolskega izobraževanja usvojijo znanja in veščine s področja priprave hrane, prehranjevanja oz. uživanja hrane (M = 3.29). To kaže na to, da si starši želijo, da se pri formalnem izobraževanju otroci seznanijo s pripravo obrokov in osnovnimi higienskimi načeli pri rokovanju s hrano ter vplivom prehranjevanja na zdravje in počutje. Staršem je najbolj pomembno, da usvojijo znanja in veščine, ki so povezane s področjem poznavanja sestave in izvora živil, njihovim pravilnim shranjevanjem in uporabo (M = 3.40). Enosmerna analiza variance (ANOVA) za ponovljene meritve je pokazala statistično pomembne razlike (F = 3.919, p = .025) v mnenju staršev o pomembnosti otrokovega usvajanja prehranskih znanj in veščin posameznih komponent prehranske pismenosti. Bonferroni post hoc test je pokazal statistično pomembne razlike med različnimi komponentami prehranske pismenosti in sicer; izborom živil in prehranjevanjem oz. uživanjem hrane (p = .028).

Tabela 2: *Mnenje staršev, kako pomembno je otrokovo usvajanje prehranskih znanj in veščin posameznih komponent prehranske pismenosti do konca osnovne šole (N = 62)*

Komponente prehranske pismenosti	Prehransko znanje in veščine	M^a	*SD*	M^b	*SD*
Izbor živil	Pozna sestavine, ki so v živilskih proizvodih	3.23	0.556	3.40	0.423
	Razume informacije na deklaraciji	3.23	0.536		
	Zna izbrati zdravo prehrano	3.55	0.536		
	Zna pravilno shranjevati živila	3.52	0.565		
Priprava hrane	Zna pripraviti jed po receptu	3.26	0.571	3.29	0.416
	Pozna higieno pri delu z živili	3.68	0.471		
	Zna uporabljati kuhinjske pripomočke in gospodinjske aparate	3.23	0.556		
	Zna pripraviti enostavne obroke	3.48	0.504		
	Zna pripraviti zahtevne jedi	2.84	0.682		
Prehranjevanje oz. uživanje hrane	Zna načrtovati zdravo hrano	3.35	0.546	3.29	0.444
	Pozna primerno vedenje ob uživanju hrane	3.55	0.502		
	Pozna prehranska priporočila	3.35	0.546		
	Zna sestaviti jedilnik	2.90	0.694		

[a] Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi 4-stopenjske Likertove lestvice (1 – sploh ni pomembno, 2 – ni pomembno, 3 – pomembno, 4 – zelo pomembno).
[b] Povprečna vrednost (M) posamezne komponente prehranske pismenosti.

Starši ocenjujejo (tabela 3), da v domačem okolju otroke pogosto spodbujajo k izbiranju zdrave hrane in pravilnemu shranjevanju živil, kar je povezano s komponento prehranske pismenosti, ki vključuje področje izbora živil (M = 3.18). Starši menijo, da svoje otroke pogosto spodbujajo k izvajanju veščin, ki so povezane s prehranjevanjem oz. uživanjem hrane (M = 2.97) in pripravo hrane (M = 2.88). Otroke vključujejo v pripravo enostavnih obrokov, pri čemer upoštevajo tudi osnovne higienske standarde, vključujejo jih tudi v postrežbo hrane in pomivanje posode. Enosmerna analiza variance (ANOVA) za ponovljene meritve je pokazala statistično pomembne razlike (F = 12.194, p = .000) v mnenju staršev o pogostosti spodbujanja otrok k izvajanju veščin posameznih komponent prehranske pismenosti v domačem okolju s strani staršev. Bonferroni post hoc test je pokazal statistično pomembne razlike med različnimi komponentami prehranske pismenosti in sicer; izborom živil in pripravo hrane (p = .000) ter izborom živil in prehranjevanjem oz. uživanjem hrane (p = 0.019).

Tabela 3: *Pogostost spodbujanja otrok k izvajanju veščin posameznih komponent prehranske pismenosti v domačem okolju s strani staršev (N = 62)*

Komponente prehranske pismenosti	Prehranske veščine	M^a	*SD*	M^b	*SD*
Izbor živil	Shranjevanje živil	2.81	0.786	3.18	0.551
	Zna izbrati zdravo prehrano	3.55	0.563		
Priprava hrane	Priprava jedi po receptu	2.48	0.763	2.88	0.506
	Uporaba gospodinjskih aparatov	2.81	0.694		
	Higiena pri pripravi hrane	3.65	0.546		
	Priprava enostavnejših jedi	3.16	0.729		
	Priprava zahtevnejših jedi	2.32	0.785		

Prehranjevanje oz. uživanje hrane	Uživanje zdrave prehrane	3.48	0.565	2.97	0.549
	Načrtovanje dnevnih obrokov	2.45	0.918		
	Postrežba hrane	2.97	0.652		
	Pomivanje posode	2.97	0.829		

[a] Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi 4-stopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli, 2 – občasno, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto).
[b] Povprečna vrednost (M) posamezne komponente prehranske pismenosti.

4. Diskusija

Formalno prehransko izobraževanje je ključno za promocijo in oblikovanje zdravih prehranjevalnih navad in zdravega življenjskega sloga. Otrokom omogoča usvajanje znanj in veščin, potrebnih za ustrezno načrtovanje prehrane, izbor živil in pripravo hrane v skladu s priporočili zdravega prehranjevanja, s čimer označujemo komponente prehranske pismenosti (Sharma, Gernard in Day, 2008; Sandell idr., 2016). Izsledki raziskave so pokazali, da starši menijo, da formalno prehransko izobraževanje vpliva na otrokovo pridobivanje znanj in veščin posameznih komponent prehranske pismenosti. Kljub temu pa bi pričakovali, da starši še v večji meri zaznavajo pomen formalnega prehranskega izobraževanja, ki otrokom omogoča razvoj ustrezne prehranske pismenosti in s tem usvajanja prehranskega znanja in veščin, ki vplivajo na kakovost življenja posameznika, družine in družbe. Po mnenju staršev naj bi formalno prehransko izobraževanje pozitivno vplivalo na otrokovo usvajanje prehranskih znanj in veščin, ki so povezana s poznavanjem prehranskih priporočil in vpliva hrane in prehranjevanja na zdravje in dobro počutje posameznika. Vidgen in Gallegos (2014) te vsebine vključujeta v komponento prehranske pismenosti prehranjevanje oz. uživanje hrane. Po mnenju staršev, ki so sodelovali v raziskavi naj bi formalno prehransko izobraževanje vplivalo tudi na usvajanje znanj in veščin ostalih dveh komponent prehranske pismenosti in sicer; priprava hrane ter izbor živil.

V raziskavi smo ugotavljali tudi mnenje staršev o pomembnosti otrokovega usvajanja prehranskih znanj in veščin posameznih komponent prehranske pismenosti do konca osnovne šole. Staršem se zdi pomembno, da otroci usvojijo znanja in veščine vseh vsebinskih področij, ki so vključena v prehransko pismenosti. Izpostavljajo pomen branja in razumevanja deklaracij na embalaži živil, kar je povezano tudi s poznavanjem sestave in izvora živil ter njihovim pravilnim shranjevanjem in uporabo. Staršem je pomembno tudi usvajanje znanj in veščin drugih dveh komponent prehranske pismenosti in sicer priprave hrane ter prehranjevanje oz. uživanje hrane. Te vsebine so povezane z veščinami priprave obrokov hrane, uporabo kuhinjskih pripomočkov in gospodinjskih aparatov, osnovnimi higienskimi načeli pri rokovanju s hrano in vplivom prehranjevanja na posameznikovo zdravje ter počutje. Tudi druge raziskave (Byrd – Bredbenner, Maurer Abbot in Quick, 2010) izpostavljajo pomen usvajanja osnovnih higienskih načel priprave hrane, ki velja za osnovno življenjsko veščino, povezano z ohranjanjem zdravja in preprečevanjem okužb posameznika. Ocenjujemo, da starši podpirajo vsebine formalnega prehranskega izobraževanja, saj pričakujejo, da otroci do devetega razreda usvojijo širok nabor prehranskih znanj in veščin, ki so vključeni v vse komponente prehranske pismenosti, ki jih izpostavljata Vidgen in Gallegos (2014). Glede na vsebine vključene v učni načrt gospodinjstva, ki v šestem razredu obsega tudi modul hrana in prehrana, naj bi učenci v okviru obveznega izobraževanja usvojiti znanja in veščine vseh komponent prehranske pismenosti in razvili ustrezno stopnjo prehranske pismenosti. M. Šmid (2016) ugotavlja, da je raven prehranske pismenosti otrok ob zaključku osnovne šole zadovoljiva glede na njihovo starost in kognitivni razvoj, vendar bi se morala le ta v kasnejših obdobjih življenja izboljševati glede na njihove potrebe po zadovoljevanju prehranskih potreb, kar bi tudi pozitivno vplivalo na zdrav življenjski slog posameznika. Ker se za večino

otrok ob koncu osnovnošolskega izobraževanja zaključi tudi formalno prehransko izobraževanje menimo, da bi moral šolski sistem več pozornosti nameniti kontinuiranemu pridobivanju temeljnih prehranskih znanj in veščin ter izvajanju prehranskega izobraževanja v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. M. Erjavšek in Kostanjevec (2016) izpostavljata, da so trenutno prehranske vsebine v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju obravnavane le z medpredmetnim povezovanjem pri predmetih naravoslovje, biologija in kemija ter pri dveh izbirnih predmetih; načini prehranjevanja in sodobna priprava hrane. Nekateri avtorji raziskav (Lamut, 2016; Zupančič, 2018) predlagajo posodobitev predmetnika, z vidika vključevanja predmeta gospodinjstvo tudi v sedmi osmi in deveti razred.

Starši ocenjujejo, da v domačem okolju otroke pogosto spodbujajo k izvajanju veščin, ki so vključene v vse tri komponente prehranske pismenosti. Otroci naj bi tako sodelovali predvsem pri izbiranju zdrave hrane, pripravi enostavnih jedi z upoštevanjem osnovnih higienskih načel, uživanju zdrave prehrane, postrežbi hrane in pomivanju posode. Ocenjujemo, da bi starši glede na svoja pričakovanja o pomembnosti usvojenih prehranskih veščin otroke pogosteje vključevali v aktivnosti, ki so povezane s praktično pripravo zahtevnejših jedi, uporabo gospodinjskih aparatov in načrtovanjem zdravih obrokov. V literaturi (Ensaff, Canavon, Crawford in Barker, 2015; Lai - Yeung, 2015) so navedeni različni vzroki za nespodbujanje otrok k izvajanju konkretnih prehranskih veščin s strani staršev. Pomanjkanje časa staršev, njihove neustrezne prehranske veščine in skrb povezana z otrokovo varnostjo, so eni izmed dejavnikov, ki vplivajo na pogostost vključevanja otrok v prehranska opravila. Menimo, da je potrebno učencem v obliki formalnega prehranskega izobraževanja zagotoviti enake možnosti za usvajanje znanj in veščin s področja prehrane, saj se le te v domačem okolju razlikujejo.

5. Zaključki

Prehranska pismenost vključuje prehransko znanje, veščine in vedenje, ki so potrebni za načrtovanje, zagotavljanje, izbiro, pripravo in uživanje hrane s katero želi posameznik zadovoljiti prehranske potrebe. Pri tem ima pomembno vlogo formalno prehransko izobraževanje, ki otrokom omogoča usvajanje prehranskih znanj in veščin ter razvoj ustreznega prehranskega vedenja. Izsledki raziskave so pokazali, da starši menijo, da formalno prehransko izobraževanje vpliva na otrokovo pridobivanje znanj in veščin posameznih komponent prehranske pismenosti. Starši se tudi strinjajo, da je za otroke pomembno, da do konca osnovne šole usvojijo prehransko znanje in veščine povezane z izborom živil, pripravo hrane in zdravim načinom prehranjevanja. Ocene staršev o pomembnosti usvajanja prehranskih znanj in veščin pri otrocih so bile višje kot ocene, kako pogosto otroke doma spodbujajo k izvajanju veščin, ki so vključene v komponente prehranske pismenosti. Na osnovi ugotovitev sklepamo, da starši izkazujejo interes za formalno prehransko opismenjevanje otrok, kaže pa se potreba po praktičnem spodbujanju in razvijanju veščin tudi v domačem okolju. Pomembno je povezovanje šole z domačim okoljem v katerem lahko otrok uporablja v šoli usvojeno prehransko znanje in veščine. Rezultati raziskave so pokazali, da je za starše pomembno prehransko opismenjevanje v obliki formalnega izobraževanja, kar lahko pomembno vpliva tudi na uspešnost prenosa znanja in veščin v vsakdanje življenje otrok. Pri zagotavljanju kakovostnega prehranskega izobraževanja imajo pomembno vlogo tudi učitelji, ki v procesu poučevanja spodbujajo vključevanje učencev v opravila, ki so povezana s prehranjevanjem v domačem okolju. Ustrezen nivo prehranske pismenosti lahko dosežemo z ustreznim prehranskim izobraževanjem v osnovni šoli in povezovanjem šolskega in družinskega okolja, v katerem otroci razvijajo in utrjujejo usvojena znanja in veščine. Iz navedenega izhaja potreba po vključevanju vsebin posameznih komponent prehranske pismenosti v vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja. Vsebine se morajo medpredmetno povezovati, se nadgrajevati v vzgojno-izobraževalnih obdobjih, hkrati

pa morajo biti prilagojene stopnji kognitivnega razvoja učencev. V osnovnošolskem predmetniku se prehransko izobraževanje in opismenjevanje v največjem obsegu izvaja v okviru gospodinjskega izobraževanja v 6. razredu. Ocenjujemo, da bi bilo smotrno povečati obseg ur predmeta gospodinjstvo in razmisliti o spiralni zasnovi učnega načrta predmeta ter njegovi umestitvi v zadnje vzgojno-izobraževalno obdobje.

6. Literatura

Brown, R. in Ogden, J. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: a study of the modelling and control theories of parental influence. *Health Education Research, 19*(3), 261–271.

Byrd – Bredbenner, C., Maurer Abbot, J. in Quick, V. (2010). Food Safety Knowledge and Beliefs of Middle School Children: Implications for Food Safety Educators. *Journal of Food Science Education,* 9(1), 9–30.

Caraher, M. Baker, H. in Burns, M. (2004). Children's views of cooking and food preparation. *British Food Journal, 106*(4), 255–273.

Caraher, M., Dixon, P., Lang, T. in Carr-Hill, R. (1999). The state of cooking in England: the relationship of cooking skills to food choice. *British Food Journal, 101*(8), 590–609.

David, D. M., Kimiywe, J. O., Waudo, J. N. in Orodho, J.A. (2008). Promotion of nutrition education interventions in rural and urban primary schools in Machakos district, Kenya. *Journal of Applied Biosciences, 6*, 130–139.

Ensaff, H., Canavon, C., Crawford, R. in Barker, M. E. (2015). A qualitative study of a food intervention in a primary school: Pupils as agents of change. *Appetite,* 95, 455–465.

Erjavšek, M. in Kostanjevec, S. (2016). The inclusion of nutrition concepts in the elementary school syllabus in reference to the components of nutrition literacy. V J. Reissmannová, L. Gajzlerová (ur.), *70 ve zdraví*. 1. el. Vydání (pp. 130–138). Brno: Masarykova univerzita.

Fordyce - Voorham, S. (2011). Identification of Essential Food Skills for Skill-based Healthful Eating Programs in Secondary Schools. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 43*(2),116–122.

Fulkerson, J. A. idr. (2011). Focus Groups with Working Parents of School-aged Children: What's Needed to Improve Family Meals? *Journal of Nutrition Education and Behavior, 43*(3), 189–193.

Haapala, I. in Probart, C. (2004). Food Safety Knowledge, Perceptions, and Behaviors among Middle School Students. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 36*(2), 71–76.

Hartman, C. Dohle, S. in Siegrist, M. (2013). Importance of cooking skills for balanced food choices. *Appetite, 65*(1), 125–131.

Hebert, K. A. in Jacobson, A. L. (1991). Adolescent evening meal practices and attitudes toward the maternal role in evening meal preparation. *International Journal of Consumer Studies, 15*(3), 249–259.

Heim, S. Stang, J. in Ireland, M. (2009). A Garden Pilot Project Enhances Fruit and Vegetable Consumption among Children. *Journal of the American Dietetic Association, 109*(7), 120–1226.

Jabs, J. in Devine, C. M. (2006). Time scarcity and food choices: An overview. *Appetite, 47*(2), 196–204.

Koch, V. in Kostanjevec, S. (2005). Nutrition education in Slovenia. *Aktuelle Ernährungsmedizin, 30*(3), 130–130.

Lai - Yeung, T.W.L. (2015). Hong Kong parents perceptions of the transference of food preperation skills. *International Journal of Consumer Studies, 39*, 117–124.

Lamut, U. (2016). *Uživajmo v zdravju – evalvacija skupnostnega pristopa.* Pridobljeno s http: http://www.uzivajmovzdravju.si/wp-content/uploads/2017/01/Raziskovalno-poro%C4%8Dilo-U%C5%BEivajmo-v-zdravju-evalvacija-FS_pregl.pdf

Larson, N. I., Perry, C. L., Story, M. in Neumark-Sztainer, D. (2006). Food Preparation by Young Adults Is Associated with Better Diet Quality. *Journal of the American Dietetic Association, 106*(12), 2001–2007.

Lyon, P. idr. (2011). Continuity in the kitchen: how younger and older women compare in their food practices and use of cooking skills. *International Journal of Consumer Studies, 35*(5), 529– 37.

Nepper, M. J. in Chai, W. (2016). Parents' barriers and strategies to promote healthy eating among school-age children. *Appetite, 103*(1), 157–164.

Pendergast, D. in Dewhurst, Y. (2012). Home economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics, 5*(2), 245–263.

Sandell, M., Egberg Mikkelsen, B., Lyytikäinen, A., Ojansivu, P., Hoppu, U., Hillgrén, A., in Lagström, H. (2016). Future for food education of children. *Futures 83*, 15–23.

Sharma, S. V., Gernand, A. D. in Day, R. S. (2008). Nutrition Knowledge Predicts Eating Behavior of All Food Groups Except Fruits and Vegetables among Adults in the Paso del Norte Region: Qué Sabrosa Vida Continuing Education Questionnaire. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 40*(6), 361–368.

Slater, J. (2013). Is cooking dead? The state of Home Economics Food and Nutrition education in a Canadian province. *International Journal of Home Economics, 37*(6), 617-624.

Šmid, M. (2016). *Prehranska pismenost osnovnošolcev* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Utter, J., Denny, S., Lucassen, M. in Dyson, B. (2016). Adolescent Cooking Abilities and Behaviors: Associations With Nutrition and Emotional Well-Being. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 48*(1), 35 – 41.e1.

Vidgen, H.A. in Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite, 76*, 50–59.

Watt, R. in Sheiham, A. (1996). Dietary patterns and changes in inner city adolescents. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 9*(6), 451–461.

Zupančič, T. (2018). *Stališča učiteljev o pomenu usvajanja znanj in veščin pri gospodinjskem izobraževanju* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Martina Erjavšek, asistentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na raziskovalnem področju se ukvarja z gospodinjskim in s prehranskim opismenjevanjem ter pismenostjo.

Doc. dr. Stojan Kostanjevec, docent za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega in prehranskega izobraževanja ter opismenjevanja.

Uporaba prehranske piramide in prehranskega krožnika skozi oči učencev

Usefulness and Usefulness of the Food Pyramid and Food Plate through the Pupils Eyes

[1]Tina Trobec, [2]Špela Hrast in [2]Francka Lovšin Kozina

[1]Osnovna šola Polhov Gradec
[2]Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
trobectina93@gmail.com; spela.hrast@pef.uni-lj.si; francka.lovsin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Vizualizacija je pomemben element kakovostnega poučevanja prehranskih vsebin. Z raziskavo v katero je bilo vključenih 69 učencev, starih od 11 do 12 let, smo želeli ugotoviti, katero izmed vizualnih smernic zdravega prehranjevanja – prehransko piramido ali prehranski krožnik učenci pogosteje uporabijo za reševanje izbranih nalog. V namen raziskave je bil izdelan anketni vprašalnik. Rezultati raziskave kažejo na površno poznavanje proučevane prehranske vsebine. Razloge za to bi bilo mogoče iskati tudi v površnem branju prehranskih vizualizacijskih shem. Rezultati so pokazali tudi na nevarnost napačne razlage prehranskih priporočil, kar navaja pomislek o izpopolnitvi vizualizacijskih shem in terminološkemu poenotenju.

Ključne besede: prehranska piramida, prehranski krožnik, vizualizacija.

Abstract

Visualization is an important element of quality teaching of nutritional content. With a study involving 69 students aged from 11 to 12, we wanted to find out which of the visual guidelines of healthy eatihg-food pyramid or food plate were used more often by students to solve selected tasks. A survey questionnare was created for the purpose of research. The results of the research indicate superficial knowledge of the nutritional content studied. The reasons for this could also be sought in superficial reading of dietary visualization schemes. The results also showed the danger of incorrect interpretation of nutritional recommendations, and suggest on the need for reflection on the refinement of visualization schemes.

Keywords: food plate, food pyramid, visualization.

1. Uvod

Danes je eden izmed glavnih problemov v razvitih in razvijajočih se državah prekomerna telesna teža tudi med otroci in mladostniki. Razlogi za to so (Roseman, 2014): neaktivno preživljanje prostega časa (premalo gibanja), neustrezna prehrana z visoko vsebnostjo sladkorjev, soli, maščob. Pri razvoju zdravega prehranjevanja ima pomembno vlogo tudi šola. Prehranske vsebine so pomemben del šolskega kurikula. Učitelji gospodinjstva, po mnenju Kostanjevec, Koch in Polak (2007) – lahko pomembno vplivajo na ravnanje, stališča, spremembe in odnos učencev na prehrano in prehranjevanje. Menijo tudi, da učencem predstavimo prehransko ustrezno in upoštevamo kognitivni razvoj otrok.

V okviru poučevanja abstraktnih pojmov je tako zelo pomembna tudi vizualizacija oz. vizualizacijski elementi predstavitve, saj pomagajo pri predstavitvi abstraktnih pojmov, odpravljajo napačna razumevanja, povečajo zanimanje in pomagajo pri bolj pozornem spremljanju pouka (Slapničar idr., 2015). Vizualizacijski elementi, med katere uvrščamo slikovne, multimedijske in fizične modele so nepogrešljivi pri vsakdanjem pouku (Devetak, 2012), saj prikazujejo predmet, sistem, pojav ali proces z namenom, da čim bolje predstavijo dejansko stanje objekta. Ker predstavljajo pomoč pri razlagi, morajo biti enostavni, logični in uporabni za učence (Rizman Herga, 2015). Pri tem je najpomembneje, da nov pojem vgradijo pravilno, da ne pride do napačnega razumevanja, pri čemer imajo pomembno vlogo učitelji, ki lahko napačna razumevanja identificirajo in pomagajo učencem usvojiti pravilno razumevanje (Devetak, 2012).

80% ljudi informacije sprejema in obdela podatke na vizualizacijski ravni (Slapničar idr., 2015). Informacije, ki jih sprejemamo s pomočjo čutil preko senzoričnih zaznav so tako ene med najpomembnejšimi v procesu učenja (Kostanjevec, S., Koch, V. in Polak, A., 2007).

Za ponazoritev smernic zdravega prehranjevanja lahko učitelji na osnovnih šolah uporabljajo različne vizualne materiale. V osnovi poznamo 2 vrsti ponazoritev smernic zdravega prehranjevanja in sicer hierarhično obliko, kamor spada prehranska piramida in krog, kamor spada prehranski krožnik (Kostanjevec, S., Koch, V. in Polak, A., 2007).

V literaturi lahko zasledimo kritike prehranske piramide ker:« *Neutemeljeno na dnu piramide prikaže »najboljša živila« medtem ko na vrhu prehranske piramide prikaže »najslabša živila«* (Hess, 2012, str. 442-447).

Uveljavljeno prehransko piramido je junija leta 2011v tujini zamenjal prehranski krožnik, ki naj bi bil bolj nazoren tako za otroke, kot tudi za odrasle (Wansink in Kranz, 2013). Prikaz s pomočjo prehranskega krožnika poudarja predvsem povečan vnos beljakovin, mlečnih izdelkov in zelenjave, ter zmanjšan vnos ogljikovih hidratov. Prehranski krožnik se od prehranske piramide loči tudi po tem, da prehranska piramida poudarja celodnevni vnos živil, medtem ko se prehranski krožnik nanaša na raznovrsten in uravnotežen posamezen obrok (Lyman, 2013).

Različni raziskovalci (Hess, Wansink in Kranz,…) so že skušali ugotoviti, katere vizualne smernice zdravega prehranjevanja so bolj uporabne in učinkovite od drugih. Rezultati teh raziskav pa niso pokazali, da bi katera bistveno odstopala. So pa rezultati pokazali, da so potrošniki mnenja, da ni pomembno samo razumevanje prehranske smernice, ampak tudi njena vizualna in estetska predstavitev (Talati idr., 2017).

V Sloveniji je trenutno najbolj uporabna CINDI prehranska piramida, ki vključuje tudi gibanje in potrebno količino zaužite tekočine (CINDI, 2016).

Skozi celotno slovensko osnovnošolsko izobraževanje se učenci srečujejo z vsebinami s področja prehrane oz. zdravega prehranjevanja, obsežneje pa se prehranske vsebine obravnavajo v 6. razredu OŠ pri predmetu Gospodinjstvo in nato pri izbirnih predmetih s področja gospodinjstva v 8. in 9. razredu OŠ (Učni načrt za gospodinjstvo, 2011).

Namen raziskave je ugotoviti, katero vizualno smernico zdravega prehranjevanja – prehransko piramido ali prehranski krožnik učenci pogosteje uporabijo pri reševanju izbranih nalog.

V namen raziskave je bilo zastavljeno naslednje raziskovalno vprašanje:

- Katero vizualno smernico zdravega prehranjevanja učenci pogosteje uporabijo pri reševanju izbranih nalog?

2. Osrednji del besedila

2.1 Metoda

2.1.1 Vzorec

V prvem delu raziskave, ki je temeljila na anketnem vprašalniku in preizkusu znanja iz izbranih prehranskih vsebin, je vzorec sestavljalo 69 učencev 6. razreda dveh izbranih osnovnih šol iz osrednje slovenske regije. Za drugi del raziskave, kjer je potekalo testiranje z očesnim sledilcem, je bilo iz prvotnega vzorca naključno izbranih 10 učencev. Končni vzorec je zaradi neustrezne kalibracije očesnega sledilca obsegal 9 učencev.

2.1.2 Očesni sledilec in inštrumenti

2.1.2.1 Očesni sledilec

Z namenom zaznavanja očesnih gibov učencev med reševanjem izbranih nalog temelječih na uporabi vizualnih smernic zdravega prehranjevanja je bil uporabljen na zaslonu računalnika nameščen stacionarni očesni sledilec Tobii Pro X2-30. Pri tem so bili podatki zbrani s frekvenco 30Hz in natančnostjo 0,4 stopinj vidnega kota pri oddaljenosti med 40 in 90 cm.

2.1.2.2 Naloge analizirane z očesnim sledilcem

Očesni gibi učencev so bili zasledovani pri nalogah temelječih na uporabi vizualnih smernic zdravega prehranjevanja. Sklop nalog je bil sestavljen iz štirih vprašanj, pri katerih so se učenci pri odgovarjanju lahko opirali tako na prikaz prehranske piramide in/ali prehranskega krožnika. Naloge so bile oblikovno poenotene tako, da sta bila prikaza prehranske piramide in prehranskega krožnika postavljena pod zapisom naloge.

2.1.2.3 Anketni vprašalnik in preizkus znanja iz izbranih prehranskih vsebin

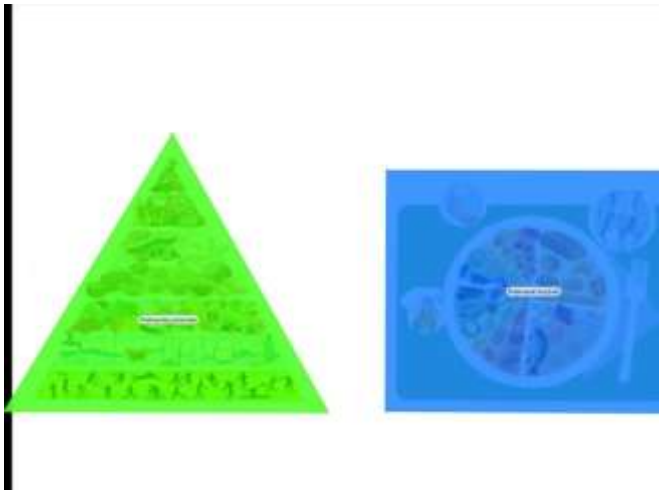
V raziskavi je bil uporabljen anketni vprašalnik in preizkus znanja tipa papir in svinčnik. Vključeval je 5 splošnih vprašanj, ki so se nanašala na poznavanje prehranske piramide in prehranskega krožnika.

2.1.3 Potek raziskave

Zbiranje podatkov raziskave je potekalo v dveh delih. V prvem delu raziskave so učenci rešili anketni vprašalnik in preizkus znanja iz izbranih prehranskih vsebin. V drugem delu, ki je potekal individualno, je s pomočjo očesnega sledilca potekalo spremljanje kognitivnih procesov med reševanjem nalog, temelječih na uporabi vizualnih smernic zdravega prehranjevanja. Po kalibraciji očesnega sledilca je bila testiranemu učencu predstavljena testna naloga. Tako se je seznanil z načinom prikaza nalog, s procesom ustnega odgovarjanja in premikanja na naslednjo nalogo. Podano mu je bilo naslednje navodilo: »Za vsako nalogo

ustno podajte odgovor in se nato premaknite na naslednjo nalogo s pritiskom na tipko za presledek.« Po podanem navodilu je testirani učenec v svojem tempu rešil štiri naloge, ki so se na zaslonu računalnika prikazovale v naključnem vrstnem redu. Medtem je očesni sledilec zaznaval gibanje njegovih oči.

Pridobljeni podatki gibanja oči testiranih učencev so bili najprej analizirani s programom Tobii Studio Enterprise. Z namenom določitve njihove pozornosti na posamezen prikaz vizualnih smernic zdravega prehranjevanja (prehransko piramido ali prehranski krožnik) med reševanjem smo se osredotočili na fiksacije, ki predstavljajo relativno mirovanje očesnega zrkla (Duchowski, 2007). Bolj specifično, osredotočili smo na čas vseh fiksacij (angl. total fixation duration, TFD fiksiranih na posameznem območju zanimanja (angl. area of interest AOI). Kot je razvidno iz Slike 1, je bilo v ta namen področje nalog razdeljeno na dva AOI-ja: 1) AOI, ki je vseboval območje, na katerem je bila prikazana prehranska piramida; 2) AOI, ki je vseboval območje, na katerem je bil prikazan prehranski krožnik. Pri tem je bila fiksacija v specifičnem AOI-ju določena s trajanjem najmanj 60 ms.



Slika 1: Izbrani območji zanimanja

Nadaljnje analize podatkov pridobljenih s pomočjo očesnega sledilca in podatki pridobljeni s pomočjo preizkusa znanja so bili nato deskriptivno analizirani v programu SPSS (IBM SPSS Statistics 21.0). pri tem je bila izračunana povprečna vsota relativnih in absolutnih TFD-jev ter FC-jev na specifičnih AOI-jih.

Ker so bili podatki o gibanju oči pridobljeni v okviru obdelave informacij med reševanjem nalog, je lahko čas fiksacije v posameznem AOI-ju interpretiran kot odraz relativne količine pozornosti in posledično uporabe posameznega AOI-ja z namenom reševanja naloge (Hinze, Rappa idr., 2013). Podatki pridobljeni s pomočjo preizkusa znanja iz prehranskih vsebin so bili prav tako deskriptivno analizirani v programu SPSS (IBM SPSS Statistics 21.0).

2.2 Rezultati

2.2.1 Rezultati raziskave pridobljeni z anketnim vprašalnikom in preizkusom znanja

Rezultati raziskave na podlagi anketnega vprašalnika so pokazali, da kar 77,0% učencev zanima predmet gospodinjstvo. Več kot 50% učencev navaja, da za kosilo uživajo predvsem živila, ki spadajo v skupino živil bogatih z beljakovinami in v skupino žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila, ter v skupino – sadje in zelenjava. Manjši delež (21,7%) učencev poleg omenjenih skupin živil navaja še maščobna živila in pa vodo. Vsekakor je pomembno,

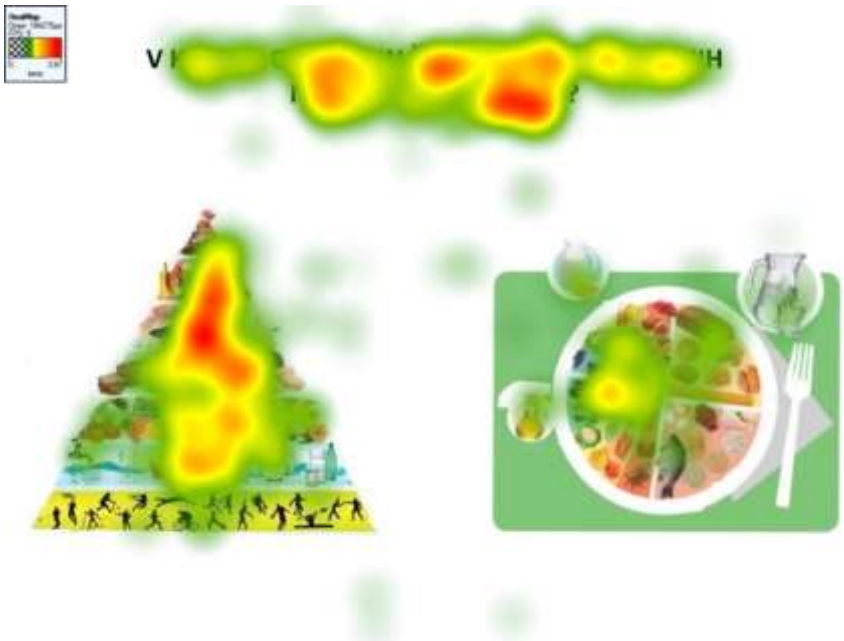
da učenci vedo, da je potrebno uživati pestro in uravnoteženo prehrano, ter da morajo naši obroki vsebovati vse pomembne skupine živil, kot so žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila, sadje in zelenjavo, beljakovine, zdrave maščobe in tekočino (vodo ali nesladkan čaj). Čeprav učenci v osnovi poznajo priporočila zdrave prehrane, pa rezultati nakazujejo pomanjkljivost vizualnih smernic v smislu nazornega prikaza priporočenih, saj je le 32% učencev pravilno navedla dnevno količino priporočenih enot sadja. Izkazalo se je namreč, da si kar 68% učencev ne zna količinsko predstavljati navedenih priporočil. Kar 44,9% učencev pa je navedlo, da maščobe in sladkorji niso priporočljivi za uživanje. Sklepamo, da je tak odgovor lahko posledica napačne uporabe terminologije v medijih ali pa površnega poznavanja smernic zdravega prehranjevanja. Rezultati ankete tudi kažejo, da bi za načrtovanje celodnevnega jedilnika učenci raje uporabili prehranski krožnik, kot prehransko piramido. Prehransko piramido bi izbralo 46,4% učencev, krožnik pa 49,3% učencev.

2.2.2 Rezultati raziskave pridobljeni s pomočjo očesnega sledilca

Poleg tega, da smo učence neposredno vprašali, katero vizualno smernico bi uporabili oz. so uporabili za reševanje nalog, smo želeli s pomočjo očesnega sledilca preveriti katera vizualna smernica bo otroke bolj pritegnila k iskanju odgovorov.

Na začetku merjenja smo ugotavljali, na katero vizualno smernico zdravega prehranjevanja učenci fiksirajo pogled pred prikazom vprašanja. Ugotovili smo, da so učenci več časa namenili ogledu prehranskega krožnika in sicer so mu namenili 62% celotnega časa gledanja. Na naslednji drsnici pa se je potem pojavilo poskusno vprašanje, da smo lahko učencem razložili, kako bo merjenje potekalo.

Zanimalo nas je katero prehransko vizualizacijsko shemo bodo učenci pogosteje uporabili za reševanje izbranih nalog. Učence so morali tako najprej odgovoriti na prvo vprašanje**:«V katero od skupin živil spadajo živila, ki jih najpogosteje uživaš?«** Spodnja slika prikazuje intenzivnost fiksacij. Rdeča barva predstavlja največjo koncentracijo fiksacij, zelena pa najmanjšo. V spodnjem primeru lahko vidimo, da se je pogled učencev skoncentriral predvsem na vprašanje, ki ga je naloga vsebovala in pa na prehransko piramido.



Slika 2: Relativna gostota fiksacij pri vprašanju: »V katero od skupin živil spadajo živila, ki jih najpogosteje uživaš?«.

Njihov pogled je bil skoncentriran na skupino živil meso in mesni izdelki, ter na skupino mleko in mlečni izdelki. Ko so učenci na to vprašanje odgovarjali ustno, je 6 od 9 učencev navedlo, da najpogosteje uživajo živila, ki spadajo v skupino žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila, ter vitamine in minerale.

Z očesnim sledilcem smo želeli pridobiti odgovor, katero vizualno smernico bodo učenci uporabili za iskanje odgovor na vprašanje »Je priporočljivo zaužiti več živil iz skupine žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila ali sadja in zelenjave?«

Tabela 1 : Rezultati očesnega sledilca

	Prehranska piramida		**Prehranski krožnik**		**Ostalo**		**Skupaj**	
Zaporedno vprašanje	TFD(s)	TFD(%)	TFD(s)	TFD(%)	TFD(s)	TFD(%)	TFD(s)	TFD(%)
1	6,72	38,56	2,39	12,11	8,83	49,33	17,94	100
2	4,01	4,17	0,40	2,88	11,26	92,95	12,16	100
3	11,45	42,62	2,93	9,69	11,04	47,68	25,42	100
4	1,91	9,26	8,87	30,22	12,42	60,52	23,20	100

Rezultati očesnega sledilca so predstavljeni v tabeli 2. Ugotovimo lahko, da so učenci pri drugem vprašanju **»Je priporočljivo zaužiti več ogljikohidratnih živil ali sadja in zelenjave**?« povprečno 4,17% svojega časa namenili ogledu prehranske piramide in samo 2,88% svojega časa namenili ogledu prehranskega krožnika. Kar 92,95 % svojega časa pa so učenci namenili ogledu ostalega, torej tudi ogledu vprašanja.

Rezultati očesnega sledilca torej kažejo na to, da so učenci večinoma odgovarjali na pamet, saj so večino svojega časa (92,95%) namenili ogledu ostalega, torej ogledu vprašanja.



Slika 3: Relativna gostota fiksacij pri vprašanju: »Je priporočljivo zaužiti več ogljikohidratnih živil ali sadja in zelenjave?«.

Zanimalo nas je tudi katero smernico bi uporabili za načrtovanje obroka. Učenci so dobili nalogo, da odgovorijo tretje vprašanje: **»Katere skupine živil bi vključil v zdrav in uravnotežen zajtrk?«**

Odgovoru na omenjeno vprašanje so učenci 82% časa namenili ogledu prehranske piramide. Za ta odgovor so učenci porabili največ časa in sicer v povprečju kar 12,3 sekunde. 12,5% učencev je odgovor razbralo s pomočjo prehranske piramide, ostali učenci pa so odgovor razbrali najprej iz prehranske piramide in ga nato s pogledom na prehranski krožnik samo še potrdili. Ustni odgovori niso bili najbolj spodbudni, saj je le četrtina učencev (N=2/8) pokazala ustrezno poznavanje smernic zdravega prehranjevanja. Med odgovori na postavljeno vprašanje so vsi učenci odgovorili, da bi moral zdrav zajtrk vsebovati sadje in zelenjavo. Polovica učencev bi k sadju in zelenjavi dodalo še živila iz skupine žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila, 2 učenca pa bi sadju, zelenjavi, ter skupini žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila dodala še vodo in beljakovine.

Zanimalo nas je tudi, kateri prikaz bi učenci uporabili za načrtovanje celodnevnega jedilnika.

Rezultati na vprašanje: **»Kateri prikaz bi raje uporabil za načrtovanje celodnevnega jedilnika?«** so zanimivi, saj bi kljub temu, da so učenci za odgovore na prejšnja vprašanja v povprečju večkrat in dalj časa fiksirali pogled na prehransko piramido, kot na prehranski krožnik, za načrtovanje celodnevnega jedilnika uporabili prehranski krožnik, saj so 73% svojega časa namenili prehranskemu krožniku.

2.3 Diskusija

Rezultati raziskave so pokazali, da ustni odgovori učencev vedno ne sovpadajo z odgovori, ki smo jih dobili s pomočjo očesnega sledilca. To trditev lahko potrdimo že pri prvem vprašanju, torej »V katero skupino živil spadajo živila, ki jih najpogosteje uživaš?«

Čeprav učenci odgovarjajo, da zaužijejo največ živil iz skupine žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila ter sadja in zelenjave, se izkaže da je njihov pogled usmerjen predvsem v skupino mesa, rib in zamenjave, ter v skupino mleko in mlečni izdelki, ter v živila, ki jih uživamo v manjši količini (slaščice…). Pri ustnih odgovorih učencev se je pokazala tudi terminološka zmeda. Učencem je bilo zastavljeno vprašanje, ki sprašuje po skupini živil, medtem ko učenci ustno odgovarjajo da uživajo velik del živil, ki spada v skupino vitamini in minerali. Vprašanje se torej nanaša na skupino živil, medtem ko se odgovori učencev nanašajo na hranilne snovi.

Pogosto zasledimo priporočila v smislu, da je, če želimo ohraniti zdravje potrebno uživati več sadja in zelenjave. Nova prehranska smernica ima tako skupino sadje in zelenjavo premaknjeno pod skupino žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila. Pri čemer so priporočene enote še vedno enake. Če upoštevamo smernice glede priporočenih enot, ki jih je potrebno uživati iz vsake skupine, se lahko pojavijo težave pri razumevanju, koncepta prehranske piramide. Problem se pojavi, ko učenec, ki prešteje enote priporočenih živil iz skupine sadje in zelenjave in število priporočenih enot iz skupine žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila, ter ugotovi, da je priporočenih številčno več enot v skupini žita, žitni izdelki in druga ogljikohidratna živila, v piramidi pa je na dnu skupina živil iz katere je potrebno pojesti številčno manj enot živil. Težave se potem lahko pojavijo tudi v povezavi s priporočilom, da moramo uživati »več sadja in zelenjave«.

Rezultati očesnega sledilca, ki se navezujejo na zgoraj omenjeno tematiko so pokazali, da učenci na nekatera vprašanja, v našem primeru na vprašanje »Je priporočljivo zaužiti več ogljikohidratnih živil ali sadja in zelenjave?« odgovarjajo na pamet. Kakšen je vpliv vizualne smernice bi bilo tako smiselno ponoviti še pri učencih, ki te vsebine še ne poznajo, saj v tem

primeru obstaja verjetnost, da je bila v uvodu omenjena dilema uspešno razrešena tekom pouka.

Pri vprašanju, »Katere skupine živil, bi vključil v zdrav in uravnotežen zajtrk?« pa so bili odgovori učencev nič kaj spodbudni in pomanjkljivi. To potrjuje dejstvo, da se le ¼ učencev drži priporočil zdravega prehranjevanja.

Odgovor pri zadnjem vprašanju nas je nekoliko presenetil, saj učenci odgovarjajo, da bi za načrtovanje celodnevnega jedilnika raje uporabili prehranski krožnik, kot prehransko piramido, čeprav so pri ostalih vprašanjih pogled večkrat fiksirali na prehransko piramido. Razlog za to je morda enostavnejša uporaba prehranskega krožnika in bolj nazoren prikaz.

3. Zaključki

Raziskava je pokazala, da učenci sicer poznajo določene smernice zdravega prehranjevanja, vendar se kaže tudi problem površnega poznavanja le teh. Zato je še toliko bolj pomembna vloga učitelja, ki bo učencem znal pojasniti bistvo prehranskih smernic. Pomembno je, da učitelj učence seznani z uporabo vizualnih smernic zdravega prehranjevanja, za kar je predpogoj, da tudi sam učitelj dobro pozna prednosti ene in druge vizualne smernice.

Rezultati so pokazali, da so učenci za iskanje odgovorov pogosteje uporabljali prehransko piramido, saj so v povprečju 52,6% celotnega časa namenili ogledu prehranske piramide in 47,4% celotnega časa gledanja prehranskemu krožniku. Ker so razlike tako zanemarljive, lahko sklepamo, da sta za pouk in splošno uporabo uporabni obe smernici zdravega prehranjevanja in je zato pri pouku smiselna uporaba obeh, saj se med sabo zelo lepo dopolnjujeta. Prehranska piramida je namreč zelo uporabna predvsem za načrtovanje celodnevnega jedilnika, medtem ko se prehranski krožnik osredotoča predvsem na posamezen obrok.

Rezultati kažejo na to, da bi bilo potrebno vizualizacijske sheme nadgraditi z izkušenjskim učenjem v okviru katerega bi učenci dobili jasne predstave o tem koliko česa uživati.

Rezultati tudi kažejo na to, da učenci sicer poznajo splošne smernice zdravega prehranjevanja, vendar se pojavlja vprašanje v kolikšni meri dejansko razumejo priporočila, ko jih je potrebno uporabiti v vsakdanjem življenju. Pogosto tudi prihaja do terminoloških nedoslednosti, ki se nanašajo na poimenovanje posameznih hranilnih skupin oziroma skupin živil. Vsekakor bi bil smiseln razmislek o učinkovitem terminološkem poenotenju vizualnih smernic zdravega prehranjevanja.

4. Literatura

CINDI. *Prehranska piramida*. Pridobljeno s: http://cindi-slovenija.net/components/com_virtuemart/shop_image/product/PREHRANSKA_PIRAM_541a92a360a03.jpg.

Devetak, I. (2012). *Zagotavljanje kakovostnega znanja naravoslovja s pomočjo submikroreprezentacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Duchowski, A. T. (2007). *Eye tracking methodology*. Theory and practice, 328.

Hess R., Visschers V.H.M. in Siegrist M. (2012). *Effectiveness and efficiency of different shapes of food guides*. Journal of nutrition education and behavior, 2012:44: 442-447.

Hinze, S. R., Rapp, D. N., Williamson, V. M., Shultz, M. J., Deslongchamps, G., & Williamson, K. C. (2013). *Beyond ball-and-stick: Students' processing of novel STEM visualizations*. Learning and instruction, 26, 12-21.

Keshani, P., Mousavi, S. M., Mirzaei Z., Hematdar, Z., Maayeshi, N., Mirshekari, M., Ranjbaran, M. in Faghih, S.(2012). *Effect of a School-based Nutrition Education Program on the Nutritional Status of Primary School Children*. Nutrition and Food Sciences Research, 2016: 3; 27–34.

Kostanjevec, S., Koch, V., Polak, A. (2007). *Razumevanje modela prehranske piramide*. V Iztok Devetak (ur.), Elementi vizualizacije pri pouku naravoslovja (str. 177–195). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Layman, D. K. (2014). *Eating patterns, diet quality and energy balance. A perspective about applications and future directions for the food industry*. *Physilogy&Behavior,* 2014:134; 126–130.

Rizman Herga, N. (2015). *Kakovostno znanje naravoslovja s pomočjo virtualnega laboratorija v vlogi elementa vizualizacije*. (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Roseman M., Poor M., Stephenson T. J. (2014). *A content analysis of food references in television programming specificaly targeting viewing audiences aged 11-14 years*. Journal of nutrition education and behaviour, 2014: 46; 589-594

Slapničar, M., Svetičič, Š., Torkar, G., Devetak, I. in Glažar, S.A. (2015). *Spremljanje reševanja avtentičnih naravoslovnih problemov*. Sodobni pristopi in izzivi, 2015;404–413.

Učni načrt za gospodinjstvo. (2011). 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_gospodinjstvo.pdf

Talati, Z., Pettigrew, S., Moore, S. in Pratt, L.S. (2017). *Adults and children prefer a plate food guide relative to a pyramid*. Asia pacific journal of clinical nutrition, 2017: 26;169–174.

Wansink, B. in Kranz, S. (2013). *Who´s using myplate?* Journal of nutrition education and behaviour, 45:6;728-732.

Kratka predstavitev avtorjev

Tina Trobec, je uspešno zaključila šolanje na Pedagoški fakulteti, leta 2017. Kot asistentka je vodila vaje pri predmetih Ekonomika gospodinjstva in Didaktika gospodinjstva. Trenutno pa opravlja delo učiteljice biologije in gospodinjstva na OŠ Polhov Gradec, kjer je tudi vodja šolske prehrane.

Špela Hrast je študentka 3. 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 naravoslovja in kemije.

Dr. Francka Lovšin Kozina, docentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega izobraževanja.

Odnos dijakov in študentov do odgovornega ravnanja s hrano

The Attitude of Pupils and Students towards Responsible Food Management

Stojan Kostanjevec, Anja Krištof, Martina Erjavšek

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
stojan.kostanjevec@pef.uni-lj.si

Povzetek

Zavržki hrane predstavljajo okoljski problem, saj s hrano, ki jo zavržemo, obremenjujemo okolje. Preprečevanje nastankov zavržkov hrane je lahko pomembno vzgojno in izobraževalno področje vzgojno-izobraževalnih ustanov. Namen raziskave je bil, da se ugotovi količina zavržene hrane v opazovani dijaški in študentski restavraciji, se identificira vzroke za nastanek zavržkov hrane in se oblikujejo predlogi za zmanjšanje količine zavržkov hrane, ki nastanejo v okviru prehranske oskrbe dijakov in študentov. V vzorec je bilo vključenih 59 dijakov in 60 študentov, ki so bili abonenti restavracije 123 PEF na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Postopek zbiranja podatkov je bil anketiranje. Količina zavržene hrane se je ugotavljala s 15-dnevnim spremljanjem količine ostankov hrane, ki so nastali pri uživanju malice dijakov in kosil študentov. Rezultati so pokazali, da je skupna povprečna dnevna količina zavržene hrane 40,90 kg. Analiza količine zavržkov hrane na dijaka pa je pokazala, da je dijak dnevno zavrgel 0,10 kg hrane. Najpogostejši vzroki za nastanek zavržkov hrane so povezani predvsem s preveliko količino ponujenih porcij jedi in časom serviranja malice. Količino zavržene hrane bi lahko zmanjšali z izborom velikosti porcij jedi, z uvedbo samopostrežne ponudbe jedi, možnostjo odnašanja ostankov hrane domov in kasnejše uživanje in z vključevanjem dijakov in študentov v načrtovanje ponudbe hrane. Ocenjujemo, da bi vzgojno-izobraževalne ustanove in ponudniki prehranskih storitev lahko vplivali na zmanjšanje količine zavržkov hrane z izvajanjem vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, s katerimi bi ozaveščali dijake in študente o odgovornem ravnanju s hrano.

Ključne besede: dijaki, odgovorno ravnanje s hrano, odnos do zavržene hrane, študenti, zavržena hrana.

Abstract

Food waste is an environmental problem, because the food that is discarded burdens the environment. Preventing food waste can be an important educational topic for educational institutions. The purpose of our research was to determine the amount of food waste in the observed pupil and student restaurants, to identify what causes the discarding of food and to formulate proposals for reducing the amount of discards that are created in the context of nutritional care for pupils and students. The sample included 59 pupils and 60 students who were the subscribers of the PEF 123 restaurant at the Faculty of Education in Ljubljana. The process of data collection was the survey. The amount of food waste was determined by a 15-day monitoring of the amount of food leftovers from pupil and student lunches. The results showed that the average daily amount of total food waste was 40.90 kg. The quantitative analysis of food waste per pupil showed that a pupil left unconsumed 0.10 kg of food a day. The most common causes of food waste are mainly related to the excessive amounts of dishes served at meals. The amount of food waste could be reduced by choosing the size of food portions, by introducing self-service, the possibility of taking food leftovers home for later consumption, and by involving pupils and students in food supply planning. We estimate that educational institutions and

food service providers could have an impact on reducing the amount of food waste by conducting educational activities to raise the pupils' and students' awareness of responsible food behavior.

Keywords: attitude to waste food, food waste, pupils, responsible food behavior, students.

1. Uvod

Na svetu zavržemo tretjino hrane, vsak osmi prebivalec našega planeta je lačen, vsak tretji pa trpi zaradi pomanjkanja hrane, zato je pomembno, da razvijamo odgovoren odnos do hrane, ki se kaže v odgovornem ravnanju s hrano v celotni verigi preskrbe s prehrano. Preskrba mora biti trajnostno naravnana in usmerjena k zmanjševanju količin zavržene hrane (Žitnik in Vidic, 2016). Med zavrženo hrano uvrščamo hrano, ki se odvrže med proizvodnjo, distribucijo, prodajo, pripravo in uživanjem hrane (Ministrstvo za okolje in prostor, 2017).

Najvišjo stopnjo zavržene hrane na svetovni ravni predstavljata sadje in zelenjava (od 40 do 50 %), nato sledijo ribe (35 %) in žita (30 %) ter oljna semena, meso in mlečni izdelki (20 %) (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2012). Ob zavrženju še užitne hrane zavržemo tudi vsa sredstva, ki smo jih porabili za gojenje, pridelavo, predelavo in prevoz živil, kar predstavlja veliko obremenitev za okolje (Gustavsson idr., 2011, v Thyberg, Tonjes, 2016). Proizvodnja zavržene hrane po svetovnih ocenah predstavlja izrabo 24 % svetovnih virov vode, 23 % izrabe svetovne pridelovalne površine ter 23 % svetovne uporabe gnojil, porabljenih za pridelavo hrane. Poraba različnih virov za proizvodnjo zavržene hrane je najvišja v severni Afriki ter zahodni Aziji, kjer porabijo največ vode in pridelovalnih površin, ter v Severni Ameriki in Oceaniji, kjer porabijo največ gnojil. Najmanjša poraba različnih virov za proizvodnjo zavržene hrane je v Podsaharski Afriki, kjer porabijo najmanj vode in gnojil, ter v industrializirani Aziji, kjer porabijo najmanj pridelovalnih površin za proizvodnjo zavržene hrane (Kummu idr., 2012). Zavržena hrana je izgubljena priložnost, da bi lahko nahranili naraščajoče svetovno prebivalstvo, poleg tega predstavlja veliko obremenitev za okolje, saj se v fazi pridelave hrane porabi veliko energije in vode. Pesticidi in gnojila, ki odtekajo vanjo, zmanjšujejo njeno kakovost (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2012).

Raziskave kažejo, da v Sloveniji največ zavržene hrane nastane v osrednjeslovenski (91 kg/prebivalca) in pomurski (85 kg/prebivalca) statistični regiji, najmanj zavržene hrane pa v jugovzhodni (48 kg/prebivalca) in zasavski (49 kg/prebivalca) statistični regiji. V zahodni kohezijski regiji (goriški, obalno-kraški, osrednjeslovenski ter gorenjski) je nastalo 29 % več zavržene hrane na prebivalca kakor v vzhodni kohezijski regiji (primorsko-notranjski, zasavski, jugovzhodni Sloveniji, savinjski, posavski, koroški, podravski in pomurski). V Sloveniji v šolah, gostilnah in drugih ustanovah (v vrtcih, bolnišnicah, domovih za ostarele), kjer strežejo hrano, v povprečju nastane 19 % vse zavržene hrane. V gostilnah se količina zavržene hrane zmanjšuje, medtem ko se v drugih ustanovah, kjer strežejo hrano, povečuje. Zavržena hrana, ki nastaja v trgovinah z živili (9 % vse zavržene hrane), so predvsem živila, ki se jim je med prodajo spremenila njihova kakovost ali jim je potekel priporočeni rok uporabe (Žitnik in Vidic, 2016). Glede na navedene podatke lahko sklepamo, da se tudi v šolah in restavracijah, kjer se ponuja študentska prehrana, zavrže preveč hrane, zato je potrebno tako ponudnike prehranskih storitev kot tudi dijake in študente spodbujati k odgovornemu ravnanju s hrano.

Vedno bolj se zavedamo pozitivnega vpliva zmanjšanja količine zavržene hrane na okolje, porabo energije, vode, rabe tal ter emisij toplogrednih plinov (Quested, Marsh, Stunell in Parry, 2013). Na ravnanje s hrano vplivajo kulturni, gospodarski, socialni in institucionalni dejavniki. Ti dejavniki se razlikujejo v vsakem gospodinjstvu, zato ni enotne strategije, ki bi lahko zmanjšala količino zavržene hrane. Obstaja več različnih pristopov, ki bi pripomogli k zmanjšanju količine zavržene hrane. Pomembno je izobraževanje in pridobivanje različnih spretnosti, ki prispevajo k zmanjševanju gospodinjskih odpadkov (Parizeau, Massow in Martin, 2015).

Raziskave kažejo, da odpadkov hrane v restavracijah ne povzročajo samo kuharji v kuhinjah, kjer se hrana pripravlja, ampak tudi uporabniki, ki s tem prispevajo k večjim količinam zavržene hrane. Na zmanjšanje količine zavržene hrane ter s tem na varovanje okolja bi lahko v restavracijah vplivali tako, da bi uporabniku omogočili, da lahko hrano, ki mu ostane na krožniku, odnese domov in jo poje pozneje. Prav tako bi lahko restavracije ostanke hrane prodajale po nižji ceni ali/in jih razvažale dobrodelnim organizacijam ter zavetiščem za brezdomce. Ponudniki prehranskih storitev bi morali svojim strankam tudi omogočati, da izbirajo različne velikosti porcij hrane (Janežič, b. d.).

Po Evropi in po svetu obstaja več dogodkov in projektov, ki se izvajajo zaradi velike količine zavržene hrane. S projekti se želi spodbuditi in ozavestiti podjetja, vlade in javnost, da bi zavrgli manj hrane oziroma bi hrano ponovno uporabili, zlasti v primerih, ko se odpadkom hrane ne da izogniti (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2013). Z načrtovanimi dejavnostmi lahko prispevamo k manjšim okoljskim obremenitvam in k ozaveščanju prebivalcev za odgovorno ravnanje s hrano.

1.3 Opredelitev problema, ciljev raziskave in raziskovalnih vprašanj

Pomemben del trajnostnega vedenja in trajnostnega odnosa do okolja predstavlja tudi odgovorno ravnanje s hrano. Odgovorno ravnanje s hrano in oblikovanje ustreznega odnosa do prehranjevanja lahko razvijamo tudi z ustreznim izobraževanjem in ozaveščanjem dijakov in študentov. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, koliko hrane zavržejo dijaki in študentje, ki se prehranjujejo v restavraciji 123 PEF na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kakšen je njihov odnos do zavržene hrane in kako bi lahko po mnenju dijakov in študentov zmanjšali količino zavržene hrane v omenjeni restavraciji. Za namen raziskave smo oblikovali štiri raziskovalna vprašanja:

- Koliko hrane zavržejo dijaki in študentje v restavraciji 123 PEF na Pedagoški fakulteti v Ljubljani?
- Kakšni so vzroki za nastanek zavržene hrane pri dijakih in študentih?
- Kakšen je odnos dijakov in študentov do zavržene hrane?
- Na kakšen način bi lahko po mnenju dijakov in študentov zmanjšali količino zavržene hrane?

2. Metoda

2.1 Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 59 dijakov in 60 študentov, ki so se redno prehranjevali v študentski restavraciji 123 PEF na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Največ anketirancev je bilo ženskega spola, in sicer 113 (95,0 %), moških anketirancev pa je bilo 6 (5,0 %). Starost anketirancev je bila med 15 in 29 let. Največ anketiranih dijakov je bilo starih 17 let, največ anketiranih študentov pa 22 let. Vsi anketirani dijaki so obiskovali izobraževalni program predšolske vzgoje, študentje pa so študirali na različnih programih Pedagoške fakultete, največ, 20 študentov, je obiskovalo program razrednega pouka.

2.2 Metoda dela

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda raziskovanja in kvantitativni raziskovalni pristop. Podatke o odnosu dijakov in študentov do zavržene hrane smo zbirali z anketiranjem. Za potrebe raziskave je bil razvit anketi vprašalnik, ki so ga dijaki in študentje izpolnjevali pisno ali preko spletnega orodja. Anketni vprašalnik za študente je bil sestavljen iz devetih vprašanj zaprtega in odprtega tipa, za dijake pa sta bili dodani dve vprašanji, ki sta se nanašali na kakovost dijaške malice. Količino zavržene hrane smo ugotavljali s 15-dnevnim tehtanjem zavržene hrane v študentski restavraciji, v kateri se prehranjujejo tudi dijaki. Ločeno smo spremljali količino zavržene hrane pri dijakih in študentih. Pridobljeni podatki so bili analizirani z metodami deskriptivne in inferenčne statistike z računalniškim programom SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

3. Rezultati

3.1 Količina zavržene hrane

Količino zavržene hrane dijakov smo merili ob 11.00, ko so dijaki zaključili z malico, količino zavržene hrane študentov pa ob 15.00, ko večina študentov zaključi z uživanjem kosila. Poleg izmerjenih količin zavržene hrane smo pridobili tudi podatke o številu naročenih malic dijakov, kar nam je omogočilo, da smo lahko določili količino zavržene hrane na posamezno malico. Podatkov o številu kosil študentov nismo uspeli pridobiti, kar nam je onemogočilo določiti količino zavržene hrane, ki jo povzročijo študentje po uživanju kosila.

Tabela 10: *Količina zavržene hrane*

Dan	Število naročenih obrokov	Količina zavržene hrane (kg)		
	Dijaki	Dijaki	Študenti	Skupaj
Skupaj v 15-tih dneh	4051	402,95	210,55	613,50
Dnevno povprečje	270	26,86	14,04	40,90

Študentje so v 15-tih dneh zavrgli 210,55 kg hrane, povprečna dnevna količina pa je znašala 14,04 kg. Povprečna dnevna količina skupne zavržene hrane, ki je bila zavržena v času dijaške malice, je 26,86 kg, kar je v povprečju 0,10 kg na malico na dan (tabela 1). Dijaki so imeli vsak dan na izbiro štiri različne vrste malic. Dva malici sta bili hladni, dve pa topli. Na dan, ko so imeli dijaki na izbiro graham špagete s tunino omako (meni 1);

zelenjavno loparnico (meni 2); pizza žepek, puding in sadje (meni 3) in sendvič s sirom, sadje (meni 4), je največ dijakov izbralo meni 1 (n = 193), najmanj dijakov pa meni 2 (n = 2). Iz pridobljenih podatkov lahko sklepamo, da je bilo na ta dan najmanj zavržene hrane (18,0 kg). Sklepamo, da je nižja količina povezana s tem, da noben meni ni vseboval jedi na žlico, saj so dijaki pri anketiranju odgovarjali, da so jim jedi na žlico najmanj okusne. V primeru, da se dijaki ne naročijo pravočasno na malico in ne izberejo menija, ki jim ustreza, lahko izberejo meni 1. To lahko vpliva tudi na količino zavržene hrane, ker se dijakom ponudi malica, ki bi je sami ne izbrali in jim je lahko manj okusna.

3.2 Mnenje dijakov in študentov o vzrokih za nastanek zavržene hrane

Eden od najpomembnejših vzrokov za nastanek zavržene hrane je lahko velikost porcije hrane, ki se ponudi uporabniku storitve. V raziskavi smo dijake in študente spraševali o njihovi oceni velikosti porcije malice, ki se ponuja dijakom, in obrokov hrane, ki jo zaužijejo študentje.

Tabela 2: *Ocena študentov in dijakov o količini hrane v restavraciji 123 PEF*

	Število odgovorov*			
	Študenti f	Študenti f (%)	Dijaki f	Dijaki f (%)
Hrane je preveč.	29	50,9	1	2,0
Hrane je ravno prav.	24	42,1	29	59,2
Hrane je premalo.	4	7,0	19	38,8
SKUPAJ	57	100,0	49	100,0

Legenda: *Pri izračunu zadovoljstva so bili izločeni tisti, ki na vprašanje niso odgovorili.

Rezultati (tabela 2) kažejo, da večina dijakov (59,2 %) ocenjuje, da je velikost porcij malic ustrezna, 38,8 % pa jih je mnenja, da je hrane premalo. Delež dijakov, ki ocenjujejo, da so porcije prevelike, je zelo nizek (2,0 %) Največ študentov (50,9 %) meni, da je hrane preveč, 42,1 % pa jih je mnenja, da je hrane ravno prav. Ocenjujemo, da bi moral ponudnik storitev bolj prilagoditi velikost porcij tako dijakom kakor tudi študentom.

Dijaki in študentje so ocenili, kako močno se strinjajo s trditvami, ki opisujejo vzroke, da ne pojedo vse hrane, ki jo imajo na krožniku.

Tabela 3: *Mnenje dijakov in študentov o vzrokih za puščanje hrane na krožniku*

Vse hrane na krožniku običajno ne pojem, ker …	SKUPINA	N	M*	SD	t	df	p
… je prevelika porcija.	Študenti	60	4,10	0,969	3,634	117	0,000
	Dijaki	59	3,34	1,295			
... nisem več lačen/a.	Študenti	60	3,83	0,977	1,230	117	0,221
	Dijaki	59	3,59	1,147			
… je neokusna.	Študenti	60	3,48	1,033	- 0,206	117	0,837
	Dijaki	59	3,53	1,194			
… mi ni všeč.	Študenti	60	3,27	1,148	- 1,190	117	0,236
	Dijaki	59	3,53	1,223			
… sem zelo izbirčen/a.	Študenti	60	2,08	1,139	- 1,219	117	0,225
	Dijaki	59	2,37	1,437			

… pazim na telesno maso.	Študenti	60	2,23	1,079	- 0,571	117	0,569
	Dijaki	59	2,36	1,256			
… je po izgledu neprivlačna.	Študenti	60	2,50	1,157	- 0,519	117	0,605
	Dijaki	59	2,61	1,160			
… je ne poznam.	Študenti	60	2,47	1,033	0,127	117	0,899
	Dijaki	59	2,44	1,193			
… je nezdrava.	Študenti	60	2,63	1,089	0,361	117	0,719
	Dijaki	59	2,56	1,149			

Legenda:
*Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam).

Iz rezultatov (tabela 3) sklepamo, da študentje najpogosteje ne pojedo vse hrane na krožniku, ker je porcija hrane prevelika (M = 4,10), kot najmanj pomemben vzrok pa so izbrali izbirčnost (M = 2,08). Dijaki so kot najpomembnejši razlog, da ne pojedo vse hrane, izbrali odgovor, ki je povezan s stopnjo sitosti (M = 3,59), najmanj pa so se strinjali s trditvijo, da običajno ne pojedo vse hrane, ker pazijo na telesno maso (M = 2,36). Iz pridobljenih podatkov lahko sklepamo, da se študentom ponujajo prevelike porcije hrane, kar lahko pomembno vpliva tudi na količino zavržene hrane.

Dijake smo tudi spraševali, pri kateri vrsti malice (hladna, topla) zavržejo več hrane. Ugotovili smo, da večina dijakov (69,4 %) zavrže več hrane, kadar uživa toplo malico, 50,0 % dijakov pa je tudi navedlo, da zavrže več hrane, če pravočasno ne izberejo vrste malice in jim je na voljo samo ena vrsta malice (meni 1).

3.3 Odnos študentov in dijakov do zavržene hrane

Odnos študentov in dijakov do zavržene hrane smo ugotavljali s stopnjo strinjanja anketirancev z navedenimi trditvami (tabela 4).

Tabela 4: *Mnenje dijakov in študentov o zavrženi hrani*

TRDITVE	SKUPINA	N	M*	SD	t	df	p
Če bi zmanjšali količino zavržene hrane, bi privarčevali z vodo.	Študenti	60	3,65	1,351	3,612	117	0,000
	Dijaki	59	2,81	1,167			
Če bi zmanjšali količino zavržene hrane, bi pripomogli k zmanjševanju izpustov toplogrednih plinov.	Študenti	60	3,57	1,407	3,496	117	0,001
	Dijaki	59	2,75	1,139			
Če bi zmanjšali količino zavržene hrane, bi privarčevali z energijo.	Študenti	60	3,82	1,396	3,778	117	0,000
	Dijaki	59	2,93	1,143			
Krčenje gozdov nima nobene povezave z zavrženo hrano.	Študenti	60	2,32	1,255	- 3,528	117	0,001
	Dijaki	59	3,10	1,170			
Hrana, ki jo zavržemo, predstavlja okoljski problem.	Študenti	60	3,98	1,228	1,951	117	0,054
	Dijaki	59	3,59	0,931			
Hrana, ki jo zavržemo, predstavlja socialni problem.	Študenti	60	4,00	1,262	- 0,587	117	0,558
	Dijaki	59	4,12	0,911			
Hrana, ki jo zavržemo, predstavlja finančni problem.	Študenti	60	3,97	1,221	- 0,501	117	0,617
	Dijaki	59	4,07	0,963			
Če bi zavrgli manj hrane, bi bilo manj ljudi lačnih.	Študenti	60	3,32	1,408	- 4,473	117	0,000
	Dijaki	59	4,32	1,008			

V Sloveniji se zavrže preveč hrane.	Študenti	60	4,32	1,157	- 0,593	117	0,554
	Dijaki	59	4,42	0,770			
Jaz zavržem preveč hrane.	Študenti	60	2,68	1,479	0,380	117	0,704
	Dijaki	59	2,59	1,069			
Potrebno bi bilo izvesti več predavanj glede problematike o zavrženi hrani.	Študenti	60	3,80	1,219	0,860	117	0,392
	Dijaki	59	3,61	1,189			

Legenda:
*Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam).

Rezultati (tabela 4) prikazujejo strinjanje študentov in dijakov s trditvami, ki se nanašajo na zavrženo hrano, in kažejo njihov odnos do zavržene hrane. Študentje se bolj kot dijaki strinjajo s trditvami, da bi privarčevali z vodo, če bi zmanjšali količino zavržene hrane (M = 3,65; p = 0,000), da bi pripomogli k zmanjševanju izpustov toplogrednih plinov (M = 3,57; p = 0,001) in bi privarčevali z energijo (M = 3,82; p = 0,000), medtem ko se dijaki bolj kot študentje strinjajo s trditvami, da krčenje gozdov nima nobene povezave z zavrženo hrano (M = 3,10; p = 0,001) in da bi bilo manj ljudi lačnih, če bi zavrgli manj hrane (M = 4,32, p = 0,000). Ocenjujemo, da so študentje bolj okoljsko ozaveščeni in se bolj zavedajo posledic neodgovornega ravnanja s hrano kot dijaki. Študentje (M = 4,32) se tako kot dijaki (M = 4,42) najbolj strinjajo s trditvijo, da se v Sloveniji zavrže preveč hrane.

3.4 Predlogi za zmanjšanje količin zavržene hrane

Od anketirancev smo pridobili tudi predloge za zmanjšanje količine zavržene hrane. Svoje predloge so podali v odgovorih na odprti tip vprašanja. Študentje so bili v večini mnenja, da je najučinkovitejši način za zmanjševanje količine zavržene hrane v zmanjševanju porcij hrane. Ocenjujejo, da bi bilo pomembno, da bi dijaki in študentje lahko izbirali velikost porcije hrane. Nekateri so navajali, da bi bila pozitivna uvedba sistema, v katerem bi bilo dijakom in študentom omogočeno, da brez doplačila dobijo dodatek k obroku. Na zmanjšanje količine zavržene hrane – po mnenju študentov – lahko prispeva tudi boljša kakovost hrane in samopostrežni način razdeljevanja jedi. Anketiranci so tudi mnenja, da bi uporabne ostanke hrane razdelili med študente ali druge, ki hrano potrebujejo. Za razdeljevanje in prenos hrane bi ponudnik storitev lahko zagotovil ustrezno posodo, ki omogoča transport.

Dijaki so poudarjali pomen ustreznega okusa hrane. Nekateri dijaki so bili mnenja, da bi zmanjšali količino zavržene hrane tako, da bi sami izbirali velikost porcije hrane. Prav tako so navedli, da bi zavrgli manj hrane, če bi upoštevali tudi želje dijakov pri pripravi jedilnikov in izboru jedi, ki se ponujajo pri dijaški malici. Pogosto se hrana zavrže zaradi nepravočasnega odjavljanja dijakov od malice. Dijaki tudi ne prevzamejo obroka, če jim hrana ni všeč. Dijaki so izpostavili tudi pomen ozaveščanja, da se hrana ne zavrže in možnost, da bi ostanke hrane shranili v ustrezno posodo in jo odnesli domov ter pojedli kasneje.

4. Diskusija

Rezultati raziskave so pokazali, da so dijaki in študentje v petnajstih dneh zavrgli več kot pol tone hrane (613,5 kg) in da so dijaki na dan zavrgli povprečno 100 g hrane na obrok. Podobno količino v svojih raziskavah ugotavljajo tudi tuji avtorji. Soares, Machado, Fochat, Santos in Marques (2018) ocenjujejo, da se v vrtcih, šolah in na fakultetah na osebo dnevno

zavrže od 33 do 200 gramov hrane. Kowalewska in Kollaytis-Dolowy (2018) sta ugotovila, da so dijaki dnevno zavrgli 230 g hrane. Glede na količino zavržene hrane je pomembno, da se ponudniki storitev, ki jim zavržena hrana predstavlja tudi dodaten obratovalni strošek, kakor tudi dijaki in študentje zavedajo, kakšne posledice na različne dejavnike življenja ima zavržena hrana.

Zmanjševanje količine zavržene hrane pozitivno vpliva na trajnostni razvoj družbe, zato je pomembno, da se identificirajo vzroki za nastanek zavržene hrane in se izvajajo aktivnosti, ki tako ponudnike, kakor tudi uporabnike prehranskih storitev, spodbujajo k odgovornemu ravnanju s hrano. Ahmed, Byker Shanks, Lewis, Leitch, Spencer, Smith in Hess (2018) so ugotovili, da bi lahko količino zavržkov hrane zmanjšali s postrežbo manjše količine hrane pri posameznem obroku in ponudbo dodatne količine, če si tega uporabniki prehranskih storitev želijo.

Na ravnanje s hrano vplivajo kulturni, gospodarski, socialni in institucionalni dejavniki. Ti dejavniki se med seboj razlikujejo, zato ni mogoče oblikovati enotne strategije, ki bi lahko samostojno vplivala na zmanjšanje količine zavržene hrane (Parizeau, Massow in Martin, 2015). Raziskave kažejo, da je za dijake in študente najpogostejši motivacijski dejavnik za izbiro hrane njena priljubljenost, na izbor pa pomembno vplivajo tudi biološki dejavniki (White, Sharp, Darnton, Downing, Inman, Strange, in Garnett, 2009). V raziskavi smo identificirali vzroke za nastanek zavržene hrane. Dijaki so najpogosteje navajali, da hrane ne pojedo v celoti, ker v trenutku prehranjevanja niso dovolj lačni. Na to lahko vpliva čas, ko uživajo malico v šoli in težje zaužijejo količino hrane, ki je vključena v obrok malice. Študentje so kot najpomembnejši vzrok navedli prevelike porcije hrane. Velikost porcij je za študentsko prehrano predvidena. Omenjeni vzrok lahko povezujemo s strukturo vzorca sodelujočih v raziskavi, ki pokaže, da so v raziskavi sodelovale predvsem študentke. Študentke običajno ne izražajo želje po večji količini hrane, kar bi lahko vplivalo na to, da so jim obroki preobilni, ponudnik pa običajno ne ponuja možnosti za zmanjšano količino hrane v obroku. Dijaki in študentje se strinjajo, da jih odvrnejo od uživanja celotnega obroka tudi senzorične lastnosti hrane, zlasti okus. Količina zavržene hrane pri obravnavanih skupinah uporabnikov prehranskih storitev je manj odvisna od njihove izbirčnosti pri uživanju hrane, nepoznavanja jedi in skrbi za telesno maso. Derqui, Fernandez in Fayos (2018) navajajo podobne vzroke za nastanek zavržkov hrane in so povezani z apetitom, priljubljenostjo jedi, ki so vključene v obrok in z različnimi energijskimi potrebami uporabnikov prehranskih storitev.

Dijaki in študentje se strinjajo, da se v Sloveniji zavrže preveč hrane, manj pa se strinjajo, da sami zavržejo preveč hrane. Strinjajo se tudi, da zavržena hrana predstavlja socialni problem. Ocenjujemo, da se anketirani dijaki in študentje premalo zavedajo vplivov zavržene hrane na okolje. Primerjava mnenj dijakov in študentov pokaže, da se študentje bolj zavedajo okoljskih problemov, ki jih predstavlja zavržena hrana. Raziskave kažejo, da je za zmanjšanje količine zavržene hrane pomembno zavedanje o dejanski količini zavržene hrane in poznavanje posledic zavržene hrane (Painter, Thondhlana in Wei Kua, 2016).

Količino zavržene hrane lahko zmanjšamo z velikostjo ponujenih porcij in prav tako z izboljšanjem kakovosti in izbire hrane. Omenjeno ugotovitev povezujemo z rezultati raziskave, ki je pokazala, da so dijaki in študentje mnenja, da bi bil najučinkovitejši ukrep za zmanjševanje količine zavržene hrane, če bi omogočili študentom, da pri izbiri jedi izrazijo željo po velikosti porcije hrane in se pri serviranju upošteva njihova želja. Ponudnik lahko s kakovostno ponudbo prehrane in določenim upoštevanjem želja uporabnikov prehranskih storitev pomembno prispeva k zmanjševanju količine zavržene hrane. Dijaki in študentje so

pripravljeni uporabne ostanke hrane tudi odnesti domov in jih zaužiti kasneje, pri čemer predlagajo, da ponudnik storitve zagotovi ustrezno posodo za shranjevanje in transport hrane. V praksi se dogaja, da nekateri dijaki in študentje ne zaužijejo določenih živil, ki so vključena v posamezni obrok. Ta živila, zlasti sadje, bi lahko razdelili med ostale uporabnike restavracije. V prehranski oskrbi dijakov predstavlja pomemben problem prijavljanje dijakov na malico. V primeru, da se dijak pozabi prijaviti na malico ne more izbirati med različnimi meniji obrokov hrane, ampak se mu ponudi samo ena vrsta menija. V primeru, da vsebuje ponujeni meni jedi, ki dijaku niso ustrezna, prihaja do nastanka večje količine zavržene hrane. Večja doslednost dijakov pri naročanju na malico bi lahko tudi prispevala k manjši količini zavržene hrane.

Painter, Thondhlana in Wei Kua (2016) ugotavljajo, da je pomembno, da se študentje zavedajo, kakšna količina hrane se zavrže, na količino zavržene hrane pa vpliva tudi nezadostno poznavanje posledic zavržene hrane. Soares, Machado, Fochat, Santos in Marques (2018) so ugotovili, da tudi povečanje ozaveščenosti in spodbujanje občutka krivde lahko pripomore k zmanjšanju količine zavržkov hrane. Omenjene ugotovitve raziskav in raziskave, ki smo jo opravili med dijaki in študenti kažejo, da je potrebno v dejavnosti s katerimi želimo zmanjšati količino zavržene hrane, vključevati vse deležnike, ki so vključeni v prehransko oskrbo dijakov in študentov. Pomemben del dejavnosti vključuje tudi vzgojno-izobraževalne ukrepe s katerimi razvijamo odgovoren odnos do hrane pri dijakih in študentih. Pomembno je, da se dijaki in študentje zavedajo posledic, ki jih zavržena hrana predstavlja za okolje, kar lahko vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč in oblik vedenja do odgovornega ravnanja s hrano.

5. Zaključki

Odgovorno ravnanje s hrano vključuje različne oblike vedenja, ki so povezane tudi s ciljem zmanjševanja količine zavržene hrane. Deležniki, ki so vključeni v prehransko oskrbo dijakov in študentov, so odgovorni, da oblikujejo ustrezno ponudbo prehrane in zagotavljajo pogoje, ki vplivajo na zmanjševanje količine zavržene hrane. Upoštevanje značilnosti prehrane in prehranjevalnih navad obravnavane skupine uporabnikov storitev lahko pomembno vpliva na to, da pri uživanju hrane v vzgojno-izobraževalnih ustanovah nastaja malo zavržkov hrane. V raziskavi smo merili količino zavržene hrane v študentski restavraciji in ugotavljali vzroke za njen nastanek.

Raziskava je pokazala, da se v študentski restavraciji, v kateri se prehranjujejo dijaki in študentje, zavrže veliko hrane. Količina zavržene hrane kaže na netrajnostno vedenje dijakov in študentov. Eden najpomembnejših vzrokov za nastanek zavržene hrane je njena količina, ki se ponudi pri posameznem obroku. Ugotovili smo, da večina dijakov ocenjuje velikost obrokov malice kot ustrezno, večina študentov pa meni, da je hrane preveč. Dijaki in študentje so izrazili mnenje, da je najpomembnejši vzrok za nastanek zavržene hrane prevelika porcija obroka. Glede na te ugotovitve predlagamo, da bi ponudnik storitev omogočil, da dijaki in študentje pred postrežbo posameznega obroka izrazijo željo po manjši/večji količini hrane, kar se jim tudi pri postrežbi zagotovi. Osebje, ki deli hrano, lahko z ustrezno količino postrežene hrane pomembno prispeva k zmanjševanju količine zavržene hrane. Dijaki so izpostavili tudi problematiko izbiranja malice, saj morajo izbrati malico vsaj za en dan naprej. Pogosto se dogaja, da dijaki izmed več vrst malic ne izberejo malice in se pozabijo naročiti nanjo za naslednji dan. V teh primerih jim je ponujena samo ena vrsta malice, ki pa lahko vsebuje jedi, ki jih posamezni dijak ne uživa rad. To je vzrok, da zavržejo več hrane.

Predlagamo, da se dijake spodbuja k rednemu naročanju na malico ter da pri teh spodbudah sodelujeta izvajalec storitev in tudi vzgojno-izobraževalna ustanova. Dijaki in študentje ocenjujejo, da ne pojedo obroka v celoti, ker jim ni všeč oziroma je manj okusen. Za odpravo omenjenega vzroka, ki prispeva k povečani količini zavržene hrane, bi bilo nujno, da izvajalec prehranske oskrbe zagotavlja kakovostno hrano z ustreznimi senzoričnimi lastnostmi, da upošteva priporočila o zdravi prehrani ter da pri oblikovanju menijev delno upošteva tudi želje dijakov in študentov. Primerno bi bilo, da se na srednji šoli in tudi na fakulteti oblikuje skupina za prehrano, v kateri bi sodelovalo določeno število dijakov ali študentov, predstavniki šole in izvajalca, ki skrbi za prehranske storitve. Člani skupine bi oblikovali najprimernejše oblike zagotavljanja ustrezne prehranske ponudbe, pri čemer bi usklajevali možnosti izvajalca storitev in želje uporabnikov. Pomemben ukrep za zmanjševanje količine zavržene hrane bi bila tudi možnost, da dijaki in študentje užitne ostanke hrane odnesejo domov in jih zaužijejo pozneje. Pri tem jim ponudnik lahko zagotovi primerno posodo za shranjevanje in transport hrane. Ostanke hrane, zlasti sadje, ki ne predstavlja tveganja za zdravje, bi lahko zbirali in razdelili med dijake in študente, ki bi ga želeli pojesti.

Ozaveščanje dijakov in študentov o pomenu odgovornega ravnanja s hrano je pomembna dejavnost vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki lahko vpliva na njihovo oblikovanje stališč in vedenja. Dijaki in študentje so se strinjali, da je ozaveščanje o odgovornem ravnanju s hrano potrebno. Predlagamo, da se v prostorih, ki so namenjeni razdeljevanju in uživanju hrane, ozavešča in spodbuja dijake in študente, da izbirajo vrsto in količino hrane, ki jo v celoti pojedo, ter da hrane ne zavržejo. To je mogoče izvajati tudi v obliki kratkih pisnih sporočil, s katerimi posredujemo informacije o negativnem vplivu zavržene hrane na okolje, socialne težave in na finančno breme, ki ga odpadna hrana predstavlja za dijake in študente pa tudi za ponudnike prehranskih storitev. Izobraževalna ustanova lahko organizira tudi predavanja in delavnice, s katerimi seznanja in ozavešča dijake in študente o problematiki zavržene hrane.

Pregled izsledkov raziskave je pokazal, da je za reševanje problematike zavržene hrane med dijaki in študenti ter za spodbujanje njihovega odgovornega ravnanja s hrano pomemben celostni pristop, v katerega so vključeni vsi deležniki, zlasti osebje, ki zagotavlja prehrano omenjeni skupini, pa tudi dijaki in študentje ter vzgojno-izobraževalne ustanove. Pomembno je, da se v vzgojno-izobraževalnih ustanovah oblikujejo jasni cilji glede odgovornega ravnanja s hrano in da se posamezne deležnike spodbuja k uresničevanju zastavljenih ciljev.

6. Literatura

Ahmed, S., Byker Shanks, C., Lewis, M., Leitch, A., Spencer, C., Smith, E. M. in Hess, D. (2018). Meeting the food waste challenge in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 19*(6), 1075–1094.

Derqui, B., Fernandez, V. in Fayos, T. (2018). Towards more sustainable food systems. Addressing food waste at school canteens. *Appetite, 129*, 1–11.

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2012). *Food Wastage footprints.* Pridobljeno s http://thinkeatsave.org/docs/Factsheet_FOOD-WASTAGE.pdf.

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2013). *Reducing The Food Wastage Foodprint.* Pridobljeno s http://www.fao.org/docrep/018/i3342e/i3342e.pdf.

Janežič, A. (b.d.). *Krožno gospodarstvo.* Pridobljeno s http://ekosola.si/uploads/2010-08/Kro%C5%BEno%20gospodarstvo_Ekokviz%20O%C5%A0%2017_8.razred.pdf.

Kummu, M., Moel, H., Porkka, M., Siebert, S., Varis, O. in Ward, P. J. (2012). Lost food, wasted resources: Global food supply chain losses and their impacts on freshwater, cropland, and fertiliser use. *Science of the Total Environment, 438*, 477–489.

Kowalewska, M. T. in Kollajtis-Dolowy, A. (2018). Food, nutrient, and energy waste among school students. *British Food Journal*, *120*(8), 1807 –1831.

Ministrstvo za okolje in prostor. (2017). *Odpadna hrana.* Pridobljeno s http://www.mop.gov.si/si/delovna_podrocja/odpadki/odpadna_hrana/.

Painter, K., Thondhlana, G. in Wei Kua, H. (2016). Food waste generation and potential interventions at Rhodes University, South Africa. *Waste Management, 56*, 491–497.

Parizeau, K., Massow, M. in Martin, R. (2015). Household-level dynamics of food waste production and related beliefs, attitudes, and behaviours in Guelph, Ontario. *Waste Management, 35*, 207–217.

Quested, T. E., Marsh, E., Stunell, D. in Parry, A. D. (2013). Spaghetti soup: The complex world of food waste behaviours. *Resources, Conservation and Recycling, 79*, 43–51.

Soares P. R., Machado dos S. P. R., Fochat S. M. F., Santos C. S. in Marques dos S. C. C. (2018). A simple awareness campaign to promote food waste reduction in a University canteen. *Waste Management*, 76, 28 –38.

Thyberg, K. L., Tonjes, D. J. (2016). Drivers of food waste and their implications for sustainable policy development. *Resources, Conservation and Recycling, 106*, 110–123.

White, P., Sharp, V., Darnton, A., Downing, P., Inman, A., Strange, K., in Garnett, T. (2009). *Food Synthesis Review: A report to the Department for Environment, Food and Rural Affairs.* London: The Social Marketing Practice et al. Defra.

Žitnik, M. in Vidic, T. (2016). *Hrana med odpadki.* Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno s http://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/9173/hrana_med_odpadki-splet.pdf.

Kratka predstavitev avtorjev

Doc. dr. Stojan Kostanjevec, docent za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega in prehranskega izobraževanja ter opismenjevanja.

Anja Krištof, profesorica kemije in gospodinjstva. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Martina Erjavšek, asistentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na raziskovalnem področju se ukvarja z gospodinjskim in s prehranskim opismenjevanjem ter pismenostjo.

Stališča učiteljev o pomenu gospodinjskega izobraževanja v osnovni šoli

Teachers' Views on the Importance of Home Economics Education in Elementary School

Martina Erjavšek, Tanja Zupančič, Stojan Kostanjevec

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
stojan.kostanjevec@pef.uni-lj.si

Povzetek

Stališča učiteljev gospodinjstva vplivajo na usvajanje znanj in veščin učencev pri gospodinjskem izobraževanju. Pomembno je, da se vsebine gospodinjskega izobraževanja prilagajajo potrebam posameznika in družbe, kar pomembno vpliva na kakovost življenja oseb, ki so vključene v gospodinjsko izobraževanje. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev o pomenu gospodinjskega izobraževanja v osnovni šoli. Podatki so bili zbrani z metodo fokusnega intervjuja. V fokusni skupini je sodelovalo sedem učiteljev, ki so poučevali gospodinjstvo in druge predmete. Analiza rezultatov je pokazala, da so učitelji mnenja, da so znanja in veščine, ki jih učenci usvojijo pri gospodinjskem izobraževanju, pomembna za kakovost življenja učencev in je pomembno, da bi jih usvojili v osnovnošolskem izobraževanju. Pomembno se jim zdi, da pri gospodinjstvu učenci razvijajo socialne veščine in znanja s področja prehrane, tekstilstva, urejanja doma, ekonomike, potrošniške vzgoje, trajnostne potrošnje in zdravja. Glede na rezultate raziskave se kaže potreba po dopolnitvah učnega načrta za predmet gospodinjstvo in ustreznejši umestitvi predmeta v predmetnik osnovne šole.

Ključne besede: gospodinjsko izobraževanje, osnovnošolci, stališča, učitelji gospodinjstva, veščine, znanje.

Abstract

The views of home economics teachers influence the assimilation of students' knowledge and skills in home economics education. It is important that the contents of the home economics education are adapted to the needs of the individual and society, which significantly affects the quality of life of persons involved in home economics education. The purpose of the research was to determine the teacher's views on the importance of home economics education in elementary school. The data was collected using the method of a focus interview. Seven teachers were involved in the focus group, teaching home economics and other subjects. The analysis of the results showed that teachers believe that the knowledge and skills that pupils gain in the field of home economics education are important for the quality of pupils' lives and it is important that they are obtained in primary education. It is important for them that pupils develop social skills and knowledge in the field of food, textiles, home improvement, economics, consumer education, sustainable consumption and health. According to the results of the research, it is necessary to supplement the curriculum for the subject home economics and more appropriate placement of the subject in the elementary school curriculum.

Keywords: home economics education, home economics teachers, knowledge, school pupils, skills, views.

1. Uvod

Življenje v hitro spreminjajoči se družbi od posameznika in družin zahteva smotrno delovanje in odločanje (Hira, 2013). Številni avtorji (Hira, 2012; Hira, Sabri in Loibl, 2013) izpostavljajo, da je treba okrepiti odnose znotraj družin in skupnosti, spremeniti tvegano vedenje, povezano z zdravjem in s prehrano, se naučiti sprejemati potrošniške odločitve oziroma razviti veščine, ki omogočajo izboljšanje kakovosti življenja posameznika in družin. Pri tem ima pomembno vlogo področje gospodinjstva (Sproles in Sproles, 2000). Mednarodna zveza za gospodinjstvo (International Federation for Home Economics – IFHE, 2008) ga definira kot raziskovalna in poklicna področja različnih disciplin, ki obravnavajo življenje posameznikov, družin in skupnosti z vidika doseganja optimalnega in trajnostnega bivanja. Gospodinjstvo kot multidisciplinarno področje povezuje vsebine različnih disciplin ter jih obravnava prek interdisciplinarnega in transdisciplinarnega pristopa (IFHE, 2008).

Namen gospodinjskega izobraževanja je okrepiti posameznika in družine za lastno dobrobit in pripravljenost vseživljenjskega učenja (Pendergast, 2012; Renold, 2008). Pendergast (2006) navaja, da je gospodinjsko izobraževanje pomembno za razvoj učenčevih veščin na področju ekonomike, potrošnje, tekstila in prehrane. Kakovostno gospodinjsko opismenjevanje lahko doprinese k razvoju gospodinjske pismenosti učencev, kar posledično lahko pripomore k spremembi vedenja in izboljšanju kvalitete življenja posameznika (Hira, 2013).

Na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa vpliva mnogo dejavnikov; eden izmed njih je tudi odnos učitelja in njegova zaznava predmeta, ki ga poučuje (Øvrebø, 2014). Erjavšek in Lovšin Kozina (2015) ugotavljata, da učitelji zaznavajo vsebine predmeta gospodinjstvo kot pomembne in uporabne za učenčevo nadaljnje življenje in za njegovo bodočo poklicno usmeritev in razvoj, glede na vsebinsko zahtevnost pa so vsebine predmeta − v primerjavi z drugimi predmeti − zaznane kot manj zahtevne. Podobno ugotavlja tudi Lah (2015), saj učitelji gospodinjstvo zaznavajo kot pomemben vzgojno-izobraževalni predmet. Področje gospodinjstva je kulturno odvisno in socialno determinirano (Benn, 2012). Renold (2008) izpostavlja, da naj bi se prilagajalo potrebam trenutne družbe, kar naj bi se odražalo tudi v vzgojno-izobraževalnih sistemih. Tako je v različnih raziskavah (Lind, Pappel in Paas, 2009; Ma in Pendergast, 2011) zaznati diskusijo o spreminjanju in posodabljanju učnih načrtov predmeta gospodinjstvo. Njihova aktualizacija je usmerjena predvsem v zadovoljitev potreb sodobne družbe (Tamm in Palojoki, 2012).

Namen raziskave je bil ugotoviti stališča osnovnošolskih učiteljev o pomenu gospodinjskega opismenjevanja in ugotoviti njihova stališča glede potreb družbe po aktualizaciji področij gospodinjskega izobraževanja.

2. Metoda

Raziskava je bila izvedena z metodo fokusnega intervjuja, ki zajema kvalitativna področja raziskovanja. Uporabljena je bila metoda namenskega vzorčenja, saj smo v fokusno skupino povabili sedem učiteljev iste osnovne šole, ki so poučevali gospodinjstvo in druge predmete. Učitelje, ki so sodelovali v raziskavi, smo označili s črkami po abecednem redu A, B, C, Č, D, E in F, saj smo s tem zagotovili anonimnost anketirancev. Učiteljica A poučuje razredni pouk, uči učence od prvega do tretjega razreda. Učitelj B poučuje športno vzgojo od četrtega do devetega razreda. Učiteljica C poučuje kemijo in del matematike, pred petimi leti je eno šolsko leto poučevala tudi gospodinjstvo. Učiteljica Č poučuje razredni pouk in tudi

gospodinjstvo v petem razredu. Učiteljica D poučuje biologijo, naravoslovje ter gospodinjstvo in je tudi vodja šolske prehrane. Učiteljica E ravno tako uči biologijo, naravoslovje, gospodinjstvo in prehranski izbirni predmet, nekaj let pa je bila tudi vodja šolskega parlamenta. Učiteljica F je psihologinja na osnovni šoli.

Skupinski intervju učiteljev je bil delno strukturiran. Pred izvedbo intervjuja smo predhodno oblikovali seznam vprašanj in podvprašanj, ki smo jih zastavili sodelujočim v raziskavi. Nekatera vprašanja so bila glede na potek fokusnega intervjuja preoblikovana. Interpretacija podatkov o pridobivanju stališč učiteljev do gospodinjskega izobraževanja temelji na večfaznem pristopu kvalitativne vsebinske analize. Kvalitativno vsebinsko analizo smo izvedli po določenem zaporedju: organizacija zapiskov in zvočnega posnetka s srečanja fokusne skupine, prepis in analiza prepisa, kodiranje besedila, izbor in definiranje pojmov in kategorij ter oblikovanje končnega poročila.

3. Rezultati

3.1 Znanja in praktične življenjske veščine, ki bi jih moral po mnenju učiteljev usvojiti učenec pri pouku gospodinjstva

V raziskavi smo želeli ugotoviti stališča učiteljev o znanju in veščinah, ki naj bi jih po njihovem mnenju moral usvojiti učenec pri predmetu gospodinjstvo. Učiteljeva stališča so predstavljena v nadaljevanju.

Intervjuvani učitelji menijo, da bi moral učenec pri pouku gospodinjstva usvojiti osnovna znanja in veščine vzdrževanja tekstilij, pri čemer izpostavljajo tudi pomen poznavanja in konkretne uporabe znanja in veščin pranja in likanja oblačil. Prav tako jim je pomembno, da se učenec nauči prišiti gumb.

Učiteljica F pojasni:
»Nekateri imajo samo osnovno šolo in to je osnovno znanje, kar pomeni zlikati, oprati, vzdrževati, to bi morali v osnovnošolskem izobraževanju obravnavati.«

Učitelji poudarjajo pomen usvajanja veščin urejanja bivalnega okolja, povezanih z dnevnim, tedenskim in mesečnim čiščenjem prostorov. Pri tem izpostavljajo tudi vsebine, povezane s higieno pri pripravi hrane, in pomen prehranskih vsebin, in sicer s poudarkom na zdravem prehranjevanju.

Učiteljica D izpostavi primanjkljaj gospodinjstva na področju zdravstvene vzgoje, saj te vsebine niso vključene v obstoječi učni načrt predmeta:
»Mene moti, ker pri samem gospodinjstvu ni notri teme zdravstvene vzgoje, skrbi za zdravje. Jaz tukaj vidim eno tako nišo, ki bi se lahko s tem predmetom zelo dobro pokrila.«

Opozori, da postaja soočanje s stresom vse večji sodobni življenjski problem:
»Naši otroci se že zdaj srečujejo s stresom in se bodo še. Zdaj je recimo stres na tretjem, četrtem mestu po obolevnosti v naši družbi, kmalu bo na prvem mestu. Tega se pri nas nič ne poučuje, razen ko imamo kakšne delavnice, ko pridejo zdravstveni delavci od drugod in predstavijo malo stres, samo to je uro ali uro in pol.«

Zato želi, da bi učencem lahko predstavili, kaj stres sploh je, in prikazali tehnike in metode, s pomočjo katerih se z njim spopadamo, ko imamo v življenju različne težave.

Obenem predlaga, da bi temo stres učitelji povezali z obravnavo finančnih vsebin, tj. v okviru finančne pismenosti, saj lahko neustrezno finančno znanje o načrtovanju nakupov, osebnih financ in družinskem proračunu privede do stresnih situacij, ki negativno vplivajo na zdravje.

Intervjuvani učitelj B ugotavlja, da sta gospodinjstvo in športna vzgoja edina predmeta, ki sta praktično usmerjena v skrb za zdravje otrok in njihov zdrav življenjski slog. Učitelj B pojasnjuje:

»Vse ostalo je znanje pa teorija, saj je vse v redu, ampak gospodinjstvo in šport pa sta predmeta, ki dejansko razvijata in dajeta veščine.«

Učitelji menijo, da morajo učenci pri gospodinjskem izobraževanju usvojiti tudi vsebine o potrošnji, ki jim omogočajo kritične in smotrne potrošniške odločitve. Pri tem izpostavljajo pomen spodbujanja trajnostnega vedenja, kar se odraža v trajnostno usmerjenih odločitvah, ki jih sprejemajo učenci v vsakdanjem življenju.

Učiteljica E poudari pomen gospodinjstva za posameznikovo vsakdanje življenje:

»Če realno gledaš, kaj bodo v življenju več rabili, konkretno, jaz mislim, da če samo iz mojega področja gledam, ker sem biologinja, ali biologijo iz devetega razreda ali nekaj, kar smo pri gospodinjstvu v šestem delali, je sigurno to iz gospodinjstva bolj praktično, bolj uporabno v vsakdanjem življenju kot pa znanje biologije iz devetega razreda, ko imamo genetiko, biotehnologijo, saj ne bodo vsi tega delali.«

Intervjuvani učitelji izpostavljajo sposobnost komuniciranja, saj so ocenili, da so komunikacijske veščine in sposobnost sodelovanja v skupini med pomembnejšimi veščinami, ki naj bi jih učenci usvojili do konca osnovne šole, tudi v okviru gospodinjskega izobraževanja. Učiteljica E povzame:

»Komunikacijske veščine, to, da znajo otroci v skupini delati, je sigurno pomembna stvar.«

3.2 Stališča učiteljev o pridobitvah za učenca in družbo, če učenec usvoji znanja in veščine s področja gospodinjstva

Zanimala so nas tudi stališča učiteljev o tem, kaj pridobi učenec in kaj družba, če učenec usvoji znanja in veščine s področja gospodinjstva. Odgovori učiteljev so predstavljeni v nadaljevanju.

Učiteljica D se zaveda dejstva, da družba pridobi zdravo prebivalstvo in posledično prihrani denar v sistemu javnega zdravstva:

»Če ne drugega, je to privarčevan denar za zdravstvo, ker je to glavni razlog za smrtnost, bolezni srca in ožilja. Tukaj je ključna prehrana, če pa to ni dovolj pomembno, pa ne vem, kaj je.«

Intervjuvani učitelj B pridobitve učencev ob usvojitvi znanj in veščin s področja gospodinjstva opiše:

»Učenec prevzame odgovornost zase in sam poskrbi za svoje zdravje, tako pridobi družba kot celota.«

Tudi učiteljici A se zdi zelo pomembno, da učenec poskrbi zase:

»Biti samostojen, recimo biti doma, si sam nekaj skuhati. Da niso starši obremenjeni, zdaj me pa cel dan ne bo, kaj pa si boš naredil. Mami, si bom že nekaj. Ne, v bistvu to, da on poskrbi zase. Da gre v trgovino, si nakupi živila, ve približno, kaj bo skuhal, kaj bo rabil, pride domov in si pripravi. In enostavno lahko en dan ali več sam poskrbi zase. To se mi zdi zelo pomembna stvar.«

Učitelji se strinjajo, da učenec pridobi pozitivno samopodobo, saj je ponosen, da zna poskrbeti zase, in spozna, da ni samoumevno, da mu starši vsak dan skuhajo kosilo.

Učiteljica D meni, da učenci v času gospodinjskega izobraževanja usvojijo znanja in veščine za življenje:

»Menim, da je gospodinjstvo predmet, ki da otroku znanja in veščine za življenje.«

4. Diskusija

Učitelji gospodinjstva so ključni akterji in promotorji discipline gospodinjstvo, ki naj bi delovali bi po principu enotne filozofije discipline in v skladu z njenimi krovnimi načeli (Wahlen, Posti-Ahokas in Collins, 2009; Hira, 2013). Ključna izhodišča delovanja in razvoja discipline gospodinjstvo v 21. stoletju so objavljena v temeljnem dokumentu IFHE Position Statement, ki ga je leta 2008 oblikovala mednarodna organizacija IFHE. V ključnih izhodiščih delovanja gospodinjstva so opredeljena prednostna področja gospodinjstva, ki so pomembna za kakovostno in trajnostno delovanje posameznika, družine in družbe. Ta vsebinska področja so povezana s hrano in prehrano, dietetiko, zdravim življenjskim slogom, tekstilom in oblačenjem, dizajnom in tehnologijo, potrošništvom, osebno in družinsko ekonomiko, domom in razvojem posameznika in družine. Od učiteljev, ki poučujejo gospodinjstvo, bi bilo tako pričakovano, da prepoznajo temeljna vsebinska področja, pomembna za doseganje kakovostnega in uspešnega življenja posameznika, ki se poudarjajo na mednarodni ravni delovanja discipline gospodinjstvo. Izsledki raziskave so pokazali, da učitelji izpostavljajo vsebine, obravnavane pri gospodinjstvu, kot ene izmed pomembnih znanj in veščin, ki jih morajo učenci usvojiti do zaključka osnovne šole. Učitelji menijo, da morajo biti v učni načrt gospodinjstva vključene vsebine o vzdrževanju tekstilij, urejanju bivalnega okolja, prehrani in zdravem prehranjevanju ter zdravem življenjskem slogu. Izpostavljajo pomen zdravstvene vzgoje, vsebin, poveznih s finančno pismenostjo in z osveščenimi potrošniškimi odločitvami ter s trajnostnim vedenjem. Učitelji so mnenja, da morajo učenci v času gospodinjskega izobraževanja usvojiti življenjske veščine, ki jim omogočajo kakovostno življenje in smotrne odločitve ne le na nivoju posameznika, ampak tudi družine in družbe. Prav tako poudarjajo komunikacijske in sodelovalne večine, ki naj bi jih učenci razvijali pri vseh predmetih, tudi pri gospodinjstvu. Sproles in Sproles (2000) izpostavljata, da usvajanje znanj in veščin na prednostnih področjih gospodinjstva predstavlja osnovo za razvoj ustrezne gospodinjske pismenosti posameznika. V trenutni učni načrt gospodinjstva (Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Učni načrt, 2011) so vključena nekatera vsebinska področja, ki so jih učitelji prepoznali kot pomembna, da jih učenci usvojijo do konca osnovnošolskega izobraževanja. Le-ta so: ekonomika, tekstil, potrošniška vzgoja, trajnostna potrošnja, prehrana in zdrav življenjski slog. Učitelji so ocenili, da bi bilo treba glede na potrebe družbe v gospodinjsko izobraževanje dodatno vključiti vsebine zdravstvene vzgoje, bivalnega okolja in socialnih veščin.

Eno izmed področij, na katerih deluje gospodinjstvo, je tudi družbeno področje (IFHE, 2008). Čeprav naj bi bilo to področje delovanja po mnenju nekaterih avtorjev v javnosti slabše

prepoznano (Wahlen, Posti-Ahokas in Collins, 2009), ima pomembno vlogo pri razvoju različnih strategij za posameznikovo, družinsko in družbeno dobrobit (IFHE, 2008). Intervjuvani učitelji menijo, da družba pridobi s tem, ko učenci usvajajo gospodinjska znanja in veščine ter razvijajo funkcionalno gospodinjsko pismenost. Izpostavili so pomen zdravega prehranjevanja in posledično bolj zdravo prebivalstvo ter privarčevanje denarja v zdravstvenih panogah. Pričakovali bi, da bodo učitelji prepoznali in izpostavili dobrobit gospodinjskega izobraževanja še na nekaterih drugih nivojih v družbi. Ugotovljeno je bilo, da po mnenju učiteljev pridobijo učenci z usvojenimi gospodinjskimi vsebinami na lastni osebnosti in prevzamejo odgovornost za svoja dejanja. Učenci se s pomočjo gospodinjskega izobraževanja naučijo samostojnosti in znajo poskrbeti zase tudi brez pomoči staršev, kar je seveda odvisno od njihove starosti in notranje motivacije. Učitelji obenem menijo, da z usvojenimi spretnostmi, ki so potrebne za kakovostno bivanje v skupnosti, pridobijo tudi na samopodobi. Učenci lahko poskrbijo zase in zadovoljijo lastne potrebe brez pomoči staršev, kar vzbuja občutek samozavesti. Izpostavimo lahko, da učitelji prepoznajo dobrobit gospodinjskega izobraževanja za kakovostno življenje učencev, ne le za trenutno obdobje, ampak tudi za nadaljnje življenje.

5. Zaključki

Gospodinjsko izobraževanje ima pomembno vlogo pri razvoju funkcionalne gospodinjske pismenosti učencev, ki jim omogoča smotrno delovanje in dviga kakovost življenja. Izsledki raziskave so pokazali, da učitelji menijo, da naj bi učenci pri gospodinjskem izobraževanju usvajali znanja in veščine s področja trajnostnega razvoja in potrošnje, tekstila, finančne pismenosti in zdravega življenjskega sloga s poudarkom na zdravem prehranjevanju. Učitelji ocenjujejo, da bi bilo treba glede na potrebe družbe v učni načrt dodatno vključiti vsebine zdravstvene vzgoje, bivalnega okolja in socialnih veščin. Ugotovljeno je bilo, da učitelji prepoznajo in podpirajo vlogo gospodinjskega izobraževanja pri usposabljanju posameznika za delovanje v družbi ter za njegovo lastno dobrobit in usvajanje življenjskih veščin. Ugotovitve raziskave so pokazale, da lahko s pomočjo analize stališč učiteljev pridobimo uporabne informacije, ki jih potrebujemo za oblikovanje ali dopolnjevanje modela gospodinjskega izobraževanja, s katerim želimo izboljšati funkcionalno gospodinjsko pismenost otrok in njihovo kakovost življenja in delovanja v družbi.

6. Literatura

Benn, J. (2012). Home Economics in Past and Present – Perspectivws fort he Future. V D. Pendergast, S. L. T. McGregor in K. Turkki (ur.), *Creating home economicf suture: The next 100 years* (str. 12–24). Australia: Australian Academic Press.

Erjavšek, M. in Lovšin Kozina, F. (2015). Stališča učiteljev z ustrezno in neustrezno formalno izobrazbo za poučevanje gospodinjstva do predmeta gospodinjstvo. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 743–751). Ljubljana: EDUvision.

Hira, T. K. (2012). Promoting sustainable financial behaviour: implications for education and research. *International Journal of Consumer Studies, 36*(5), 502–507.

Hira, T. K. (2013). Home Economics Literacy: Investing in our Future. *Journal of ARAHE, 20*(3), 113–118.

Hira, T. K., Sabri, M. F. in Loibl, C. (2013). Financial socialization's impact on investment orientation and household net worth. *International Journal of Consumer Studies, 37*(1), 29–35.

IFHE. (2008). *IFHE Position Statement, Home Economics in the 21st Century*. Pridobljeno s http://www.ifhe.org/index.php?eID=tx_nawsecuredlinu=0infile=fileadmin/user_upload/redaktion/Publications/IFHE_Position_Statement_2008.pdfint=1276950317inhash=0878b56fbd9ea1b52ab4858efac2927c

Lah, M. (2015). *Odnos osnovnošolskih učiteljev do poučevanja predmeta gospodinjstvo* (Magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Lind, E., Pappel, K. in Paas, K. (2009). Handicaft and Home Economics as Designers of citizen Who Are Able to Cope in Society. *Citizenship, Social and Economics Education, 8*(1), 54–62.

Ma, A. in Pendergast, D. (2011). The past, the present and the preferred future for home economics education in Hong Kong. *International Journal of Consumer Studies, 35*(5), 589–594.

Øvrebø, E. M. (2014). Knowledge and attitudes of adolescents regarding home economics in Tromsø, Norway. *International Journal of Consumer Studies 38*(1), 2–11.

Pendergast, D. (2006). Sustaining the home economics profession in new times – a convergent moment. V A. L. Rauma, S. Pollanen in P. Seitamma - Hakkkarainen (ur.), *Human perspectives on sustainable future* (str. 3–32). Savonlina, Finland: University of Joensuu, Faculty of Education.

Pendergast, D. (2012). The Intention of Home Economics Education: A Powerful Enabler for Future – Proofing the Profession. V D. Pendergast, S. L. T. McGregor in K. Turkki (ur.), *Creating Home Economics Futures: The Next 100 Years* (str. 12–23). Australia: Australian Academic Press.

Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf

Renold, U. (2008). The role of education in equipping individuals and families to be resilient and active participants in the global community. *International Journal of Home Economics, 1*(2), 69–74.

Sproles, K. E. in Sproles, B. B. (2000). *Careers serving families and consumers.* Prentice Hall.

Tamm, J. in Palojoki, P. (2012). *New Curriculum, new directions? Using socio-cultural perspective to develop home economics education in Estonia.* Prispevek predstavljen na *Rural environment. Education. Personality. (REEP).* Prispevek pridobljen s http://llufb.llu.lv/conference/REEP/2012/REEP-2012-proceedings-E-ISSN-2255-808X.pdf

Wahlen, S., Posti-Ahokas, H. in Collins, E. (2009). Linking the loop: Voicing dimensions of Home Economics. *International Journal of Home Economics, 2*(2), 32–47.

Kratka predstavitev avtorja

Martina Erjavšek, asistentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na raziskovalnem področju se ukvarja z gospodinjskim in s prehranskim opismenjevanjem ter pismenostjo.

Tanja Zupančič, mag. prof. poučevanja biologije in gospodinjstva. Magistrirala je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Doc. dr. Stojan Kostanjevec, docent za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega in prehranskega izobraževanja ter opismenjevanja.

Razrednik in razredne ure – vsako leto nov izziv

Class Teacher and Class Meetings – New Challenge Every Year

Monika Čeh

Šolski center Ptuj, Elektro in računalniška šola
monika.ceh@scptuj.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena vloga razrednika in njegova pripravljenost izvajanja kvalitetnih razrednih ur. Da bo razredna ura uspešno izpeljana, je potrebno upoštevati, da mora imeti uvod, tematski del in zaključek. Pri tem so nam lahko v pomoč tematske razredne ure. Uporaba tematske razredne ure pomeni uro interakcije. Dijaki dobijo priložnost za pogovor o svojih težavah na način, pri katerem niso izpostavljeni. Razrednik in dijak vzpostavita osebni stik ter se skozi interaktivne igre lotita reševanja problemov. V takšnem odnosu lahko dijak brez strahu spregovori o svojih težavah. Predstavljene so tri tematske ure: Oblikovanje razrednega kodeksa, Želim, da bi moj učitelj vedel … in Tedenski skupinski pogovori namesto razredne ure. Z njimi lahko izboljšamo razredno klimo, vzpostavimo boljše odnose v razredu in izboljšamo komunikacijo med razrednikom ter dijaki.

Ključne besede: CroCoos orodja, razredna ura, razrednik, tematske razredne ure-

Abstract

Class teacher`s role and his/her intention of high quality class meetings are introduced. For the effective class meeting a lesson plan with an introduction, main topic and a conclusion is needed. We can find great help in class meetings on certain topics. This means a meeting means an interaction. Students get a chance to discuss their problems and are not exposed in front of the class. The class teacher and the student establish a personal bond and solve problems through interactive actions. In such a relationship a student can talk about his problems fearlessly. Three topic lessons are introduced: Class codex formation, I wish, my teacher knew, Week group sessions instead of the class meetings. All these could improve the classroom climate and relationships among students as well as improve the communication between the class teacher and the students.

Keywords: class meeting, class teacher, class meetings with topic, CroCoos tools.

1. Uvod

Verjetno želi vsak, ki opravlja delo razrednika, biti dober in uspešen razrednik današnjih generacij v srednji šoli. »Bom zmogel? Bom dober razrednik? Bom kos vsem nalogam?« so pogosta vprašanja učiteljev, ki sprejmejo to vlogo in naloge. Dokler je ne sprejmemo, tega ne moremo vedeti. Pa smo vsi učitelji dovolj dobro usposobljeni, da sprejmemo to vlogo? Prepričani smo, da temu ni tako in da se v sistemu šolanja bodoče učitelje ne pripravi dovolj ali skoraj nič.

Z vlogo razrednika se učitelji prvič srečamo, ko se zaposlimo v šoli ali ko nam ravnatelj dodeli to delo. Je zahtevna in odgovorna naloga in v večini primerov se je priučimo. Vsi učitelji pa nismo razredniki. Zakaj je tako?

Vsak je lahko učitelj, ampak vsak ne more biti razrednik. Menimo, da je vloga razrednika enakovredna vlogi učitelja. Imeti mora dobre spretnosti v komunikaciji s številnimi udeleženci izobraževanja in sposobnosti presojanja v kritičnih situacijah.

Kakšna pa naj bo vloga dobrega razrednika?

»Razrednik je 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.« (Programske smernice 2005)

Dober razrednik naj bi bil strokoven, razgledan, nazoren, natančen, dosleden, izviren, razumevajoč, strpen, komunikativen, ljubezniv, pravičen in pošten. Njegove naloge so administrativne, pedagoške in organizacijske. Pri teh nalogah mora dobro poznati svoj razred in dijake. Vzpostavitvi dobrega odnosa v razredu prav gotovo pripomorejo razredne ure. (Zorko, 2005)

»Razredna ura naj bi bila ura posebnega pričakovanja, prijetna tako za učitelja kot za dijaka, ura, ko se posvečamo vsebinam, ki nas zbližujejo in povezujejo. Naj bo ura humane komunikacije.« (Zdenka Sušec Lušnik, 2018)

V osnovni šoli vsak teden organizirajo tematske razredne ure, namenjene vzpostavitvi dobre klime v razredu. V srednji šoli je situacija nekoliko drugačna, saj se srečujemo z večjim številom učno-vzgojno težavnih dijakov, ki jih bremeni obdobje adolescence. Razredne ure so prekratke, da bi razredniki opravili vse naloge in zastavljene cilje, kot bi si želeli. Potrebovali bi več časa, da bi naše dijake še bolje spoznali in jim lahko pomagali ter z njimi vzpostavili boljše odnose. Ugotavljamo, da so v srednji šoli razredne ure v glavnem namenjene zgolj administrativnim nalogam, to je opravičevanju odsotnosti, podajanju sprotnih informacij, povezanih s šolskim delom, ter pregledu ocen v določenem obdobju.

Težava pri kakovostnem izvajanju razrednih ur je predvsem v organizacijskem in vsebinskem pogledu. Snovalci šolskega dela morajo upoštevati razredno uro pri tedenski oz. letni obremenitvi dijaka.

V srednji šoli pa je pri sedanji organizaciji pouka skoraj nemogoče najti čas za razredne ure. Večinoma so umeščene pred pričetkom ali na koncu pouka, in to običajno v nekoliko skrajšani obliki. Izkušnje nakazujejo še slabšo situacijo, ko je na primer nekdo razrednik v razredu, v katerem ne poučuje in tako nima možnosti, da bi dijake spoznal skozi vedenjske in učne vzorce pri samem pouku.

»Rešitev bi bila, da je razredna ura določena v urniku in je namenjena izključno samo razredni uri, da traja celo šolsko uro, se redno izvaja in kar je najpomembnejše, da je razrednik nanjo pripravljen. Vsaka razredna ura ima uvod, tematski del in zaključek.« (Tatjana Ažman, 2012)

Nekateri strokovni delavci Elektro in računalniške šole smo v preteklih letih sodelovali skupaj z Zavodom za šolstvo v mednarodnem projektu CroCoos, v katerem smo razvili sistem za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja. V času trajanja projekta smo bili seznanjeni tudi s **smernicami in orodji, ki so nastali v okviru projekta**. Med orodji, ki so nam bila predstavljena, je kar nekaj namenjenih aktivnostim za izvedbo dobre razredne ure. V prispevku smo se opredelili na eno od preventivnih aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja. To so **tematske razredne ure**, ki so se v oddelkih, kjer so bile izpeljane, izkazale kot pozitivne smernice za naprej.

2. Tematske razredne ure

Dijaki se v šoli vsakodnevno srečujejo s sledečimi problemi: izostajajo od pouka, dobijo slabo oceno, znajdejo se v stiski in ne vedo, na koga se obrniti, ko zaidejo v težave. Eden izmed načinov, ki nam lahko pomaga pri sprotnem reševanju teh problemov, so tematske razredne ure.

Tematska razredna ura tako pomeni več kot zgolj opravičevanje izostankov; pomeni uro interakcije. Razrednik lahko z dijaki vzpostavi osebni stik in jim skozi interaktivne igre predstavi metode reševanja problemov ter jim omogoči prostor, v katerem lahko spregovorijo o svojih težavah. Teme med drugim vključujejo tudi oblikovanje razrednega kodeksa, temelje sporazumevanja med učiteljem in dijakom, medvrstniško sporazumevanje in podobne teme, ki se dotikajo mladostnikov ne le v šolskem okolju, ampak tudi izven njega.

S tematskimi razrednimi urami pridobijo dijaki priložnost za pogovor o svojih težavah na način, pri katerem niso izpostavljeni. Prav tako dobijo možnost, da se povežejo med seboj in s profesorji. Tematske razredne ure so zelo učinkovite in zato smo jih uvedli kot eno izmed metod za zmanjševanje števila dijakov v stiski.

2.1 Oblikovanje kodeksa ravnanja v razredu

Včasih imamo razredniki v oddelčni skupnosti dijake, ki težko sprejmejo pravila, ne želijo, da jim govorimo, kaj je treba storiti in so običajno tudi mnenja, da so »pravila zato, da se kršijo«. Kako pridobiti dijake, da dobijo občutek, da »tukaj stvari počnemo tako«? (Vtič, 2018)

V prejšnjem šolskem letu so bile že od začetka 1. letnika vzgojne in učne težave.

Po neuspešnih razgovorih na razrednih urah se je začelo zastavljati vprašanje, kako pri dijakih spodbuditi večji občutek pripadnosti in odgovornosti. Lotili smo se oblikovanja razrednega kodeksa. Dijakom je bilo naročeno, da zapišejo na prazen list papirja tri pravila, ki bi jih želeli, da se upoštevajo v našem razredu. Skupaj smo poiskali tista, ki so se večkrat ponavljala in so se jim zdela pomembna. Tako smo izbrali 7 razrednih pravil. Pravila smo natisnili na list papirja in vsi dijaki so se podpisali. Pri tistih dijakih, ki so bili prej ponosni na svojo sposobnost kršenja pravil, se je ta proces raziskovanja razrednih vrednot izkazal za uspešnejšega kot naštevanje številnih pravil. Prav tako ni dobro, če je preveč pravil, ker se bo vedno našel kdo, ki jih bo kršil in nas postavil v reaktivni položaj. To je eden od načinov, ko dijakom ničesar ne vsiljujemo, jim pomagamo razlagati vrednote in lažje dosežemo dogovore. Vzpodbudimo jih, da skupaj rešujemo težave, kar jim bo pomagalo razviti občutek, da nečemu pripadajo in da so del nečesa.

Pravila, ki smo jih skupaj zapisali:

RAZREDNA PRAVILA ODDELKA 1. A

- Ko pridemo v razred, se umirimo in pripravimo na pouk.
- Na učiteljevo vprašanje odgovorimo tako, da najprej dvignemo roko in počakamo na dovoljenje.
- Kadar drugi govorijo, jih tiho poslušamo.
- Med poukom ne dajemo nepotrebnih pripomb.
- Smo olikani in se vedemo primerno.
- Vedno pridemo pravočasno. Ne zamujamo.
- Spoštujemo šolsko lastnino.

Stanje v razredu se je izboljšalo, dijaki so sčasoma postajali bolj odgovorni in tudi razred je vse bolj deloval kot »ekipa«.

2.2 Želim si, da bi moj učitelj vedel …

Razredniki si želimo razumevanja in zaupanja med učiteljem in dijakom. Da bi lažje razumeli in prepoznali nekatere znake stiske pri posamezniku ali skupini dijakov, jih je zelo pomembno povprašati o tem, kako sami vidijo položaj. O nekaterih temah oz. težavah bodo lažje govorili, o drugih težje. Pomembno je, da ustvarimo ugodno ozračje, v katerem bodo dijaki brez strahu svobodno spregovorili o svojih težavah v šoli, izven šole ali o stanju doma.

Orodje je bilo uporabljeno na eni od razrednih ur v prvi polovici šolskega leta. Skupaj z dijaki smo želeli ustvariti mirno in prijetno vzdušje s pogovorom iz vsakdanjega življenja. Dijaki so se posedli v krog, kjer jim je bil razložen potek dela. Najprej smo prebrali zgodbe odgovorov na vprašanja »Želim si, da bi moj učitelj vedel …«, ki so zapisana v orodju. Nato smo predstavili nekaj svojih osebnih primerov oz. izkušenj. Razdelili smo jim papir in jim naročili, da se lahko podpišejo ali ostanejo anonimni ali pa da o tem, kar bodo napisali, ne želijo javno razpravljati. Na čas nismo bili vezani. Dijaki so potrebovali približno 30 minut, da so oddali pisne izdelke. Po pisanju se niso želeli pogovoriti o tem, kako so se počutili med pisanjem in po njem. Od 28 dijakov so vsi, razen štirih, nekaj zapisali. Sestavke smo prebrali in sledilo je prijetno presenečenje, saj smo prišli do nekaterih zelo pomembnih informacij. Presenetil je dijak, ki se je odločil, da se podpiše s polnim imenom in priimkom. V razredu je bil zelo miren, a je bilo zadnje čase pri njem zaznati, da pri šolskem delu nazaduje. Starši dijaka so se ločili, živi pri mami, ki je učiteljica. Zapisal je, da ga moti materina komunikacija z njim, češ da ko pride domov, se z njim pogovarja, kot da je njen učenec in ima občutek, da ji ni pomemben. Dijak se je strinjal s pogovorom, v katerem je natančneje zaupal, kaj ga moti. Privolil je tudi v skupni pogovor za mamo. Mama je bila sicer nad slišanim presenečena, a omenjen pogovor je služil, da sta se tudi doma pogovorila in se skupaj lotila reševanja težav.

Zapise, ki se nanašajo na problematiko šole, smo uporabili kot izhodišča za pripravo na prihodnje razredne ure. Ob tej aktivnosti dijake spoznamo tudi nekoliko drugače, analiziramo lahko stanje in jim nudimo podporni odnos.

2.3 Tedenski skupinski pogovor namesto razredne ure

Razredniki naj bi opozorilne znake, povezane z vedenjem svojih dijakih (vedenjske spremembe, dolgočasenje pri pouku, introvertiranost, agresivnost …), opazili. Vendar vedno ni tako. Le-te je moč opaziti, če z njimi zgradimo odnose, ki temeljijo na zaupanju in ustvarjamo razmere, v katerih lahko odkrito in iskreno spregovorijo. Če razredniki ustvarimo in ohranjamo vzdušje, odnose in prostor za pogovore, ki temeljijo na vzajemnem zaupanju in medsebojni skrbi v razredu, smo lahko sprotno seznanjeni s trenutnimi razmerami, težavami in spremembami pri svojih dijakih ter tako hitro prepoznamo pojav opozorilnih znakov, povezanih z vedenjem.

Značilnosti skupinskih pogovorov:

- potekajo redno vsak teden ob določeni uri;
- dijaki in razrednik sedijo v krogu brez miz;
- vsi med sabo se vidijo.

Glavne teme in vprašanja so: »Kako se počutim? Kaj se mi je zgodilo v zadnjem tednu? Kaj me moti? Kaj mi je všeč? Zaradi česa se oziroma se ne počutim dobro v razredu, doma,

med svojimi prijatelji? Kdaj potrebujem pomoč? Česa ne morem rešiti? Katere so moje težave v razredu?«

Vsi govorimo v prvi osebi ednine, tudi razrednik.

Ne govorimo drug čez drugega, poslušamo se.

Izjav oziroma pripovedi ne kategoriziramo ali komentiramo.

Pogovor je priložnost, da odkrito povemo, kar mislimo, ne iščemo takojšnjih rešitev in ne svetujemo, temveč smo strpni drug do drugega, se poslušamo in smo pozorni do drugih.

Razrednik ima v pogovoru vlogo moderatorja. (CroCoos, orodje Tedenski skupinski pogovor namesto razredne ure, splet)

V razredu smo opravili štiri srečanja. Vlogo učiteljice smo zamenjali z vlogo moderatorke, kjer jim je bila tema predstavljena z lastnega stališča in videnja v prvi osebi ednine. Na štirih srečanjih, izvedenih v lastnem razredu, so dijaki pri prvi temi »Kako se počutim?« imeli velike težave spregovoriti o svojih občutkih. Drugo srečanje je potekalo popolnoma drugače. Tema je bila »Kaj me moti?«. Sedaj je bila situacija drugačna, težavo je le predstavljalo aktivno poslušanje in čakanje, da pridejo na vrsto. Na tretjem srečanju s temo »Kdaj potrebujem učno pomoč?« je pogovor stekel že bolj spontano in nekaj dijakov je predstavilo svoj pogled na izbrano temo. Pri zadnjem srečanju s temo »Katere so moje težave v razredu?« so dijaki pokazali že veliko mero odgovornosti. Zaupali so, katere so njihove težave, kaj je razlog za njih in že predstavili nekatere rešitve.

Do podobnih spoznanj je prišel tudi sodelavec, ki je srečanja z istimi temami opravil v drugem razredu.

Pomen tovrstnih razrednih ur je, da dijake bolje spoznavamo, jih navajamo, da znajo svoje stališče predstaviti in zagovarjati. Ob tem pa jih učimo tudi sprejemanja stališča drugih, ki se mogoče ne ujemajo z njihovimi.

3. Zaključek

Razredniki, izkušeni ali malo manj izkušeni, bomo tudi v bodoče morali biti pri prihajajočih generacijah še kako iznajdljivi, če jih želimo uspešno popeljati in voditi skozi njihovo šolanje. Pri tem nam bodo v veliko pomoč razredne ure. Samo dobro pripravljene in uspešno izvedene razredne ure nam bodo pri tem pomagale. Razrednik, ki se dobro pripravi in na začetku šolskega leta določi nekatere teme, ki jih bo v razredu predelal, bo tudi uspešen. Pri tem so mu lahko v pomoč tematske razredne ure, ki jih že izvajamo na naši šoli. Razredniki, ki jih že uporabljamo, smo ugotovili, da smo z dijaki vzpostavili pristnejše odnose, razredna klima v razredu se je izboljšala in tudi sama komunikacija med razredniki in dijaki je boljša. V vsakem primeru bomo s takšnim načinom dela nadaljevali tudi v bodoče. Zagotovo se nam bodo ob izvajanju tovrstnih pripravljenih razrednih urah porajale vedno nove teme in novi načini izvajanja.

4. Literatura in viri

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*, Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sušec Lušnic, Z. (2018). Razredništvo – poslanstvo, odgovornost, izziv, *Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše* XX/1 (77), 28-30.

Šolski strokovni tim Elektro in računalniške šole, (2017). *Evalvacija aktivnosti akcijskega načrta v projektu CroCoos.*

Vtič Tršinar, D. (2004). *Iskalci biserov*, Priročnik za razredne ure. Maribor: Društvo Za boljši svet.

Vtič, D. (2018). *Glavo imaš in srce!*, Gradivo za delo z otroci in mladostniki. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet Maribor in Društvo za razvoj človečnosti – Human.

Zorko, S. (2005). *Sem razrednik?* Maribor: samozaložba.

http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/erasmus-/crocoos.aspx

http://oktataskepzes.tka.hu/sl/crocoos/tedenski-skupinski-pogovor-namesto-razredne-ure

Kratka predstavitev avtorja

Monika Čeh je profesorica zgodovine in nemščine. Na Šolskem centru Ptuj je zaposlena od leta 1998, kjer trenutno poučuje nemščino in zgodovino, in sicer na vseh stopnjah izobraževanja, pri čemer se srečuje z zelo različnimi dijaki. Sodelovala je v projektih ESS – Nova priložnost, Leonardo da Vinci, Erasmus+ in je bila, koordinatorka le-teh na šoli. Prav tako je bila tudi članica strokovnega tima v projektu Crocoos.

Razredniki smo soodgovorni pri oblikovanju odgovornega in uspešnega učenca

Form Masters are Equally Responsible for the Development of a Responsible and Successful Pupil

Simona Senica

Osnovna šola Planina pri Sevnici
simona.senica@guest.arnes.si

Povzetek

V našem šolstvu je zadnje čase aktualno vprašanje, kako izboljšati motivacijo učencev za pouk oziroma kako jih učinkovito pritegniti k pouku in doseči njihovo večjo učno zavzetost. V procesu samoevalvacije, ki jo na naši šoli izvajamo že vrsto let, smo ugotovili, da so učenci vedno manj motivirani za dodatne dejavnosti. V članku bo predstavljen primer spremljanja učenčevih dejavnosti in aktivnost učiteljev ter zunanjih udeležencev, s katerimi smo želeli doseči boljše rezultate in učne dosežke. Na delavnicah učiteljskega zbora in v timu za samoevalvacijo smo pripravili spremljevalne liste, podlage za poročila, akcijski načrt, časovni razpored, dejavnosti za izboljšanje stanja in se dogovorili o sodelujočih in njihovih nalogah. Največjo vlogo so pri vsem imeli razredniki kot koordinatorji in spremljevalci, sicer pa vsi učitelji, ki so želeli prepoznati in krepiti učenčeva močna področja ob zavedanju, da ima vsak učenec, ki vstopi v razred drugačen značaj, načine učenja, interese in prihaja iz različnih družinskih okolij. Naš cilj je bil povečati udeležbo na tekmovanjih, raziskovalnih nalogah, projektih in dodatnem pouku. Z ugotovitvami smo zadovoljni, saj se je povečala odgovornost učencev za svoje delo, sami so ga spremljali in evalvirali, število pridobljenih priznanj se je povečalo, prav tako so v večini izvedli načrtovane aktivnosti na začetku šolskega leta.

Ključne besede: motivacija, odgovoren in uspešen učenec, dodatne dejavnosti, spremljanje, razrednik.

Abstract

In our educational system, the current questions are how to improve the motivation of pupils for the lessons, how to attract them to follow the lessons effectively and achieve their greater learning engagement. In the process of self-evaluation, which has been performed at our school for many years, we have found out that students are less motivated for additional activities. In the article will be presented an example of monitoring pupils' activities, the activity of teachers and external participants. With their help we wanted to achieve better results and learning achievements. In the workshops of teaching staff and in the self-evaluation team, we prepared accompanying worksheets, samples for the reports, an action plan, a timetable and activities for improving the situation. Furthermore, we agreed on the participants and their tasks. The greatest role had form masters who were coordinators and companions and all other teachers who wanted to recognize and strengthen pupil's strong areas, knowing that every student who enters the classroom has a different character, ways of learning, interests and comes from various family environments. Our goal was to increase participation in competitions, research papers, projects and additional lessons. We are pleased with the findings, as the responsibility of pupils for their work increased. They monitored and evaluated themselves on their own. The number of acquired recognitions increased and the students carried out the majority of activities which they planned at the beginning of the school year.

Key words: motivation, a responsible and successful pupil, additional activities, monitoring, a form master

1. Uvod

Odgovornost ni lastnost, ki nam je prirojena, ampak jo pridobimo z vzgojo. Večinoma se je učimo »kar tako sproti«, v procesu socializacije, velikokrat pa je za odgovornost potrebno poskrbeti namensko (z vzgojo). Kroflič (2006) meni, da je odgovornost »termin, ki najjasneje odraža ciljno naravnanost vzgoje v evropski miselni tradiciji«, in dodaja, da na konceptu odgovornega ravnanja stoji sodobna doktrina. Če rečemo, da je cilj vsake vzgoje odgovornost, se verjetno ne bomo zmotili. Večina staršev si želi, da bi bil njihov otrok samostojen in odgovoren. Cilj vsakega vzgojitelja je, da bo otrok pridobil nekatere specifične lastnosti. Želimo, da otrok (Bluestein, 1997) najde motivacijo v sebi, izbira med različnimi možnostmi, prevzema pobudo, z veseljem deluje brez navzočnosti avtoritarne osebe, ima občutek lastne vrednosti, ki prihaja od znotraj, sposoben se je odločati, je samostojen, uporablja osebno moč, deluje na sistemu notranjih vrednot, zaupa lastnim občutkom in sposobnosti delovanja v lastnem interesu, razume in izraža lastne potrebe, ima razvite pogajalske spretnosti, sodeluje, je predan nalogi, izkusi rezultate pozitivne izbire, zna rešiti konflikt med notranjimi in zunanjimi potrebami. Bluesteinova (1997) ima v mislih predvsem odgovornega otroka na šolskem področju. V seznam je vključila predvsem lastnosti otroka, ki je odgovoren do samega sebe. Sama pa bi k odgovornemu otroku dodala še seznam lastnosti, ki se tičejo soodgovornosti do sočloveka, to je, da je otrok empatičen, da zna poskrbeti za druge, razume stisko sočloveka in mu zna priskočiti na pomoč, zna poskrbeti za hišne ljubljence ipd.

Cilj nas vzgojiteljev je, naučiti otroke samostojnosti in sposobnosti odločati se. Tega jih moramo naučiti. Kako? Da jim ponudimo možnost izbire. Najprej, pri povsem majhnih stvareh, potem pa vedno večjih. Bluesteinova (1997) pravi, da ima dajanje možnosti izbire več namenov. Z izbirami spodbujamo spretnosti odločanja, zadovoljujemo potrebe po dejavnem prispevku in nadzoru v življenju ter motiviramo za dokončno izvedbo nalog tako, da posameznik uporabi svojo osebno moč. Odgovornost za odločitev je na posamezniku. Otroci radi odločajo in dejavno prispevajo. To pa pomeni, da bodo z veseljem sprejeli odgovornost, če jih bomo znali voditi na pravi način.

V prispevku bodo prikazane aktivnosti, ki so bile izvedene na Osnovni šoli Planina pri Sevnici za dvig motivacije za dodatne dejavnosti in hkrati prevzemanje odgovornosti.
Samoevalvacija v šolah, ki jo pri nas izvajamo že vrsto let, ni več stvar vprašanja, ampak je dejstvo. Od leta 2008 je zakonsko obvezna in jo na šolah različno izvajamo. Ob tem se nam odpirajo nova spoznanja, novi pogledi, ideje in prakse, ki nas vodijo k izboljšanju kakovosti delovanja šole in izboljševanju dosežkov učencev.

V začetku šolskega leta vsako leto na podlagi ugotovitev preteklega šolskega leta oblikujemo Načrt izboljšav in spremljave, ki ga pod vodstvom TIM-a za samoevalvacijo sooblikujemo skupaj na učiteljskih konferencah Pri tem so potrebni jasni cilji in začrtani posamezni koraki, ki vodijo do teh ciljev. Glede na opažanja v preteklih letih smo izbrali dva cilja v okviru odgovornosti, in sicer kot do sedaj nadaljevati z dejavnostmi za izboljšanje strpnosti ter povečati motivacijo učencev za dodatne dejavnosti. Strategija za odgovornost je ta, da želimo ustvariti tako klimo, ki krepi kulturo sporazumevanja in strpnost. Želimo tudi ustvariti takšno okolje, ki bo spodbudilo učence k večji udeležbi na dodatnih dejavnostih, ki jih nudimo.

V članku bo predstavljeno, kako smo v preteklem letu načrtovali izboljšanje delovanja na področju povečanja motivacije učencev za dodatne dejavnosti in njihove odgovornosti.

2. Osrednji del prispevka

2.1.Načrt izvedbe

Tim za samoevalvacijo je pred leti imenovala ravnateljica. Ravnateljica je ves čas aktivno sodelovala pri delu tima, dajala predloge in nasvete pri načrtovanju aktivnosti ter vzpodbujala članice tima. V timu ob zaključku šolskega leta pripravimo samoevalvacijsko poročilo in na osnovi ugotovitev načrtujemo dejavnosti za prihodnje šolsko leto. Tako se je v šolskem letu 2016/2017 pokazalo, da bo potrebno načrtovati aktivnosti v zvezi z izboljšanjem motivacije učencev za dodatne dejavnosti in s tem dvigniti odgovornost njih samih. V timu smo se pred delavnico, ki smo jo imeli z učiteljskim zborom, sestali večkrat in se s prebiranjem literature, idejami in okvirnim načrtom dobro pripravile, preden smo stopile pred kolektiv.

2.2.Delavnica učiteljskega zbora

James P. Raffini (2003) pravi, da učitelji nismo nemočni pri vplivanju na motivacijo učencev. Čeprav ne moremo prisiliti konjev, da bi pili, lahko povečamo njihovo željo po pitju, kar moramo storiti tako, da najprej ponudimo sol, nato pa jih popeljemo k izviru. Njegove besede smo uporabili kot motivacijske za začetek delavnice s kolektivom.

S kolektivom, ki smo mu dali pred srečanjem nalogo prebrati članek M. Juriševič (2012) Motiviranje učencev v šoli, smo prediskutirali o izbrani dejavnosti in izvedli krajšo delavnico, v kateri smo iskali odgovore na naslednja vprašanja: S katerimi pedagoškimi dejavnostmi boste kot učiteljica/učitelj dosegli klimo notranje oziroma zunanje motivacijske naravnanosti? oz. Kako bi v šoli lahko preprečevali motivacijsko naravnanost "nemoč in izogibanje"? Kateri pedagoško psihološki pristopi vas osebno najbolj motivirajo za učenje oziroma študij? Kako bi utemeljili motiviranje z nagrajevanjem in motiviranje s kaznovanjem – kateri so vaši argumenti ZA in PROTI? V heterogenih skupinah, ki smo jih oblikovali namenoma, saj smo želeli pridobiti mnenja učiteljic razrednega in predmetnega področja, smo nanizali ideje, jih zapisali in kasneje tudi uporabili v praksi. V nadaljevanju smo z učitelji prediskutirali še o ravnanjih, ki jih za spodbujanje pristopa že uporabljamo tudi na naši šoli. Ob zaključku smo skušali odgovoriti tudi na vprašanje »Kaj delamo učitelji narobe, da dosežemo negativni učinek na motivacijo otrok?«

2.3.Spremljevalni listi

V timu smo po opravljeni delavnici oblikovale spremljevalne liste. Dogovorili smo se, da liste po predhodnem razgovoru ob prisotnosti razrednika izpolnijo učenci, ob prihodu staršev na pogovorno uro pa jim damo na vpogled in oceno tudi njim. Prav tako ob izpolnjenih listih učitelji, ki učence poučujejo, prediskutirajo o izbranih in načrtovanih dejavnostih in se opredelijo ali se jim zdi učenčeva izbira primerna. Liste učenci hranijo v osebni mapi in jih ob pregledu tekom leta dopolnijo. Spremljevalni list je prikazan v Tabeli 1, list 2 pa prikazuje podlago za odločitev staršev, učiteljskega zbora in evalvacijo učenca ob zaključku leta.

TABELA 1. Spremljevalni list učenca, prva stran.

SPREMLJEVALNI LIST ŠOLSKO LETO 2017/2018

V spodnji tabeli so zapisana različna področja, ki ti bodo pomagala k boljšemu učnemu uspehu in večji aktivnosti v tem šolskem letu. Zapiši, naštej, obkroži tiste, ki jih želiš v tem letu obiskovati, se jih udeležiti.

UČENEC: _____ RAZRED: _____

		Dosegel	Nisem dosegel	Presegel
TEKMOVANJA	MAT: VESELA ŠOLA SLJ: KEM: FIZ: TJA: BIO: GEO: Drugo:			
NATEČAJI	- likovni natečaji - literarni natečaji			
DOPOLNILNI/ DODATNI POUK	Bom obiskoval/a (vpiši predmet)_____ Ne bom obiskoval/a			
POIŠČEM POMOČ PRI UČITELJICI	- DA - NE			
INTERESNE DEJAVNOSTI				
DRUGE DEJAVNOSTI	- šolski parlament - šolske prireditve - bralna značka - raziskovalne dejavnosti - pisanje člankov			
PROSTOVOLJSTVO	- delo v knjižnici - učna pomoč - zbiralne akcije			
DRUGO	- glasbena šola - trening			
KAJ BI RAD/a POČEL/a?				

"Vedno preveri, če greš proti izbranemu cilju v pravi smeri, da se ti uspeh ne izneveri." Božidar Eržen

TABELA 2. Spremljevalni list učenca, druga stran

Mnenje učiteljskega zbora

Izbral/a je …

PREVEČ PREMALO

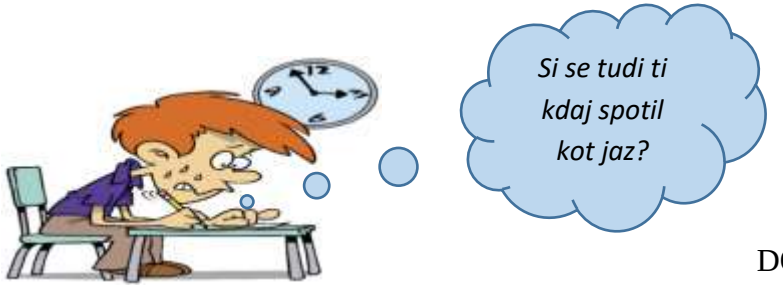
RAVNO PRAV

Mnenje staršev

Izbral/a je …

PREVEČ PREMALO

RAVNO PRAV



Ocena učenca ob koncu šolskega leta

DOSEGEL NISEM DOSEGEL PRESEGEL

Razloži: Zakaj nisi dosegel zastavljenih ciljev? Kako in zakaj ti je uspelo preseči načrtovano?

_____

_____

_____

2.4.Akcijski načrt za učitelje

V akcijskem načrtu, ki ga je pripravil vsak učitelj, je opredelil skupne aktivnosti in načrtovane dejavnosti za povečanje motivacije.

PRIORITETNI CILJ: IZBOLJŠATI ODGOVORNOST– Izboljšati strpnost in povečati udeležbo na dodatnih dejavnostih.

STRATEGIJA: Ustvariti želimo tako klimo, ki krepi kulturo sporazumevanja in strpnost ter takšno okolje, ki bo spodbudno za učence.

ZNAČILNOSTI OTROKA: Se udeležuje dodatnih dejavnosti.

TABELA 3. Akcijski načrt učitelja.

KAJ? Dejavnost v skladu s strategijo		DO KDAJ oz. KOLIKOKRAT? Rok za izvedbo oz. število izvedb	KAKO BOMO VEDELI? Merila za spremljanje
1.	Seznanitev učencev z dodatnimi dejavnostmi	Oktober 2017	Vpis učiteljev v zbirno tabelo.
2.	Spremljevalni list	Do konca oktobra 2017	Oblikovanje osebne mape (razrednik).
3.	Ocenjevanje zbirnih spremljevalnih listov (oddelčni učiteljski zbor)	1. teden v novembru	Končni zbirnik

DEJAVNOSTI za izboljšanje stanja:

•

2.5.Dejavnosti za izboljšanje stanja

Učitelji smo v akcijskem načrtu načrtovali mnoge dejavnosti/metode za izboljšanje stanja, ki smo jih uporabili kot vmesne aktivnosti za dosego ciljev. Vaje za povečanje notranje motivacije pri učencih, ki smo jih uporabili: Medaljon, Kartice s cilji, Beležka ciljev, Škatlica zmorem, Merjenje motivacijskega ozračja, Preglednica doseženih ciljev, Resnica ali izmišljotina idr.

Učitelji si prizadevamo dobro učiti, a doseganje tega hvalevrednega cilja ni vedno lahko (Paterson, 2005). Ves čas se moramo izpopolnjevati pri uporabi strokovnih metod. Ko smo prebirali različno literaturo, smo ugotovili, da vedno najdemo nekaj zlatih zrn za spodbudo svoji osebni in strokovni moči. Tako smo uporabili tudi že nekatere večkrat uporabljene: seznanili smo se s spretnostmi in interesi učencev ter te informacije uporabili v pripravi na pouk, uporabili smo anekdote, zgodbe in osebna doživetja, da smo z njimi vzpodbudili zanimanje, uro smo začeli z izzivalnim ali retoričnim vprašanjem, uporabljali smo najrazličnejše pripomočke, pogosto spreminjali dejavnosti, izoblikovali dogovor o odgovornosti, občasno prikazali primer zaključene naloge, da so vedeli, kaj se pričakuje, pripravljali smo pristne, smiselne dejavnosti, povezane z resničnim življenjem, raziskovali dano temo na najrazličnejše načine, jo predstavili, ipd.

Učenci so v svojih osebnih mapah hranili spremljevalni list, ostale dokumente, gradiva, fotografije, izdelke in drugo, kar so ustvarili v šolskem letu in je bilo osnova za razgovor med njim in razrednikom. Osebna mapa je služila sprotnemu preverjanju, razvijanju in izboljševanju učenčevih zmogljivosti in prizadevnosti. Učiteljeva vlog se je ob uporabi nekoliko spremenila glede na tradicionalno gledanje. Učitelj je postal mentor, spodbujevalec, svetovalec in usmerjevalec.

Učinkovito učenje se ne izključuje z dobrim počutjem, ampak dobro počutje, občutek sprejetosti in občutek zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo k učinkovitejšemu učenju (Rutar Ilc, 2017). Veliko pozornost smo ob dejavnostih namenili tudi dobri klimi v razredu. Brez vmesnih evalvacij, pogovorov z učenci in pregledovanja opravljenega dela z razredniki ter učitelji končen uspeh zagotovo ne bi bil takšen, kot smo ga dosegli. Naj omenim tudi v šoli izdelano in po svoje okrašeno rjavo poštno ovojnico, ki je služila za uradno prenašanje obvestil domov in podpisa staršev v šolo. V njej so bile tudi pohvale za dosežke učencev.

2.6.Rezultati in razprave

V timu smo pripravili tudi časovni razpored dejavnosti in vprašanja v pomoč za oblikovanje vmesnega in končnega poročila. Za namene spremljanja učinkov zastavljenih dejavnosti smo uporabili metodo kvalitativnega in kvantitativnega zbiranja podatkov. Kvantitativne podatke smo zbrali v tabelah, kjer smo v odstotkih prikazali mnenje učiteljskega zbora, staršev in vmesni ter končni zbirnik učenca. Kvalitativne podatke smo zbrali ob zapisanih poročilih učiteljev iz katerih med drugim razberemo, da »je *sistematičen način načrtovanja dejavnosti na začetku šolskega leta in ob spremljanju in vzpodbudah tekom leta zelo dobrodošel in vodi k večji odgovornosti za dosego ciljev.«.* Ugotavljamo tudi, da *»povratne informacije, ki jih dajemo učencem in staršem, vodijo k boljšemu napredku«.*

Učitelji smo govorili tudi o lastnih izkušnjah, se predstavili s primeri dobre prakse in v razred povabili ravnateljico in sodelavce k medsebojnim hospitacijam. Veliko smo se naučili drug od drugega, izboljšalo se je sodelovanje.

Učenci so ob gradivu v osebnih mapah in razgovorih z razrednikom zapisali, *da je sistematično načrtovanje smotrno, saj lahko tako vnaprej načrtujejo, česa se bodo udeležili, in si to časovno razporedijo.* Prišli so tudi do ugotovitev, *da se občasno zgodi, da se jim*

obveznosti prekrivajo in bi sodelovali še v več dejavnostih, kar pa jim vedno ne uspe zaradi časovne stiske. Ugotavljajo, *da je bilo dobro tudi to, da so jih razredniki in učitelji večkrat spomnili na načrtovane aktivnosti.* Vedenje, da pot do uspeha ni lahka, vendar se je treba potruditi, da ga bodo dosegli z vztrajnostjo, zaupanjem vase in s pripravljenostjo na sodelovanje, jih je vodilo k doseganju lastnih ciljev.

3. Zaključek

Poklic učitelja, še posebej v vlogi razrednika je lahko vznemirljiv in ustvarjalne ter prinaša obilo zadovoljstva (Ažman, 2012). Prinaša nam tudi veliko odgovornost, saj s svojim delom vplivamo na mladega človeka, ga sooblikujemo in razvijamo njegove talente. Ob opravljenih aktivnostih smo skušali najti posameznikova močna področja, koordinirali smo delo, skrbeli za povratno informacijo, obveščali o napredku in zagotavljali pomoč šibkejšim. V procesu samoevalvacije, v katerem smo ugotavljali, do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje, smo si morali za uresničitev zadanega cilja prizadevati vsi, učitelji, učenci in starši - vsak po svojih najboljših močeh. Želimo si, da bi zaposleni še naprej s svojim znanjem in spretnostmi in tvorno prispevali k izboljšavam in bi na naši šoli krepili ustvarjalnost in odgovornost.

Z aktivnostmi za dvig motivacije in odgovornosti bomo nadaljevali, saj se zavedamo, da so naši cilji dolgoročni.

4. Literatura

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, 2012.

Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. 1. izd., 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2012.

Paterson, K.[prevod Zdenka Pengal]. (2008). *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. 1.izd., 1.natis. Rokus Klett, Ljubljana, 2008.

Paterson, K. [prevod Tatjana Velušček]. (2003). *Kako lahko poučujem: namigi za začetnike in izkušene učitelje.* Rokus. Ljubljana, 2003.

Raffini, P. J. [prevod iz angleščine Mojca Šoštarič]. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih.* Educy. Ljubljana, 2003.

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*, 3. zvezek. Vključujoča šola. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, 2017.

Kratka predstavitev avtorice

Simona Senica, profesorica razrednega pouka. Na manjši osnovni šoli poučuje že več kot petindvajset let. Vrsto let je vključena v tim za samoevalvacijo in aktivno sodeluje pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti za izboljšanje stanja. Po večletni praksi je želela z drugimi deliti primer dobre prakse, sicer pa ves čas išče nove pristope k poučevanju in izboljšanju motivacije ter učnih dosežkov.

Boljše spalne navade = Boljše ocene v šoli

Better Sleep Habits = Better Grades at School

Maja Hergan

Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše
maja.hergan@guest.arnes.si

Povzetek

Članek govori o vplivu spalnih navad, ki jih imajo srednješolci, na njihovo življenje, posebej na uspeh v šoli. Med dijaki je bila narejena anketa o njihovih spalnih navadah, s katero smo ugotovili, koliko ur na dan spijo, kdaj hodijo spat, kdaj zjutraj vstajajo, če uživajo kofein oziroma kofeinske napitke in v koliki meri pred spanjem uporabljajo elektronske naprave. Zanimalo nas je, če je to povezano z njihovim učnim uspehom, posebej pri matematiki in jezikih. V anketi ugotavljamo, da večina mladostnikov spi premalo in da je učni uspeh povezan z dolžino spanja. Več kot najstniki spijo, boljše imajo ocene pri slovenščini, matematiki in angleščini. Članek govori tudi o vzrokih pomanjkanja spanja pri srednješolcih. Ugotavljamo, da dijaki, ki zvečer uporabljajo pametne telefone, spijo krajši čas in imajo slabši učni uspeh. Ob koncu članek govori o izkušnji iz šole - dijakom je prikazano, zakaj je spanje pomembno, seznanjeni so s priporočili o dobrih spalnih navadah in dobijo napotke, kako izboljšati spalne navade in s tem tudi izboljšati medsebojne odnose, zdravje in kvaliteto življenja.

*Ključne besed*e: kvaliteta življenja, ocene, spalne navade najstnikov, spanje.

Abstract

The article is about the influence of sleep habits of secondary school students on their lives, especially on school success. A survey has been carried out on students' sleep habits, namely how many hours a day they sleep, when they go to bed, when they get up in the morning and if they drink coffee or other caffeinated beverages, and how much they use electronic devices before bedtime. We were interested in their sleep habits and if they are somehow related to their grades, especially in mathematics and languages. The survey has shown that a majority of secondary school students do not sleep enough and that grades are related to the length of sleep that they get. The more they sleep, the better grades they have in Slovene, mathematics and English. The article is also about the causes of sleep deprivation on secondary school students. Those who use smartphones before they go to bed sleep less and have lower school grades. At the end of the article some examples from school are provided. Students are informed why sleep is important. They are also informed about good sleep habits and how improved sleep habits may influence their relationships, health and the quality of life.

Key words: grades, sleep, sleep habits of secondary school students, the quality of life.

1. Uvod

Benjamin Franklin je nekoč dejal: »Early to bed and early to rise, makes a man healthy, wealthy, and wise«. Slovenci imamo pregovor »Rana ura, zlata ura«. Ali po vseh teh letih to še vedno drži? Kako pomembno je za najstnike imeti urejen cirkadialni ritem? Kako urejene spalne navade vplivajo na kognitivne sposobnosti najstnikov? Sta dolžina spanja in učni uspeh povezana?

Učitelji se dnevno srečujemo z mladostniki, ki so pri učnih urah utrujeni, miselno odsotni, razdražljivi, slabe volje. Pogosto gre za dijake, ki imajo dober učni potencial, ki kažejo celo nadpovprečne sposobnosti, vendar so učno manj uspešni kot njihovi vrstniki. Razlogi za to so lahko različni, vendar pa gre mnogokrat samo za neurejene spalne navade. Zaradi njih se ne morejo skoncentrirati, imajo kratkotrajno pozornost, imajo težave s spominom, manjka jim navdušenja in elana.

Za dober uspeh v šoli je pomembnih več faktorjev. Med njimi so inteligenčni kvocient, čustvena inteligenca, zunanja in notranja motivacija, spodbudno socialno okolje, dobro fizično počutje. Prav tako so pomembne kognitivne sposobnosti, kot so dobra koncentracija, dober spomin, hitro razmišljanje, logično razmišljanje, slušno in vizualno sprejemanje, ki se dajo z vajo bistveno izboljšati. Vendar pa je vse skupaj zaman, če mladostnik nima urejenih spalnih navad oziroma mu manjka spanja.

2. Zakaj potrebujemo spanje in posledice pomanjkanja spanja pri mladostnikih

Definicija spanja pravi, da je to ena izmed fizioloških funkcij organizma, ki je nujno potrebna za normalno delovanje osrednjega živčevja (National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2018). Le-to preko različnih povezav in mehanizmov uravnava delovanje celega telesa (telesno temperaturo, izločanje hormonov, imunski sistem, odpornost na bolezni…). Spanje pa ima, kar je še posebej pomembno za otroke in mladostnike, tudi pomembno vlogo pri zorenju možganov.

Pomanjkanje spanja najprej vodi v motnje razpoloženja, nato pa v poslabšanje višjih živčnih funkcij in porušene ritme izločanja hormonov. Poslabšata se koncentracija in spomin, ki sta zelo pomembna pri učnem procesu oziroma vseh nalogah povezanih s pridobivanjem in produciranjem znanja. Če mladostniku primanjkuje spanja dan za dnem, to vodi v kronično pomanjkanje spanja, kar se odraža na vseh ravneh mladostnikovega življenja. Lahko vodi v debelost, diabetes in kardiovaskularne bolezni, pa tudi anksioznost, depresijo, samomorilne misli in celo poskuse samomora (Gorišek, 2017).

3. Koliko naj spijo srednješolci?

Po najnovejšem poročilu ameriške ustanove za nacionalno zdravje National Sleep Fundation je 18 znanstvenikov na podlagi 300 študij na temo spalnih navad napisalo priporočila, koliko je potrebno spati (National Sleep Foundation, 2018). Iz tabele je razvidno, da je priporočilo za dijake prvih, drugih in tretjih letnikov srednje šole od 8 - 10 ur spanja na dan, za dijake četrtih letnikov pa je priporočilo 7 - 9 ur dnevno.

Tabela 1: *Priporočeno število ur spanja za najstnike in mlade odrasle*

Najstniki 14 let – 17 let	8 - 10 ur
Mladi odrasli 18 let – 25 let	7 - 9 ur

Vendar večina najstnikov spi manj časa. Raziskava iz Stanforda v ZDA govori o epidemiji pomanjkanja spanja med mladostniki, ki se odraža na številnih področjih, predvsem na akademskem (Richter, 2015). Težko je pisati teste in odgovarjati na vprašanja, če trpiš zaradi pomanjkanja spanja. Gre za zelo velik problem. Pomeni namreč, da nihče ne izkaže tega, kar bi lahko. Ne gre samo za področje šolstva, ampak tudi za šport.

4. Vzroki pomanjkanja spanja pri mladostnikih

Ne glede na priporočila ameriške ustanove za nacionalno zdravje pa vsi ne potrebujemo enako dolgega spanca in tudi ne hodimo spat ob isti uri. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s spanjem, delijo ljudi na sove in škrjančke, kar je genetsko pogojeno (Idzikowski, 2002). Sove odhajajo v posteljo pozno in zjutraj pozno vstajajo, medtem ko škrjančki hodijo v posteljo zgodaj in tudi zgodaj vstajajo. To velja tudi za najstnike, čeprav je pri večini najstnikov biološka ura nekoliko premaknjena, kar pomeni, da jih večina odhaja v posteljo bolj pozno.

Eden od razlogov, da spijo krajši čas, so spremembe v hormonskem delovanju, ki povzročajo, da se mladostniki odpravljajo v posteljo uro ali dve kasneje, vstajajo pa zgodaj, saj se pouk začenja ob osmi uri, na mnogih šolah pa tudi ob sedmih. Dijaki, ki se vozijo v šolo s sredstvi javnega prevoza iz okoliških krajev, vstajajo zjutraj že pred 5. uro.

Pogosto je razlog za pozen odhod v posteljo uporaba mobilnih telefonov, tablic in televizije ob večernih urah oziroma preden zaspijo. Mladostniki velikokrat, tik preden zaspijo, pošiljajo sporočila, komunicirajo preko socialnih medijev, ali kako drugače preživijo čas na elektronskih napravah. Raziskava, ki je bila izvedena na Norveškem, je razkrila, da dalj časa ko mladostniki preživijo na elektronskih napravah kot so pametni telefoni in tablice, slabše bodo spali (O'connor, 2015). Študija je zajela 10.000 mladostnikov starih med 16 in 19 let. Ugotovili so, da tisti mladostniki, ki preživijo na elektronskih napravah več kot dve uri, ko pridejo iz šole, kasneje hodijo v posteljo in tudi spijo krajši čas.

Naslednji razlog za pomanjkanje spanja je v tem, da v današnjem času veliko staršev želi, da imajo mladostniki strukturirane popoldneve, kar pomeni, da se udeležujejo športnih treningov in raznih drugih popoldanskih aktivnostih. To pomeni, da jim ne ostane dovolj časa za pisanje domačih nalog in vse druge šolske obveznosti. Pozen odhod v posteljo je pogost.

5. Rezultati ankete

Da za pomanjkanjem spanja trpijo tudi slovenski srednješolci, je pokazala anketa, ki je bila izvedena med dijaki 2., 3. in 4. letnikov III. gimnazije Maribor. Anketiranih je bilo 64 dijakov, od tega 43 deklet in 21 fantov. Anketirance smo glede na rezultate razdelili v tri skupine. Tiste, ki spijo med tednom manj kot sedem ur na noč, tiste, ki spijo približno sedem ur na noč in tiste, ki spijo več kot sedem ur. Dobra tretjina jih je dejala, da med tednom spijo več kot sedem ur, slaba tretjina jih spi približno sedem ur na noč, tretjina jih spi manj kot sedem ur na noč.

Tabela 2: *Koliko spijo srednješolci med tednom*

	Spijo več kot 7 ur na noč	Spijo 7 ur na noč	Spijo manj kot 7 ur na noč	Vseh anketiranih
Dijaki	8	6	7	21
Dijakinje	16	13	14	43
Skupaj	24	19	21	64

Kar dve tretjini anketiranih srednješolcev med tednom spi *premalo.* Gre za tiste, ki spijo približno 7 ur in tiste, ki spijo manj kot sedem ur. Večina anketiranih dijakov so bili dijaki 2. in 3. letnika, kar pomeni, da zanje velja priporočilo 8 – 10 ur spanja.

Na akademskem področju je zelo očitno, kaj pomeni dovolj spanca. Anketa je pokazala povezavo med učnim uspehom in količino spanja. Primerjali smo lani zaključene ocene iz slovenščine, matematike in angleščine in jih razvrstili v tabelo glede na spalne navade anketiranih dijakov. Dijaki, ki spijo več, imajo boljši učni uspeh pri vseh treh predmetih. Razlika med tistimi, ki spijo premalo (7 ur ali manj) in tistimi, ki spijo dovolj (več kot 7 ur) je, glede na anketo, 0,25 %.

Tabela 3: *Povezava učnega uspeha in količine spanja*

	Spijo več kot 7 ur na noč	Spijo 7 ur na noč	Spijo manj kot 7 ur na noč
Povprečna ocena iz slovenščine	3,08	2,94	2,90
Povprečna ocena iz matematike	3,16	3,00	2,85
Povprečna ocena iz angleščine	3,50	3,36	3,23
Povprečna ocena skupaj	**3.24**	**3.10**	**2.99**

Zanimivo je, da dijaki, ki med tednom spijo krajši čas, svojega spanca ne nadoknadijo med koncem tedna, saj tudi takrat spijo manj v primerjavi z njihovimi vrstniki. Iz tabele 4 je razvidno, da največ časa med vikendi spijo prav dijaki, ki tudi med tednom spijo več kot sedem ur.

Tabela 4: *Povprečna dolžina spanca ob koncih tedna*

	Spijo več kot 7 ur na noč med tednom	Spijo 7 ur na noč med tednom	Spijo manj kot 7 ur na noč med tednom
Ob koncu tedna / ur	9,41	9, 37	8,98

Skupina, ki med tednom dobi dovolj spanca, saj spijo več kot sedem ur na noč, hodi v posteljo ob vikendih zelo različno. Približno tretjina jih je dejala, da hodijo spat pred polnočjo, tretjina okrog polnoči, tretjina pa po polnoči. Skupina, kjer spijo anketiranci sedem ur na noč med tednom, večina hodi v posteljo med vikendom okoli polnoči. Vsi (19) razen dveh otrok v skupini, ki spijo med tednom manj kot sedem ur, tudi ob vikendih hodi v posteljo zelo pozno. To je po polnoči, v povprečju med eno in drugo uro zjutraj.

Dijaki so v anketi odgovarjali na vprašanja o spalni higieni in o počutju povezanem s spanjem. Spodnji rezultati prikazujejo njihove odgovore.

Tabela 5: *Skupina 7 ur – (skupina, ki spi manj kot 7 ur)*

	NIKOLI oz. OBČASNO	POGOSTO oz.VEDNO
Zjutraj se počutim utrujen.	28 %	72 %
Pri pouku se težko skoncentriram.	71 %	29 %
V šoli dosegam pričakovane učne rezultate.	43 %	57 %
Sem razdražljiv – prepiram se s starši.	81 %	19 %
Dopoldan uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.	62 %	38 %
Popoldan /zvečer uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.	81 %	19 %
Preden zaspim uporabljam mobilni telefon ali druge elektronske naprave.	5 %	95 %
Ponoči se pogosto prebujam.	86 %	14 %
V šoli manjkam, ker se počutim »bolnega« zaradi utrujenosti.	90 %	10 %
Uporabljam tehnike sproščanja.	100 %	0 %

Tabela 6: *Skupina 7 ur (skupina, ki spi približno 7 ur)*

	NIKOLI oz. OBČASNO	POGOSTO oz.VEDNO
Zjutraj se počutim utrujen.	26 %	74 %
Pri pouku se težko skoncentriram.	79 %	21 %
V šoli dosegam pričakovane učne rezultate.	37 %	63 %
Sem razdražljiv – prepiram se s starši.	74 %	26 %
Dopoldan uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.	53 %	47 %
Popoldan /zvečer uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.	95 %	5 %
Preden zaspim uporabljam mobilni telefon ali druge elektronske naprave.	0 %	100 %
Ponoči se pogosto prebujam.	89 %	11 %
V šoli manjkam, ker se počutim »bolnega« zaradi utrujenosti.	95 %	5 %
Uporabljam tehnike sproščanja.	79 %	21 %

Tabela 7: *Skupina 7 ur + (skupina, ki spi več kot sedem ur)*

	NIKOLI oz. OBČASNO	POGOSTO oz.VEDNO
Zjutraj se počutim utrujen.	38 %	62 %
Pri pouku se težko skoncentriram.	67 %	33 %
V šoli dosegam pričakovane učne rezultate.	54 %	46 %
Sem razdražljiv – prepiram se s starši.	88 %	12 %
Dopoldan uživam pijače, ki vsebujejo	92 %	8 %

kofein, oziroma uživam energetske napitke.		
Popoldan /zvečer uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.	88 %	12 %
Preden zaspim uporabljam mobilni telefon ali druge elektronske naprave.	21 %	79 %
Ponoči se pogosto prebujam.	79 %	21 %
V šoli manjkam, ker se počutim »bolnega« zaradi utrujenosti.	100 %	0 %
Uporabljam tehnike sproščanja.	88 %	12 %

Iz tabele 5 in tabele 6 je razvidno, da se dijaki, ki spijo premalo – to je 7 ur na noč oziroma manj - zjutraj pogosteje zbujajo utrujeni, pri pouku se občasno težje skoncentrirajo (25 % - skupaj tabela 5 in 6) in kot je že bilo omenjeno, dosegajo slabše učne rezultate. Doma se več prepirajo s starši, saj so bolj razdražljivi. V dopoldanskem času jih kar 43 % potrebuje kavo oziroma napitke, ki vsebujejo poživila. Tudi popoldan popije skupina, ki spi najmanj časa, (tabela 5) več kofeina kot primerljiva skupina, ki spi več kot sedem ur. Skoraj vsi v skupinah, ki spijo 7 ur na noč ali manj, zvečer ne zaspijo brez mobilnih telefonov ali drugih elektronskih naprav. Vendar pa se ponoči redkeje prebujajo in tudi zase pravijo, da dosegajo v šoli pričakovane učne rezultate. Kar 10 % dijakov v skupini, v kateri spijo najmanj, pravi, da v šoli občasno manjka, ker se počutijo »bolne« zaradi utrujenosti. Zanimivo je, da jih kar 21 % v skupini, ki spijo približno 7 ur, uporablja tehnike sproščanja.

Tabela 7 kaže, da se dijaki, ki spijo dovolj – to je več kot sedem ur - zjutraj počutijo bolj spočite, vendar nekateri navajajo, da se pri pouku težje skoncentrirajo (33%). Doma so manj razdražljivi in se manj prepirajo s starši kot primerljivi skupini, ki ne dobita dovolj spanca. Dopoldan jih samo 8 % posega po napitkih s kofeinom, popoldan se ta številka nekoliko poveča. Kar 21 % dijakov v tej skupini je dejalo, da pred spanjem nikoli ali samo občasno uporabljajo elektronske naprave. Ponoči se občasno prebujajo (21%), kljub temu pa jih 12% redno ali vedno uporablja tehnike sproščanja.

Kar 48% dijakov iz skupine, ki spijo najmanj, ne hodi spat ob isti uri. Ta procent se zniža na 32% pri dijakih, ki spijo 7 ur. Samo 25 % dijakov iz skupine, ki spijo dovolj, pravi, da ne hodijo v posteljo ob isti uri.

Zanimivo je, da je na vprašanje, če si seznanjen s priporočili o zdravih spalnih navadah, kar 82% dijakov odvrnilo pritrdilno. Priporočila o spalnih navadah upošteva samo 10 % otrok v skupini, ki spijo najmanj, 21% tistih, ki spijo 7 ur in kar 42% otrok, ki spijo 7 ur in več.

6. Zdrave spalne navade – primer iz prakse

Zdrave spalne navade je najstnikom, če jih nimajo, potrebno pomagati razviti. Čeprav večina anketirancev meni, da so seznanjeni s priporočili o zdravih spalnih navadah, pa mnogi ne znajo našteti niti treh priporočil o zdravih spalnih navadah. Zato predstavimo rezultate ankete, posebej tisti del, ki kaže povezavo med količino spanja in učnim uspehom, nato pa pokažemo tabelo 8, 9 in 10. V tabeli 8 je jasno predstavljeno, zakaj je spanje pomembno. Razložimo jim, da dobra spalna higiena pripomore k boljšemu uspehu v šoli, bolj zdravemu načinu življenja, boljšemu počutju in boljšim medsebojnim odnosom. Tabela 9 vsebuje priporočila oziroma 10 zapovedi zdravih spalnih navad. Pogovorimo se o priporočilih. Dogovorimo se, da bodo en mesec vodili dnevnik spanja (tabela 10). Nato bomo naredili

analizo in poskušali ugotoviti, koliko se je stanje popravilo. Vse tri tabele so dijakom posredovane tudi po elektronski pošti.

Tabela 8: *Zakaj je spanje pomembno zate?* (Povzeto po Teen Sleep Diary, 2018)

Zakaj je spanje pomembno?
- Lažje se boš učil, reševal probleme in bil pozoren pri pouku. - Daje ti energijo za vsakodnevne aktivnosti, tudi za šport in zabavo. - Pomaga pri ohranjanju zdravja. - Prispeva k razvoju telesa in možganov. - Izboljša tvoje razpoloženje. - Pomaga k boljšim medsebojnim odnosom (s starši, učitelji, prijatelji). - Omogoča, da bolje opravljaš dolžnosti in uživaš v življenju.

Tabela 9: *Zapovedi zdravih spalnih navad pri mladostnikih.* (Prirejeno po *World Association od Sleep Medicine, 2018.)*

10 zapovedi zdravih spalnih navad
1. Poskrbi, da boš spal dovolj časa. Najstniki 14 – 17 let potrebujejo 8 - 10 ur, mladi odrasli 18 – 25 let 7 - 9 ur. Hodi spat približno ob isti uri. 2. Okolje v tvoji sobi naj bo prijetno, pomirjujoče. Zatemni sobo najbolj, kar je možno in ugasni vse moteče zvoke. 3. Omeji čas uporabe elektronskih naprav (zlasti mobilnih telefonov), posebej zvečer pred spanjem. 4. Vse elektronske naprave oddalji od ležišča (če jih že ne moreš popolnoma odstraniti). 5. Če popoldan zadremaš, naj tak počitek ne traja dlje kot 45 minut. 6. Bodi telesno aktiven, redno se ukvarjaj s športom najmanj 20 minut dnevno. 7. Izogibaj se pitju kofeina, posebej v popoldanskem času. Vsebujejo ga kava, številne poživljajoče pijače (energetski napitki), gazirane pijače, pa tudi čokolada. 8. Redno se prehranjuj (zajtrk, malica, kosilo, večerja – ne prepozno in preobilno). 9. Izogibaj se uživanju alkohola in ne kadi. 10. Posteljo nameni samo spanju. Ne uporabljaj je kot delovni prostor.

Tabela 10: *Dnevnik spalnih navad*

MOJ DNEVNIK SPALNIH NAVAD

Datum:	PON	TO	SRE	ČE	PE	SO	NED
1. V posteljo sem šel ob … uri							
2. Skupaj sem ponoči spal … ur … minut.							
3. Zjutraj sem se počutil utrujeno (1 = da, 2 = še kar, 3 = ne).							
4. Pil sem kofeinske napitke (1= da, 2 = ne).							
5. V šoli sem se bil skoncentriran. (1 = da, 2 = še kar, 3 = ne).							
6. Preden sem šel v posteljo, sem uporabljal elektronske naprave (1 = da, 2 = ne).							
7. Ukvarjal sem se s športom najmanj 20 min (1 = da, 2= ne).							

7. Zaključek

Dijaki se v času šolanja srečujejo z naporom in s stresom, zato je dovolj spanja zanje toliko bolj pomembno. Količina spanja je odvisna od posameznika, vendar je priporočeno 8 do10 ur spanja za najstnike od 14. do 17. let in 7 do 9 ur za dijake od 18. let naprej. Glede na anketo ugotavljamo, da ena tretjina dijakov spi dovolj, medtem ko dvema tretjinama primanjkuje spanca. Od količine spanja je odvisen tudi učni uspeh – več kot dijaki spijo, boljši je njihov uspeh pri slovenščini, matematiki in angleščini. Dijaki, ki premalo spijo, se zjutraj pogosteje zbujajo utrujeni, so bolj razdražljivi in pogosteje prihajajo v konflikt z okolico. Skoraj polovica tistih, ki spijo premalo, se dopoldan poslužuje kofeina in energetskih napitkov. Zanimivo je tudi, da je dolžina spanja povezana z uporabo elektronskih naprav zvečer. Skoraj vsi dijaki, ki spijo premalo, večere preživljajo na elektronskih napravah. Dijaki dobijo praktične nasvete, kako izboljšati spalne navade, zakaj je dovolj dolgo in kvalitetno spanje zanje bistvenega pomena in kako si pomagati pri izboljšanju spalnih navad. Za zdravo in kvalitetno življenje se je vredno potruditi in urediti spalne navade.

8. Literatura

Brain Basics: Understanding Sleep. (2018). *National Institute of Neurological Disorders and Stroke.* Pridobljeno s https://www.ninds.nih.gov/Disorders/Patient-Caregiver-Education/Understanding-Sleep

Gorišek, D. (2017). Center za motnje spanja otrok in mladostnikov. *Monitor, 15 (1*), 3 – 7. Pridobljeno s https://www.sb-celje.si/media/files/dokumenti/glasilo-monitor/monitor_marec_2017.pdf.

Idzikowski, C. (2002). *Za trden spanec: preverjeni načini, ki nam pomagajo do trdnejšega spanca*. Ljubljana: Mladinska knjiga

O spanju in nespečnosti. (2018). *Lek.* Pridobljeni s https://www.lek.si/sl/skrb-za-zdravje/motnje-spanja/

O'connor, R. (2015). How much sleep do I need? National Sleep Foundation updates its guidelines. *Independent.* Pridobljeno s https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/health-news/how-much-sleep-do-i-need-national-sleep-foundation-updates-guidelines-10021229.html

Richter, R. (2015). Among teens, sleep deprivation an epidemic. *Standford Medicine News center*. Pridobljeno s https://med.stanford.edu/news/all-news/2015/10/among-teens-sleep-deprivation-an-epidemic.html

Teen Sleep Diary. (2006). *National Sleep Foundation*. Pridobljeno s http://slidellmemorial.org/Images/Interior/services/teendiary.pdf

Teens and Sleep. (2018). *National Sleep Foundation*. Pridobljeno s https://sleepfoundation.org/sleep-topics/teens-and-sleep

World Association od Sleep Medicine. (2018). Pridobljeno s http://worldsleepsociety.org/

Kratka predstavitev avtorice

Maja Hergan, profesorica angleškega in slovenskega jezika, zaposlena na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše, že nekaj let dopolnjuje svojo obvezo na III. gimnaziji Maribor. Poučuje v programih gimnazija, kemijski tehnik, farmacevtski tehnik in predšolska vzgoja.

9. Priloga

ANKETA

Vprašalnik se nanaša na tvoje **spalne navade** in kako le-te vplivajo **na uspeh v šoli**.
Razred: _____ Spol : M Ž

Naslednja vprašanja se nanašajo na tvoje spalne navade med tednom.
Spat hodim ob _____ uri. Zjutraj vstajam ob _____ uri.
Spim povprečno _____ ur.
Spat hodim (približno) vedno ob isti uri. DA NE

Naslednja vprašanja se nanašajo na tvoje spalne navade med koncem tedna (vikendom).
Spat hodim ob _____ uri. Zjutraj vstajam ob _____ uri.
Spim povprečno _____ ur.

Naslednja vprašanja se nanašajo na tvoje počutje in dejanja povezana s spalnimi navadami.
Zapiši križec, kjer se ti zdi najbolj ustrezno.

	NIKOLI	OBČASNO	POGOSTO	VEDNO
Zjutraj se počutim utrujen.				
Pri pouku se težko skoncentriram.				
V šoli dosegam pričakovane učne rezultate.				
Sem razdražljiv – prepiram se s starši.				
Dopoldan uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.				
Popoldan /zvečer uživam pijače, ki vsebujejo kofein, oziroma uživam energetske napitke.				
Preden zaspim uporabljam mobilni telefon ali druge elektronske naprave.				
Ponoči se pogosto prebujam.				
V šoli manjkam, ker se počutim »bolnega« zaradi utrujenosti.				
Uporabljam tehnike sproščanja.				

Seznanjen sem s priporočili o zdravih spalnih navadah. DA NE

Upoštevam priporočila o zdravih spalnih navadah. DA NE

Ocena iz slovenščine v preteklem šolskem letu: : _____
Ocena iz matematike v preteklem šolskem letu: : _____
Ocena iz angleščine v preteklem šolskem letu: : _____

Zahvaljujemo se za sodelovanje!

Četrtek in kratki animirani filmi

Thursday and Short Animated Films

Tina Šetina

Osnovna šola Alojzija Šuštarja
tina.setina@stanislav.si

Povzetek

Otroci, majhni in tudi tisti večji, imajo radi animirani film. Dopušča namreč domišljiji prosto pot, z njegovo »pomočjo« lahko spoznamo svet z drugačnega zornega kota in se naučimo izoblikovati lastno ali sprejemati drugačno mnenje. Kratki animirani filmi v šoli niso prav pogost pojav, čeprav lahko z njimi obogatimo pouk in učni proces, saj pripomorejo k boljšemu razumevanju, izboljšujejo pozornost in zanimanje, dvigujejo motivacijo za delo, spodbujajo ustvarjalnost in produktivnost. To se je potrdilo tudi v praksi: učenci četrtega razreda so kot prijetno izkušnjo opisali dan, ko se je animirani film prepletal z vsemi urami pouka. Izkazalo se je, da je bilo delo prijetnejše, otroci pa so bili opazno bolj motivirani za šolsko delo.

Ključne besede: animirani film, kratki animirani film, filmska kultura, filmska vzgoja.

Abstract

Children, small and big, love watching animated films. It allows our imagination to run freely, with its "help" we can get to know the world from a different point of view, we learn to form our own opinion or accept a different one. Short animated films at school are not a common phenomenon, although they can enrich our teaching and learning process, help children to better understand, improve their attention and interest, raise motivation for work, promote creativity and productivity. This was also confirmed in practice: fourth-grade pupils described the day when the animated film intertwined with all hours of instruction as a pleasant experience. The work turned out to be more enjoyable and the children were significantly more motivated for school work.

Keywords: animated film, film culture, film education, short animated film.

1. Uvod

Konec leta 1895 sta brata Lumiere uspela s kamero zabeležiti gibanje. Nato sta s projekcijo gibljivih slik na platno v dvorani v Parizu to pokazala več ljudem hkrati (Pelko, 2005). Postavljeni so bili začetki filma. Prva filmska predvajanja v Sloveniji so se, po besedah Šimenca (1994), odvrtela leta 1896 ob železniški povezavi Dunaj–Trst. Prvi so tako film videli Mariborčani, kmalu za tem še gledalci v salonu hotela v Celju in nato v Ljubljani, program pa je bil v vseh treh mestih enak.

Glavno pobudo za organizirano filmsko vzgojo na Slovenskem je dala Zveza prijateljev mladine Slovenije. S prvimi poskusi filmske vzgoje so se v začetku 50. let začeli ukvarjati posamezni učitelji slovenščine (Borčić, 2007), leta 1962 pa so izdelali prve osnutke učnega načrta za filmsko vzgojo v osnovnih in srednjih šolah, vendar je zaradi pomanjkanja filmskih

priročnikov, usposobljenosti učiteljev in literature začetna motivacija popustila in filmsko vzgojo so postavili na stranski tir (Rugelj, 2009). Konec 70. let je filmska vzgoja zaradi pomanjkanja pripomočkov (filmov, diapozitivov), literature, pomanjkljive izobrazbe učiteljev in nasprotovanja nepoučenih šolskih vodstev začela zamirati (Borčić, 2007). Konec osemdesetih let so v Sloveniji filmsko vzgojo vpeljali v pouk slovenskega jezika in književnosti ter drugih predmetov, s prenovo učnih načrtov v devetdesetih letih prejšnjega stoletja pa je filmska vzgoja ponovno izginila iz učnih načrtov (Rugelj, 2009). Danes je filmska vzgoja znova v porastu. Mestni kino Kinodvor organizira program filmske vzgoje Kinobalon, po njihovem modelu pa se dobra praksa širi preko Nacionalnega filmsko-vzgojnega programa, ki ga vodi Art kino mreža Slovenije, tudi v šole.

1.2 Filmska vzgoja v tujini

V spletni publikaciji Kulturno–umetnostna vzgoja v šolah po Evropi (2010), kjer je v raziskavi sodelovalo 30 držav članic omrežja Eurydice, navajajo, da so imele prenove učnih načrtov po letu 2007/2008 cilj okrepiti položaj umetnostnih predmetov - sem spada medijska umetnost (in z njim fotografija, film, video in računalniška animacija). V Estoniji, na primer, šolski program Anima Tiger ponuja učenje različnih tehnik animacije, pomaga šolam pridobiti potrebno opremo in za učence pripravlja tekmovanja iz animiranih filmov. Na Irskem Center za tehnologijo v izobraževanju šolam zagotavlja opremo za uporabo IKT pri pouku, spodbuja se tudi izdelava filmov v šoli (in razvija se uporaba digitalne tehnologije). Donnelly, Whelan in Chambers (2018) po drugi strani navajajo, da je na Škotskem teoretičen in praktičen pristop k filmu (v eni izmed škotskih osnovnih šol) možen le v obliki izvenšolske filmske dejavnosti, saj to področje ne spada v kurikul.

2. Učni načrt za izbirni predmet Filmska vzgoja

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je spomladi 2018 sprejel nov učni načrt za izbirni predmet Filmska vzgoja v osnovni šoli. Učni načrt je namenjen oddelkom 7., 8. in 9. razreda osnovne šole (poučevanje predmeta pa se začenja v šolskem letu 2019/2020). V ospredju filmske vzgoje je obravnavanje filma kot umetnosti, množičnega medija in tehničnega proizvoda. Predmet izpostavlja doživetje filma, spoznavanje osnov filmske umetnosti in filmsko ustvarjalnost. Film predstavlja v današnjem času, ki je vse bolj podvržen avdiovizualnemu dojemanju sveta, eno najbolj pomembnih in hkrati priročnih sredstev za soočanje mladih s temeljnimi dejavniki sodobne družbe in kulture. Predmet filmska vzgoja zajema širok spekter elementov, ki opredeljujejo film – obravnava ga kot umetniško delo, kot sestavino avdiovizualne kulture, kot sredstvo obveščanja in kot element novih tehnologij. Namenjen je spoznavanju osnov filmske umetnosti, filmskemu doživetju in filmski ustvarjalnosti. Poudarek predmeta je na vzgoji gledalca, ki film doživlja in ga razume kritično ter ustvarjalno.

2.1. Gradiva za učitelje

Gradiva, ki so pri izboru filmov za otroke in mladino učiteljem lahko v veliko pomoč, so dostopna na spletni strani Kinodvora (https://www.kinodvor.org/gradivo-za-ucitelje-in-starse). Ob posameznih filmih so pripravljena pedagoška gradiva, ki vsebujejo podatke o filmu in ustvarjalcih, zanimivosti o nastanku, osvetljujejo teme, ki jih film obravnava, ter

ponujajo izhodišča za pogovore in dodatne dejavnosti po ogledu. Učitelj pa si lahko pomaga tudi s katero od tujejezičnih spletnih strani, npr. Teach with movies (http://www.teachwithmovies.org/).

3. Filmska vzgoja v Osnovni šoli Alojzija Šuštarja

S filmsko vzgojo se je na OŠ Alojzija Šuštarja šoli začelo pred nekaj leti, in sicer v času podaljšanega bivanja. Pri prvih izvedbah (od 1. do 5. razreda) so si učenci ogledali animirane filme, izbrane iz otroškega programa Slon; gre za avtorske animirane filme z mednarodnega filmskega festivala Animateka. Prvo srečanje učencev in učenk drugega in tretjega razreda je potekalo ob ogledu treh kratkih animiranih filmov z DVD-ja SLON 5 (Pletene noči, Zadeni kot TV!, Ribarjenje na ledu). Srečanja so se začela s pogovorom o animaciji in s primerjavo animacijskih tehnik. S pomočjo predstavitve PPT je pred vsakim kratkim filmom potekal pogovor o vsebini, ki je sledila v animiranem filmu. Filmi oz. posnetki so bili kakovostni, jasno vidni, dovolj veliki, prostor zatemnjen in zvok jasen. Srečanje četrtošolcev in petošolcev, ki so se filmske vzgoje želeli udeležiti, je potekalo ob ogledu DVD-ja SLON 4 in SLON 6 (Mulc – frača, Dodu, kartonasti deček, Steklenica, Tiger). Koncept je bil podoben: razlaga in pogovor ob predstavitvi s PPT o različnih animacijskih tehnikah: risani animaciji, stop-motion animaciji ter računalniški animaciji. Pogovor je tekel tudi o tem, da zvrsti animiranega filma ločimo po materialu, ki ga uporabimo za izdelavo likov – kolaž, animacija objektov ... Pred vsakim predvajanim kratkim filmom je potekal pogovor o vsebini, ki je sledila. Bistvena načela pri usmerjanju pogovora po ogledu so bila: otrokom se ne razlaga zgodbe ali namiguje na njeno sporočilo, s podvprašanji se otroke spodbuja k natančnemu opazovanju in utemeljevanju trditev, navajanje k strpnemu poslušanju drugega in upoštevanju možnih različnih pogledov in razlag, če so spregledali pomembno podrobnost zgodbe, se jih spomni nanjo in spodbudi, da razmislijo o njej ter pojasnijo njen pomen.

4. Četrtek in kratki animirani filmi v četrtem razredu

Potek dneva, ko so se pri vseh urah uporabili animirani filmi kot učni pripomoček, je bil usklajen z drugima dvema učiteljicama, ki sicer poučujeta v četrtem razredu. Tisti četrtek je bila avtorica prisotna pri vseh urah pouka, z izjemo ure angleškega jezika, kjer je učiteljica sama poskrbela za izbor in ogled delčka animiranega filma. Ta poseben šolski dan je bil pripravljen v želji, da bi postal ustaljen način dela enkrat na mesec.

Pri uri slovenščine je kratki animirani film (Hišica v krošnji z DVD-ja SLON 2) služil kot motivacija za pisanje zgodbe. Po kratkem uvodu in ogledu (slika 1) šestinpolminutnega animiranega filma se je avtorica z učenci temeljito pogovorila o tehniki, likih in zgodbi. Nato so učenci dobili navodilo, da se v dvojicah lotijo pisanja zgodbe, ki bi lahko služila kot scenarij za animirani film (slika 2).



Slika 1: *Ogled pri uri SLJ*



DESET

Nekega dne je Andrej odšel v najbolj temačen del gozda, v katerem je bila majhna vasica. V tej vasici je bila ulica z imenom Deset. Ulica se je imenovala po tem, da je bilo vsega v ulici po deset. Deset opek, deset stopnic, deset vrtov, deset iglavcev in skratka, vsega je bilo po deset. Andreja je tako zelo zanimala ta ulica, ampak mu mama in oče nista dovolila, da bi šel tja. Nekega dne pa se ni mogel upreti, da bi šel tja. Zavil je naravnost v to ulico. V ulici je opazil, da je v njej zelo čudno, ko je videl ljudi v tej ulici, pa mu je zastal dih. Če povem po pravici, so to bile pošasti. Vsaka pošast je imela za deset cm (centimetrov) večja očala. Andrej se je samo obrnil in, karseda hitro odšel. Doma je staršema povedal, kaj se je zgodilo. Sicer sta se najprej jezila nanj, a sta se sčasoma nehala jeziti in ga začela poslušati. Govoril jima je, kaj vse je videl. Starša sta se odločila, da gresta tudi onadva pogledati to ulico. A ko sta prišla do ulice, ni bilo notri nič posebnega. Bila je navadna ulica. Andrej je na koncu ugotovil, da je samo sanjal.

Konec

Peter V.
4. B slovenski jezik

Slika 2: *Ena od zgodb*

Pri uri matematike je zabavna Zebra (dveinpolminutni animirani film z DVD-ja SLON 7) služila kot uvodna motivacija (slika 3 in 4), saj se je pri uri obravnavalo snov, ki vključuje daljice, premice in poltrak. Enako kot uro poprej je po kratkem uvodu in ogledu filma potekal izčrpen pogovor o tehniki, zgodbi, glavnem liku, zebrinih morebitnih občutjih ter tudi o tem, če se je komu v razredu že kdaj zgodilo kaj takega, kar je bilo prikazano v filmu. Sledila je razlaga, zakaj je bil izbran prav ta animirani film, ki je vodil v matematično snov.



Slika 3: *Ogled pri uri MAT*



Slika 4: *DVD SLON 7*

Dve uri družbe sta bili zasnovani kot delo po skupinah (slika 5) po ogledu treh animiranih filmov: Ribarjenje (SLON 5), Moj srečni konec in Čevelj (PISANI SLON). Učenci so dobili navodilo, naj najprej zapišejo kratke obnove in hkrati prepoznajo tematike, ki so jih obravnavali pri pouku družbe: prijateljstvo, otrokove pravice, spoštovanje ipd. Nato so v skupinah (slika 6) po skupni presoji izbirali lističe z vprašanji, povezanimi z že obravnavanimi temami, npr.: *Kako bi vi rešili nastalo situacijo iz prvega animiranega filma? Kdo je prijatelj in kakšne so njegove dobre lastnosti?* Lahko so si izbrali tudi naloge, kot so npr. *na konkretnem primeru ravnanja opišite spoštovanje, opišite, kdaj smo strpni ...*



Slika 5: *Delo po skupinah pri DRU*



Slika 6: *Delo po skupinah pri DRU*

Kratki animirani filmi so (in v prihodnosti še bodo) obogatili pouk, saj pripomorejo k povečanju razumevanja, izboljšujejo pozornost in zanimanje, dvigujejo motivacijo za delo, spodbujajo ustvarjalnost in produktivnost. Učenci četrtega razreda so imeli lepo izkušnjo in izkazalo se je, da je bilo delo prijetnejše, otroci pa so bili opazno bolj motivirani za šolsko delo.

4.1. Odzivi učencev

»Četrtkov dan z animiranim filmom mi je bil všeč, ker smo gledali filmčke na temo predmetov. Bilo je zelo zabavno! Želim si, da bi večkrat imeli takšen pouk.« (Iva)

»Četrtkov dan mi je bil všeč, ker smo sodelovali, delali v skupini in gledali veliko filmčkov in se zabavali.« (Tonja)

»Četrtek mi je bil všeč, ker smo gledali veliko animiranih filmov in ker smo se pogovarjali o njih. Rada bi, da se to ponovi.« (Zala)

»Četrtkov dan animiranega filma je bil nekaj posebnega, ker smo imeli pouk malo drugače. Vsako uro smo lahko gledali kratek film, nato smo delali po skupinah in je pouk hitreje minil. Imeli smo se dobro.« (Peter)

5. Zaključek

Vse zvrsti filma so pri pouku (pre)malo uporabljene, kljub temu oz. predvsem, ker film ni samo zabava. Je učni pripomoček s katerim otroška domišljija – in z njo izražanje – dobi prosto pot in dodatno spodbudo. Namreč film ima to moč, da njegova socialna »nota« ponuja identifikacijo z zgodbo in nastopajočimi junaki, zato ga resnično lahko povežemo z različnimi področji in šolskimi predmeti.

Mladi gledalci si s pomočjo filmske vzgoje izostrijo čut za kritiko. Šimenc (1994) meni, da je naše vrednotenje filmov polno nesporazumov in je zato treba vzgojiti dejavnega gledalca, ki bo lahko spremljal filmski in televizijski spored. Pomembno je doseči, da se mladi gledalci sami, s pomočjo lastne presoje čim bolj obvarujejo pred zapeljivo močjo slabih filmov. Če želimo mladim razširiti obzorje, jih moramo uvesti v filmski jezik, saj jim ga ta razširja.

Način doživljanja, kakršnega nam nudi film, nas večkrat bega, vendar se je potrebno privaditi na takšen proces, saj nam omogoča, da mislimo vizualno.

Morda smo skeptični glede doživljanja oz. dojemanja umetniških del in se bojimo odprte razprave o možnih pomenih. A pogovor je pomemben, prav tako pa je pomembno tudi spodbujanje otrokovega/mladostnikovega samostojnega iskanja možnih pomenov umetniškega sporočila. Kot pravi Borčičeva (2008), naj bi s filmsko vzgojo dosegli, da bi se gledalci osvobodili priučenih klišejev in stereotipov ter da bi samostojno, s pomočjo svojih izkušenj in znanj oblikovali lasten odnos do katerega koli ponujenega filma.

6. Literatura

Borčić, M. (2007). Filmska vzgoja na Slovenskem: spominjanja in pričevanja 1955–1980. Ljubljana: Umco.

Borčić, M. (2008). Animirani film – šola samostojnega mišljenja. V H. Repše (ur.), *Zbornik Slon* (str. 10–17). Ljubljana, Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta: Javni zavod Kinodvor.

Donnelly, A., Whelan, A. in Chambers, J. (2018). See You Tomorrow: A case study of the Understanding Cinema project at Granton Primary School in Edinburgh. *Film Education Journal*, 1(1), 64–77.

Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2010. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/113SI.pdf

Pelko, S. (2005). Filmski pojmovnik za mlade. Maribor: Aristej.

Rugelj, S. (2009). Gledalec/bralec. Zapisi o filmih in knjigah. Ljubljana: Umco.

Šimenc, S. (1994). Vrednotenje filma. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Učni načrt za izbirni predmet Filmska vzgoja. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Filmska_vzgoja_izbirni.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Tina Šetina je profesorica razrednega pouka, učiteljica na OŠ Alojzija Šuštarja, kjer poučuje četrti razred ter neobvezni izbirni predmet umetnost v petem razredu. Poleg dela v razredu sodeluje v različnih dejavnostih, ki jih na »šoli tisočerih talentov« ni malo: je organizatorka dobrodelne prireditve Vrtiljak igrač, idejna vodja filmskega tedna, organizatorka likovnih natečajev, urednica šolske spletne strani idr.

Ali danes Marko še skače?

Is Marko still Jumping Today?

Melita Gerdej

Osnovna šola Gorje
melita.gerdej@guest.arnes.si

Povzetek

Otroci vedno bolj potrebujejo aktivno učenje in ne želijo biti zgolj zunanji opazovalci. Naloga učiteljev je, da jim to čim večkrat omogočimo. Še posebej, če gre za glasbeno umetnost, ki se mora dotakniti vsakega otroka posebej in ki mora doživeti glasbo skozi lastne izkušnje. Učenci prve triade z veseljem sodelujejo pri glasbenem ustvarjanju, še posebej, če jim to omogočimo v varnem okolju. Več težav imamo s tem učitelji, da na visokem strokovnem nivoju izpeljemo kulturni dan, ki poteka v šoli in kjer ne potrebujemo veliko zunanjih sodelavcev, ampak res samo tiste, ki s šolo že sodelujejo, oziroma jih najdemo v našem kolektivu in med učenci višjih razredov. Od učiteljev zahteva aktiven kulturni dan veliko organizacijskih in tudi umetniških spretnosti. V prispevku je predstavljenih nekaj možnosti, kako lahko učenci prvega triletja ob ljudski glasbi zaživijo glasbeno ustvarjalnost, kjer pojejo, plešejo in igrajo na različne inštrumente, ter spoznavajo pihala in trobila kot glavni inštrument pihalnih orkestrov.

Ključne besede: aktivno učenje, godba, igram, kulturni dan, ljudska glasba, plešem, pojem.

Abstract

Nowadays children need to be actively involved in the learning process and not only observe them from the outside. It is the duty of teachers to make that possible as often as possible. Especially when it comes to musical art that has to touch every child individually and make experiencing music through themselves possible. Pupils in the first three years love to be involved in creating music, especially if we guarantee them a safe environment to do so. The challenging part is on teachers, to execute a successful cultural day that is happening in the school building and where we don't need external colleagues, just the ones already cooperating with the school or are a part of our school's team or pupils from a higher grade. It takes a lot of organizing and artistic skills to organise this kind of active cultural day. In the article some options are introduced, how children in the first three grades with the help of folk music, feel musical creativity dancing, singing and playing different instruments, while getting familiar with wind and brass instruments as lead instruments of wind orchestra.

Key words: active learning, brass band, cultural day, dancing, folk musik, playing, singing.

1. Uvod

Dnevi dejavnosti potekajo po letnem delovnem načrtu šole (šolski kurikulum), ki določa njihovo vsebino in organizacijsko izvedbo. Cilji dni dejavnosti so omogočiti učenkam in učencem utrjevanje in povezovanje znanja, pridobljenega pri posameznih predmetih in predmetnih področjih, uporabljanje tega znanja in njegovo nadgrajevanje s praktičnim učenjem v kontekstu medsebojnega sodelovanja in odzivanja na aktualne dogodke v ožjem in širšem družbenem okolju.

Kulturni dnevi so del obveznega programa OŠ in kreativnim učiteljem, ki so dolžni vključiti predpisane cilje, vseeno dopuščajo veliko svobode pri njihovem načrtovanju in izbiri.

Trikotnik – učenec, učitelj, učna vsebina dobro deluje, če učitelj dobro načrtuje cilje, vsebino in potek dejavnosti, učenci pa so motivirani in pripravljeni slediti učiteljevim navodilom in biti aktivni udeleženci učnega procesa.

2. Kulturni dan – Pojem, plešem in igram z godbo Gorje

Na naši šoli vsako leto poteka aktivni kulturni dan, pri katerem sodelujejo vsi učenci prve triade. Učenci so razdeljeni v štiri oziroma pet heterogenih skupin, sestavljenih iz učencev in učenk prvega, drugega in tretjega razreda. Ker poteka vsako leto, se učenci tretjega razreda spremenijo v mentorje mlajšim učencem, saj že poznajo organizacijo kulturnega dne.

Temeljni cilj dneva dejavnosti je spoznavanje in učenje otroške ljudske pesmi skozi petje, ples in igranje na različne Orffove ritmične in melodične inštrumente, ob tem, da spoznajo tudi sestavo godbe kot pihalnega orkestra. Oblikujejo pozitivni odnos do slovenske kulture. Glasbena doživetja in predstave izražajo gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno.

Tekom celega dne vsi učenci sodelujejo na vseh štirih oziroma petih postajah, zaključek pa je skupen.

Skupine vodimo učiteljice prve triade, zunanji sodelavci – godbeniki, učitelji glasbe in učenci višjih razredov, ki obiskujejo glasbene šole. Učenci se medpredmetno povežejo.

»Glasba ima pri vzgoji otrok neprecenljivo vlogo, saj prispevajo k uresničevanju široke palete vzgojno-izobraževalnih ciljev. Glasbene izkušnje spodbujajo raziskovanje drugačnih in novih idej, povečajo otrokovo izražanje čustev ter izostrijo zavedanje in opažanje čustev drugih. Otrok skozi poslušanje, izvajanje in ustvarjanje glasbe intelektualno raste. Ob petju in poslušanju glasbe si otrok pridobiva besedni zaklad, ki pospešuje uporabo jezika in mu pomaga pri učenju besednih in zvočnih vzorcev. Glasbene izkušnje so pomembne tudi pri njegovem fizičnem razvoju. Ob petju, igranju inštrumentov in ritmičnem gibanju pridobiva in povečuje nadzor nad svojim telesom in tako lažje raziskuje okolje. Ne nazadnje otrok ob glasbi tudi razvija pojem o samem sebi, saj prek organiziranega zvočnega okolja spoznava samega sebe ter se kot osebnost vrašča v kulturno stvarnost, ki ga obdaja.« (Pesek, 1997: 6).

Ljudska glasba je tradicionalna, večinoma ustno prenešena glasba raznih ljudstev, kulturnih ali etničnih skupin. Obsega njihovo vokalno, inštrumentalno in plesno glasbo. Značilno je, da jo ljudstvo v svojem okolju (družina, vaška skupnost, obrtniška delavnica) sprejme za svojo in njeno vsebino prenaša po ustnem izročilu.

Kumer (2002) pravi, da je ljudska glasba najstarejši del kulturne dediščine slovenskega naroda in sestavni del današnje kulture, oziroma njene korenine. Zato je prav, da tudi v vzgojno-izobraževalnem delu ohranjamo svoje korenine, svojo kulturno dediščino in svoj jezik. Ljudska pesem se je ohranila kljub vsem spremembam, ki jih prinaša sodobnost. Obstaja v sedanjosti in potrudimo se, da se bo ohranila tudi v prihodnosti (Kumer, 2002).

Ples je tista umetnostna zvrst, pri kateri lahko učenci v največji meri sodelujejo z lastno aktivnostjo in ustvarjalnostjo, in sicer kot posamezniki ali v skupini. Hkrati si učenci prek plesa pridobijo zmožnosti telesnega izražanja, ki je enako pomembno kot besedno izražanje, ples pa tudi pomemben spodbujevalec doživljanja in razmišljanja vsakega človeka.

Ljudski ples – kot kultura, ohranjanje tradicije, družabnost, zabava in sproščanje. Izjemen pomen ima prenašanje plesnega izročila, glasbe in petja babic, dedkov ter staršev na mlajše rodove, saj je pomemben del naše zgodovine. Menim, da smo ga dolžni ohraniti za svoje naslednike. Ker so njene vrednote nenadomestljiv dokaz kulturne samobitnosti, pomaga učencem razumeti sebe v odnosu do drugih ter spleta vezi med domom, šolo in svetom.

2. 1 Pojem in igram na glasbila

V delavnici Pojem in igram se učenci naučijo zaigrati na Orffove, v glavnem na melodične inštrumente: metalofone, ksilofone, zvončke in resonatorje. Za začetek spoznajo vse inštrumente, poslušajo različne zvoke, ki jih oddajo inštrumenti, različne višine tonov, ki so odvisni od velikosti posameznih ploščic. Daljša kot je ploščica, nižji je zvok, krajša kot je ploščica, višji je zvok. Naučijo se pravilno udarjati z udarjalkami.

Nato učence povabimo, da si ogledajo inštrumente in na njih posamezne ploščice, ki so označene s tremi barvami: rdeča, zelena in modra (slika 1). Ko udarjajo na ploščice iste barve, zaslišijo akorde, sozvočje treh ali več tonov.



Slika 1: Obarvane ploščice



Slika 2 : Tabelska slika

Pokažemo jim samo barvo in učenci lahko igrajo samo na določene ploščice, nato udarjajo na določeno barvo samo takrat, ko jim pokažemo, vedno na poudarjeno dobo. Učenci skupaj tvorijo akorde in že lahko spremljamo melodijo. Na tabli imajo tudi projekcijo besedila, ki je opremljeno z barvnimi pikami, kdaj točno se udari katera barva (slika 2). Z barvami igrajo na tone v durovi lestvici: toniko - zelena, dominanto – modra in subdominanto – rdeča (Brus, 2013).

To je v otroških ljudskih pesmicah zelo preprosto, saj so v glavnem napisane v C-duru ali G-duru, če pa niso, jih lahko sami transponiramo. Ta postopek je zelo uporaben, ker omogoča izvajanje neke melodije (skladbe, lestvice, akorda ipd.) v tisti tonaliteti, ki nam najbolje odgovarja (zaradi naše višine glasu, zaradi izvajanja na Orffovih glasbilih ipd.) (Mihelač, 2010).

Ob igranju zapojejo otroško ljudsko pesem (slika 3). V eni uri poskušajo učenci zaigrati na različna glasbila.



Slika 3: Otroci igrajo in pojejo

2. 2 Plešem ljudski ples

Pri ljudskem plesu je pomembno druženje v skupini, preprosta koreografija, ritem, skupinski ples (Verovšek, 2009). Če obstaja ta že v ljudskem izročilu, recimo Ob bistrem potoku je mlin, potem se ga naučimo, saj je prav, da prehaja iz roda v rod (slika 4, 5). Včasih nam priskočijo na pomoč člani Folklorne skupine Bled. Ob tem si učenci pogledajo tudi narodne noše oziroma oblačila, v katera so oblečeni plesalci. Takrat ples spremlja inštrument – harmonika, drugače uporabljamo posneto ljudsko glasbo.



Slika 4: Učenje plesa 1



Slika 5: Učenje plesa 2

Učiteljica nauči učence skupinskega plesa Marko skače tako, da najprej oblikujejo krog, se primejo za roke in pripravijo za hojo v nasprotni smeri gibanja urinega kazalca. Eden od učencev se postavi v notranjost kroga. Pri inštrumentalni predigri se rahlo pozibavajo v kolenih. Izbrani učenec v sredini kroga pleše z enakimi koraki, le da se giba v nasprotno smer. Levo roko ima v boku, z desno pa maha z robcem. V inštrumentalni medigri si izbere soplesalko, s katero zaplešeta polko. Deček drži deklico za pas, ona njega za bok. Učenci v stojijo krogu in ploskajo v ritmu pesmice. Ob naslednji kitici se učenec vrne v krog, ki se

začne gibati, učenka pa hodi v nasprotni smeri kroga. Ko spet nastopi medigra, si učenka izbere soplesalca in ples se ponovi (Pesek, 2017).

2. 3 Pišem ali ilustriram zgodbo

Otroško ljudsko pesem učenci v delavnici spoznajo še z vidika besedila: zakaj in od kod izvira pesem, seveda, če o tem obstajajo zapisi. Pogovor teče o ljudski pesmi, kaj pomeni ljudska glasba, kako se je prenašala, kdo jo je napisal, zakaj, čemu jo ohranjamo. Učenci pesem poslušajo ali pa si jo ogledajo na videoposnetku.

Pesem Marko skače je ena najbolj razširjenih ljudskih pesmi. Prvotno izhaja iz Prekmurja, Porabja. Danes hranijo v Etnografskem muzeju v Budimpešti prvi posnetek te pesmi, ki je bil posnet na voščenih valjih leta 1889. Pesem poslušajo in ugotovijo, da se ta pesem razlikuje od današnje, drugače je zapeta, ritem je sinkopiran (Kunaver, 1984).

Pesem nato preberejo, poiščejo neznane in narečne besede, se pogovorijo o vsebini. Pesem je snubitvena. Pripoveduje zgodbo o Marku, ki bi se rad oženil in si išče nevesto. Pripravljene ima konje za na pot in zlatnike. Nevesto najde daleč za desetimi mostovi. Ko prispe do nevestine matere, mu je ta noče dati. Pravi, da je Marko bradat in prestar, ter da hčerko raje zaklene v skrinjo, kot da bi jo dala njemu (Kunaver, 1984).

Tretješolci zgodbo zapišejo, lahko naredijo tudi zgodbo v stripu, ostali pesem ilustrirajo ali vsaj posamezno kitico. Tako jim je vsebina pesmi še bližja.

2. 4 Godba se predstavi - spoznavam inštrumente

Pri spoznavanju inštrumentov nas vedno navdušijo zunanji sodelavci - godbeniki in njihov učitelj Franci Richter (slika 6). Kar nekaj učencev višjih razredov obiskuje glasbeno šolo in radi sodelujejo pri predstavitvi inštrumentov, kar je lep primer medgeneracijskega učenja. Učitelj in učenci jim pokažejo različna trobila, pihala, tolkala in vsa druga glasbila, ki so vključena v godbo, učitelj pove nekaj o Godbi Gorje ter jih poskuša navdušiti za igranje na inštrumente. Sami tudi preizkusijo igranje na inštrumente (slika 7). Godbeniki zaigrajo na inštrumente znano otroško pesem, učenci zraven zapojejo (slika 8).



Slika 6: Predstavitev inštrumentov



Slika 7: Igranje



Slika 8: Petje in igranje

Spoznavanje klarineta poteka v ločeni delavnici, ki jo vodi učiteljica klarineta Lilijana Poklukar ali pa učenka višjih razredov Tinkara Jelenc. Skozi glasbeno igro spoznajo inštrument in znano otroško ljudsko pesem Ob bistrem potoku je mlin.

Stole razporedimo v krog, učiteljica naredi uvod v učno uro in predstavi učenko, jo povpraša, kaj ima s seboj v kovčku, kateri inštrument... učence spodbuja k ugibanju, kateri inštrument bi lahko bil tako zložen v kovček.

Učenka nato na kratko predstavi klarinet, ki je sestavljen iz petih delov, ga sestavi, ko pride do sodčka, pihne v odprtino in poskuša zatrobiti. Učenci ugibajo, ali je pihalo ali trobilo, nato razloži še ustnik, objemko in jeziček ter kako se ustvari ton. Pove, zakaj si je izbrala ta inštrument, kaj ji pomeni, kje vse ga lahko uporabljamo. Zaigra prvi del skladbe, da učenci slišijo zven klarineta, jih povpraša, če jim je všeč, če jih na kaj spomni. Z učiteljico ponovijo besedilo, nato ob spremljavi klarineta zapojejo.

Glasbeno didaktične igre:
Učenka zaigra prvi del skladbe (*Ob bistrem potoku je mlin* / *a jaz sem pa mlinarjev sin*), otroci zapojejo kot odgovor: *cin, cin* (pri ponavljanju prvega dela lahko pri *cin cin* dodamo tudi ploskanje, poskok...)

Ko usvojijo prvi del, dodamo še drugi del skladbe in otroci pojejo tudi ta del.

Otroke razdelimo na dve skupini: v eni so punce, v drugi pa fantje in si pojejo v odgovor: fantje zapojejo (*Ob bistrem potoku je mlin* / *a jaz sem pa mlinarjev sin*) dekleta pa odgovarjajo s *cin, cin*. Drugi del pa pojejo vsi in si pri tem ploskajo v krogu.

Pri drugem delu skladbe namesto ploskanja, učenci ritmično korakajo v krogu. Ko Tinkara konča z igranjem, se morajo učenci v trenutku usesti na najbližji stol. Učenec, ki ni dobil stola, izpade. Vsi ves čas igre prepevajo besedilo skladbice.

Na koncu učenci pomagajo očistiti inštrument.

3. Zaključek

Strmčnik (2001) za učiteljevo polje delovanja pravi, da sestoji iz temeljne naloge, to pa je izobraževanje in vzgajanje. V praksi ju ni mogoče ločevati, v posameznih nalogah pa je večkrat treba prenašati njuno težišče ali bolj na izobraževanje ali bolj na vzgajanje (Strmčnik, 2001).

Aktivni kulturni dan je naporen za vse udeležence, tako mentorje v delavnicah kot tudi učence, a izpolni vsa pričakovanja učenja in vzgajanja. Otroci z različnimi oblikami dela doživijo ljudsko pesem, jo vsebinsko predelajo, poslušajo, pojejo, igrajo spremljavo in plešejo.

Vsako leto si izberemo eno ljudsko pesem, ki jo potem učenci v štirih oziroma petih delavnicah dodobra spoznajo. Na tak način v prvi triadi vsi otroci spoznajo tri ljudske pesmice, v lanskem šolskem letu pa smo dodali še četrto: Ob bistrem potoku je mlin, Marko skače, Jaz bi rad cigajnar bil, Petelinček je na goro šel. Tako širimo repertoar pesmi.

4. Viri in literatura

Brus, S. (2013). *Prepoznavanje akordov s skritim markovskim modelom*. Pridobljeno s http://eprints.fri.uni-lj.si/2197/1/Brus_S-1.pdf

Kumer, Z. (2002). *Slovenska ljudska pesem.* Ljubljana: Slovenska matica.

Kunaver,D. (1984). *Slovenska ljudska pesem v besedi in glasbi.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Mihelač, L.(2010). *Uvod v glasbeno teorijo 4*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/UNISVET/UNISVET_79PV_Uvod4_Mihelac.pdf

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (1998). *Dnevi dejavnosti.* Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Dnevi_dejavnosti.pdf

Pesek, A. (2017). *Glasba 3, delovni zvezek z zgoščenko za glasbeno umetnost v 3. razredu osnovne šole.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pesek, A.(1997). *Otroci v svetu glasbe* (str.: 6). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Verovšek, D.(2009). *Ljudski plesi – izbirni predmet v OŠ.* Pridobljeno s: https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22066580VerovsekDarinka.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Melita Gerdej je profesorica razrednega pouka, poučuje v prvi triadi, vodi otroški pevski zbor. Želi si ohranjati pristno ljudsko pesem tudi za kasnejše generacije, zato vsako leto posveča velik del učenja tudi otroški ljudski pesmi, tako originalnim pesmicam kot tudi priredbam izvirnikov. Z učenci poje enostavne, enoglasne pesmi, ki so učencem blizu, hkrati pa ne zavrača možnosti dvoglasnega petje, ki v današnjem družinskem in zborovskem petju izginja.

Igrajmo se preteklost
»Od snubitve do ženitve«

Let's Play the Past
»From Proposal to Marriage«

Tatjana Peršuh

Osnovna šola Majšperk
persuh.tatjana@os-majsperk.si

Povzetek

V prispevku smo prikazali, kako učencem približati in narediti učno vsebino zanimivejšo in nazornejšo, ter metode neposrednega aktivnega vključevanja učencev v izobraževalni proces. V projektu »Igrajmo se preteklost« smo prikazali šege in navade v času od snubitve do ženitve. Skozi igro in spontano učenje smo usvojili obvezujoča ravnanja posameznih oseb ob izbrani šegi. Usvojeno zanje smo prikazali z izdelki, ki smo jih sami naredili, s plesi, igrami, ročnimi spretnostmi in kulinariko. Tako smo spoznali, da je medgeneracijski prenos ohranjanja šeg in navad nujen za ohranjanje kulturne dediščine. Z zaključno prireditvijo smo potrdili zastavljene cilje, učence smo motivirali za ohranjanje šeg in navad, ki vedno bolj tonejo v pozabo.

Ključne besede: kulturna dediščina, projekt, snubitev, šege, ženitev.

Summary

In the article we discussed how to make study content more interesting and understandable to pupils, and elaborated on methods of direct active inclusion of students into the educational process. In a project called »Let's play the past« we revealed habits and traditions in the time between a proposal and a wedding. Through games and spontaneous learning, students mastered proper behaviours of certain persons during a specific tradition. They proved their newfound knowledge by displaying dances, games, hand skills and culinary works. That's how they learned that intergenerational communication of the importance of habits and traditions is crucial for maintaining cultural legacy. With the closing ceremony we achieved our set goals: motivating pupils to preserve our habits and traditions, which are being ever more forgotten.

Keywords: cultural legacy, project, proposal, traditions, wedding.

1. Uvod

Hiter tempo življenja, spreminjajoče se navade in vrednote so botrovale pozabljanju šeg in navad, ki so bile v preteklosti del življenja ljudi na podeželju. V projektu »Igrajmo se preteklost« smo želeli obuditi in prikazati, kako so se poročali naši predniki.

S projektom smo želeli pri učencih ozavestiti pomen ohranjanja šeg in navad, da bi spoznali, kako so potekale posamezne šege in navade.

Učni načrti predmetov in njih vsebina ne vsebuje lokalnih, že pozabljenih šeg in navad. S projektom, ki je povezano potekal pod isto vsebino več dni, je bilo učencem omogočeno strnjeno usvajanje že pozabljenih veščin.

Zadali smo si cilje, katerih namen je bil, da se naučimo rokovati in izdelovati izdelke, prikažemo postopke izdelave izdelkov ter prikažemo uporabo posameznih izdelkov ob šegah in navadah na praktičnih primerih.

Projekt smo končali s predstavitvijo, na kateri smo prikazali celoten čas od snubitve do ženitve.

2. Potek projekta od snubitve do ženitve

Projekt je potekal tri dni. Vanj smo bili vključeni vsi učenci OŠ Majšperk, podružnic Stoperce in Ptujska Gora. Povabili smo člane posameznih društev, ki so učencem v delavnicah prikazali postopke izdelave izdelkov in jim s pripovedovanjem in prikazi obujali takratne dogodke.

Učenci so se po lastni želji vključili vsak dan v drugo delavnico. Na ta način smo jim omogočili, da so spoznali številne šege in navade, si pridobili ročne spretnosti, se naučili izdelati lesene skrinje, kamor je nevesta shranila prejeto darilo staršev, imenovano doto. Spoznali in naučili smo se običajev ob snubitvi, pripravljali smo jedi, ki so jih prinesli povabljeni v dar, učili smo se plesov, družabnih iger in izdelovanja rož iz krep papirja ter zbirali fotografije porok iz starejših časov.

Že Krašovec (1998) je zapisal, da si poročnih šeg in navad ni nihče posebej izmislil. Za njihov nastanek in rabo ni razloga. Največ smo jih ljudje prenašali naprej zaradi zvestobe izročilu.

2.1 Dejavnosti v delavnicah

Učencem smo ponudili naslednje delavnice:

- izdelava rož, ki nikoli ne ovenijo,
- kaligrafija,
- folklora,
- priprava prireditve,
- naprsni šopki,
- ples z igrami,
- vezenje za nevestino balo,
- kulinarika,
- izdelava skrinjic,
- poslikava skrinjic,
- okrasitev razstavnega prostora,
- dramski prizori.

2.1.1 Izdelava rož, ki nikoli ne ovenijo

Iz krep papirja smo izdelovali cvetje in zelenje (slike 1, 2 in 3). Naredili smo šopek za nevesto (sliki 5 in 6), okrasili pladenj za pletenico (slika 4) in s cvetjem okrasili razstavni prostor.



Slika 1: Cvetovi za šopke
Vir: OŠ Majšperk



Slika 2: Izdelovanje rož iz krep papirja
Vir: OŠ Majšperk



Slika 3:Cvet vrtnice
Vir: OŠ Majšperk



Slika 4:Pladenj za pletenico
Vir: OŠ Majšperk



Slika 5: Nevestin šopek
Vir: OŠ Majšperk



Slika 6: Nevestin šopek
Vir: OŠ Majšperk

2.1.2 Kaligrafija

V delavnici kaligrafije smo učenci spoznali in se naučili tehnike pisanja z lepimi in čitljivimi črkami (slika 7). Pisali smo s peresi in čopiči. Njihovi zapisi so krasili predstavitvene kartončke izdelkov (sliki 9 in 10) ter sceno na prireditvi (slika 8).



Slika 7: Zapis naslova projekta
Vir: OŠ Majšperk



Slika 8: Scena prireditve
Vir: OŠ Majšperk



Slika 9: Zapis na glino
Vir: OŠ Majšperk



Slika 10: Zapisi na predstavitvene kartončke
Vir: OŠ Majšperk

2.1.3 Folklora

Skozi plesno zgodbo smo odkrivali ljudsko izročilo, spoznali folklorne kostume, ki so pomemben del kulturne dediščine. Plesne veščine smo vadili v šolski telovadnici ob igranju harmonike (slika 11). Na končni prireditvi smo odplesali tri plese (slika 12).



Slika 11: Učenje plesa
Vir: OŠ Majšperk



Slika 12: Nastop folklorne skupine
Vir: OŠ Majšperk

2.1.4 Priprava prireditve

Najprej smo zapisali dele teksta, se jih naučili in zaigrali ob prikazu posameznega običaja. Kadar se je dekle poročilo iz ene v drugo vas ali v drugo faro, so ji fantje vedno postavili »mauto« (slika 14). To je pregrada na poti, ki je imela namen, da bodoči ženin plača fantom z vasi odkupnino za nevesto (Gričnik, 2011). Spoznali smo nekatere tehnike javnega komuniciranja (slika 13). Učili smo se verbalne in neverbalne komunikacije, tehnike govora, položaja govorca.



Slika 13: Dramatizacija poročnega običaja
Vir: OŠ Majšperk



Slika 14:Prikaz poročnega običaja
Vir: OŠ Majšperk

2.1.5 Naprsni šopki

Vsak, ki se je udeležil poroke, je prejel pred poroko naprsni šopek. Bele rože in zelene liste smo izrezovali iz papirja, povezali smo jih s tanko žico (slika 15). Šopke smo povoskali, da so postali odpornejši na vremenske razmere (slika 16). Učenci 1. triade smo izdelali šopke za vse povabljene goste.



Slika 15: Izdelava rož
Vir: OŠ Majšperk



Slika 16: Naprsni šopki
Vir: OŠ Majšperk

2.1.6 Ples z igrami

Včasih se igrač ni dalo kupiti. Igrali in peli so na prostem, ob različnih opravilih, praznovanjih. Zavedamo se, da je igra bila in vedno bo pomembna za otrokov razvoj. Spoznali in naučili smo se pozabljenih iger, ki jih je podrobno opisal že Kurent (1969): most, tekma s kuhalnico, tehtnica, leti leti …, zemljo krast, skrivalnice, trden most, dan in noč, gnilo

jajce, spretnosti z vrvico, slepa miš, ptičke vagal, mačka in miš, v kateri pesti je. Usvojene smo ob druženju predstavili na zaključni prireditvi (sliki 17 in 18).



Slika 17: Igre ob petju
Vir: OŠ Majšperk



Slika 18: Nastop iger nekoč
Vir: OŠ Majšperk

2.1.7 Vezenje za nevestino balo

Nevesta je vedno prejela v dar od staršev leseno skrinjo, v kateri so bili vezeni prti, prtički in posteljnina. Blago je bilo iz lanu ali bombažnega platna. Najprej smo na blago prerisovali vzorce (slika 20), ki smo jih pozneje šivali z barvnimi nitmi, nekatere smo izvezli s polnimi vzorci (slike 19, 21 in 22). Naučili smo se vesti z osnovnim, stičnim, prednjim, vozelnim, križnim in ploščatim vbodom.



Slika 19: Šivanje prtičkov
Vir: OŠ Majšperk



Slika 20: Prerisovanje vzorcev
Vir: OŠ Majšperk



Slika 21:Polni vzorec – ploščati vbod
Vir: OŠ Majšperk



Slika 22:Vzorec narejen s stičnim vbodom
Vir: OŠ Majšperk

2.1.8 Kulinarika

Nevesta in ženin sta dobila vedno v dar pletenico, ki je bila okrašena s ptički ali papirnatimi rožami, in pleteno srce (slika 26). Naučili smo se pripraviti vzhajano testo (slika 23), izdelati pletenico iz štirih pramenov (slika 24), izdelati ptičke iz kvašenega testa, pleteno srce in okrogel kolač z rozinami, ki so ga poimenovali bider. Ob pripravljanju pekovskih izdelkov smo usvojili številne kuharske predpostopke, izpopolnili ročne spretnosti (slika 25) ter spoznali že pozabljene kulinarične jedi. Pripravili smo tudi degustacijo pekovskih izdelkov ob koncu prireditve.



Slika 23: Gnetenje testa
Vir: OŠ Majšperk



Slika 24: Izdelovanje pletenice in okraskov
Vir: OŠ Majšperk



Slika 25: Pečena pletenica iz štirih pramenov
Vir: OŠ Majšperk



Slika 26: Pleteno srce, pletenica, bider
Vir: OŠ Majšperk

2.1.9 Izdelava skrinjic

Skrinjice smo izdelali ročno iz lesa. Posamezne dele smo med seboj lepili (slika 27). Naučili smo se rokovanja s tehničnim orodjem, stroji in pravilnega zaporedja del. Spoznali smo, da je natančnost pri izdelovanju pomembna za izgled izdelka. V končane in poslikane skrinjice smo zložili balo. Nevesta je vedno prejela v dar od staršev balo v skrinji (slika 28).



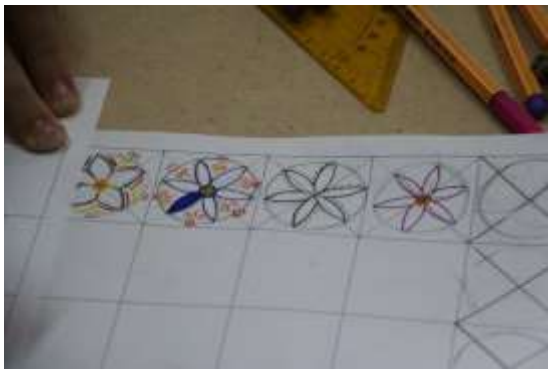
Slika 27: Izdelava lesenih skrinjic
Vir: OŠ Majšperk



Slika 28: Lesene skrinje z balo
Vir: OŠ Majšperk

2.1.10 Poslikava skrinjic

Skrinjice smo poslikali s številnimi vzorci. Le-te so učenci najprej izrisali (slika 29), nato pobarvali in izrezali. Izrezane vzorce smo prilepili na lesene skrinjice (slika 30).



Slika 29: Risanje vzorcev
Vir: OŠ Majšperk



Slika 30: Lepljenje poslikav na skrinjice
Vir: OŠ Majšperk

2.1.11 Okrasitev razstavnega prostora

Pripravili smo razstavo v avli šole. Na sliki 31 smo prikazali slike porok nekoč. Ob zaključku projekta smo si vsi sodelujoči, starši in povabljeni gostje ogledali narejene izdelke (sliki 32 in 33), zbrane fotografije, zapise ustnih izročil (slika 33) in se posladkali ob kulinaričnih dobrotah.



Slika 31: Razstava slik porok nekoč
Vir: OŠ Majšperk



Slika 32: Razstava jedi
Vir: OŠ Majšperk



Slika 32: Izdelki učencev
Vir: OŠ Majšperk



Slika 33: Plakati z zapisom navad ob poroki
Vir: OŠ Majšperk

2.1.12 Dramski prizori

Na zaključni prireditvi smo skozi dramske prizore prikazali čas od snubitve do ženitve (slika 34). Nastope smo popestrili s kostumi preteklega časa in s haloškim narečjem (slika 35).



Slika 34: Dramski prizor
Vir: OŠ Majšperk



Slika 35: Prizor, ko ženin zaprosi za roko neveste
Vir: OŠ Majšperk

3. Zaključek

V projekt Igrajmo se preteklost smo aktivno vključili vse učence na šoli. Ugotovili smo, da je bila prosta izbira sodelovanja učencev v posameznih delavnicah pozitivna. Učenci so aktivno sodelovali, nadgrajevali znanje, ročne spretnosti, bogatili besedni zaklad, se vživeli v igre, dramske prizore ter z velikim navdušenjem ob zaključku projekta predstavili usvojeno znanje in veščine.

Iz pripovedovanja učencev, njihove pozitivne interakcije in zanimanja smo ugotovili, da se je odnos do kulturne dediščine spremenil. Postali so radovedni, postavljali številna vprašanja o preteklih šegah in navadah, kazali interes, da jih usvojijo in razumejo njihov pomen v določeni situaciji. Spoznali smo, da je potrebno sodelovanje in predajanje kulturne dediščine s starejše generacije na mlajšo generacijo, saj se bodo le tako ohranjale šege in navade. Ohranjene bomo lahko ob različnih predstavitvah, seminarskih nalogah, govornih nastopih, izdelovanju izdelkov in uprizarjanju vključevali v vzgojno-izobraževalni proces.

Pomembno je bilo, da učencem ob predpisanih učno-vzgojnih vsebinah ponudimo tudi vsebine in dejavnosti, kjer lahko sami aktivno ustvarjajo in nadgrajujejo že znano.

Kljub temu da predpisani učni načrt ne vsebuje lokalnih šeg in navad, so učenci z že usvojenimi ročnimi spretnostmi, ki so jih pridobivali pri učno-vzgojnem procesu, sami izdelali vse izdelke. Pri gospodinjstvu, izbirnem predmetu sodobna priprava hrane in načini prehranjevanja vključujemo lokalno kulinariko, pripravo jedi naših babic in jedi, značilnih ob šegah in navadah, demonstriramo tehnike spretnosti priprave hrane. Pri likovni umetnosti, tehniki in tehnologiji, spoznavanju okolja, glasbeni umetnosti izdelujemo izdelke iz lesa, papirja, gline, žice in drugih materialov, usvajamo tehniko pisanja. Pri slovenščini, tujem jeziku, dramskem krožku spoznavamo dramske prizore, tehnike nastopanja, predstavitev, igro, tehniko pisanja. Pri zgodovini, zemljepisu in družbi spoznavamo narode in njihovo kulturno dediščino.

Učitelju njegova avtonomnost omogoča, da vzgojno-izobraževalni proces obogati in nadgradi s cilji:

- naučiti veščin in znanj, ki bodo uporabna v vsakdanjem življenju,
- usvojena znanja in veščine naj omogočijo, da se bomo znašli v družbi,
- ustvarjalnost naj bo vidna v izdelkih in dosežkih,
- vzgajati lastno odgovornost za rezultat dela.

Razumevanje preteklosti nam pomaga razumeti okolje, kjer živimo, spoštovati šege in navade ljudi ter prispeva k vzgoji odgovornih državljanov.

Uspešno zaključen projekt nas je vzpodbudil, da prihodnje šolsko leto nadaljujemo z novim projektom v okviru dni dejavnosti. Vsebine bomo skrbno izbirali in izhajali iz lokalnega okolja, ki nam ponuja številna še neraziskana področja in področja, ki že tonejo v pozabo.

Ker v kraju ohranjamo pustno tradicijo z vsakoletno pustno povorko, smo predlagali, da prikažemo pridobljeno znanje iz projekta Igrajmo se preteklost tudi na pustni povorki. Na šaljiv način smo prikazali potek poroke » Od snubitve do ženitve«.

4. Literatura

Gričnik, A. (2011). *Trije mejniki življenja*. Celje: Grafika Gracer.

Krašovec, J. (1998). *Ohcet po stari šegi*. V B. Stamejčič (ur). Celje: NT & RC.

Kurent, N. (1969). *Vesele ure*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Peršuh, rojena 24. 8. 1965, študirala je smer biologija in gospodinjstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Vsa leta službovanja je zaposlena na OŠ Majšperk kot učiteljica biologije, gospodinjstva, podaljšanega bivanja in organizator šolske prehrane. Aktivno sodeluje v strokovnem aktivu, vodi projekte, izvaja naravoslovne dni, je mentor učencem na tekmovanjih, pri raziskovalnih nalogah, izvaja delavnice za nadarjene učence. Je tudi predsednica sveta zavoda OŠ Majšperk.

Iz preteklosti v prihodnost

Out of the Past into the Future

Mojca Pažon

VIZ II. OŠ Rogaška Slatina
mojca.pazon@guest.arnes.si

Povzetek

Slovensko ljudsko izročilo je del kulturne dediščine, zato ne bi smelo biti spregledano kot eno od izhodišč za vzgojno-izobraževalni proces, saj je pomembno in življenjsko, da izhajamo iz zgodovine naših prednikov ter otrokom tako omogočimo postopno dojemanje pomena preteklosti. Zavedati se moramo, da pričakovanih in zahtevanih ciljev v šoli ni mogoče doseči, če učitelji nimajo interesa ali niso usposobljeni, da bi z ljudskim izročilom seznanjali učence.
Projekt obravnave ljudskih pripovedi je osredinjen na ustno slovstvo domačega kraja, ki je izjemno bogato in med mlajšimi generacijami skoraj pozabljeno. Predstavljen je v okviru pouka književnosti v 1. in 2. razredu, na dnevih dejavnosti, popoldanskih delavnicah s starši, sodelovanju z zunanjimi poznavalci obravnavane tematike ipd. S tem tako pri učencih kot tudi njihovih starših vplivamo na poznavanje, drugačno prebiranje in razumevanje ljudskega ustnega slovstva iz domačega kraja, ki pojasni številne kulturne-zgodovinske znamenitosti.
Nastalo učno gradivo (gledališka uprizoritev, knjižna zbirka ljudskih pripovedi z izdelki otrok in fotografijami, učni listi …) zagotovo vpliva na trajnost znanja učencev in spodbuja učitelje, da bi bolj smelo zajadrali na področje slovenskega ljudskega izročila in obogatili pouk ter ohranjali slovensko tradicijo.

Ključne besede: projektno delo s starši, slovensko ljudsko slovstvo, učno gradivo, vzgojno-izobraževalni proces.

Abstract

The Slovenian folk heritage is part of the cultural heritage and should therefore not be overlooked as one of the baselines for the educational process, because it is important and natural that children become acquainted with the history of their ancestors and gradually perceive the value of the past. We must be aware that the expected and required objectives at school cannot be achieved if teachers are not interested in acquainting pupils with folk heritage or are not qualified to do so.
The project of dealing with folk tales is focused on the oral literature of the hometown which is extremely rich and has almost been forgotten by younger generations. It is presented in the first and second grade of primary school within the framework of literature classes, activity days, at afternoon workshops with parents, in cooperation with experts in this field etc.
Through these activities the pupils and their parents broaden their knowledge of this topic, acquire a different approach to reading folk literature and get a new insight in and understanding of the folk literature that originated in their hometown and can explain many a cultural and historical sight.
The produced teaching material (the theatre performance, a book collection of folk tales, crafts made by children, photos, worksheets etc.) definitely contributes to the pupils' sustainable knowledge on this subject and encourages teachers to take a bolder approach to the Slovenian folk heritage in the educational process and therewith enrich their classes and at the same time preserve Slovenian tradition.

Keywords: educational process, project work with parents, Slovenian folk heritage, teaching material.

1. Uvod

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2014) je ljudsko izročilo opredeljeno kot navade, običaji, verovanja, ki se z ustnim sporočanjem širijo in ohranjujejo iz roda v rod; gre za ohranjanje česa iz preteklosti, zlasti na področju duhovne kulture.

Pojem slovstvo, ki se mu Marija Stanonik (1980, 1999, 2003) posveča že več desetletij, zajema celotno besedno umetnost, pojem literatura pa je omejena na za-/pisano v knjigah. Ustno slovstvo je posebna oblika besedne umetnosti, ki se od za-/pisane besedne umetnosti (literature) loči predvsem po strukturi jezika, za kar se je uveljavil izraz ustni slog. Na nadaljnjih stopnjah je poetika bolj razvita in dodelana tudi zahvaljujoč pisavi. Med njene značilnosti sodijo pomanjševalnice, ukrasni pridevki, stalna števila, tipični začetki in konci besedil ipd. Z zapisi postanejo folklorna besedila del književnosti, s čimer se zabriše njihova izvirnost.

Pravljice, katerih poimenovanje izvira iz nedovršnega glagola praviti, so dolge, kompozicijsko zahtevnejše in estetsko najbolj dognan folklorni žanr, pojasnjuje Marija Stanonik (2003). Nadaljuje, da je povedka v nasprotju s pravljico kratka, kar pove nedovršni glagol povedati, iz katerega je izpeljano njeno poimenovanje. Zgradba slednje je preprosta, priložnostna, vsebina pa večkrat temačna, pogosto z nesrečnim koncem. Pripovedke (v folkloristiki imenovane povedke) so bolj povezane z okoljem in podajajo resnične ali vsaj mogoče dogodke; imajo poučno jedro, zato v okviru slovstvene folklore pomenijo svojevrstno znanost. Bajčne pripovedke ali bajke so po tematiki najstarejše in razlagajo naravne, nebesne ter zemeljske prikazni, nastanek sveta, elementarne nesreče. V njih nastopajo dobra in slaba bajeslovna bitja, samo ime pa je slovenska različica tuje besede »mytos«. Krščanske pripovedke ali legende so izmišljene zgodbe iz krščanskega življenja, govorijo o kaznovanju in spreobrnitvi, vanje so pogosto vpletene tudi pravljične prvine. Zgodovinskim pripovedkam dajejo časovni okvir zgodovinski dogodki ali jim posodijo resnične osebnosti. Razlagalne pripovedke pojasnjujejo lastnosti v naravi: pri človeku, živalih, rastlinah, v neživi naravi (adamovo jabolko, zakaj ima zajec kratek rep, od kod velike skale sredi polja …). Spregledati ne gre tudi šaljivih zgodb ali smešnic, v katerih prvoosebni pripovedovalec z vso resnostjo pripoveduje o nemogočih pripetljajih prebivalcev določenega kraja (Lemberžani, Ribničani). Anekdote se nanašajo na konkretno resnično osebo ali dogodek. Posebna oblika so še spominske pripovedi ali spomini, ki se ločijo od anekdot po osebnem odnosu do pripovedovane tematike, lahko so tudi daljši in epsko naravnani.

Književna didaktičarka Metka Kordigel Aberšek (2006) piše, da je v razredu treba brati in pripovedovati. Pojasnjuje, da pripovedovanje izredno spodbuja otrokovo domišljijo, ker je doživetje zgodbe močnejše in intenzivnejše. Pripovedovalec z očesnim stikom takoj zazna, ali imajo otroci težave z razumevanjem, zato lahko takoj ustrezno pojasni ali odstrani motnjo.

Pripovedovanje ni samo družabni dogodek, lahko je tudi ena izmed didaktičnih metod dela v učnem procesu. Dober učitelji bi moral biti tudi dober recitator in mojster besede, vendar danes to ni tako. Katja Podbevšek (2006, str. 32) v svojem delu Govorna interpretacija literarnih besedil razlikuje pet tipov šolske govorne interpretacije glede na književno zvrst in glede na to, ali gre za branje in govorjenje na pamet:

- interpretativno branje proze,
- interpretativno govorjenje (pripovedovanje) proze na pamet,
- interpretativno branje poezije,
- interpretativno govorjenje poezije na pamet ali recitacijo,
- interpretativno branje dramskega besedila ali (interpretativno) branje vlog.

Učni načrt (2011) ponuja znotraj književnega pouka številne možnosti, a če ga učitelji ne poznajo in nimajo vedenja o možnostih njegovega vključevanja v sodobno šolo, bo ostalo učencem oddaljeno.

Mi smo želeli s kvalitativnim akcijskim raziskovalnim pristopom uresničiti osrednja cilja:

– izboljšati poznavanje ljudskih pripovedi domačega kraja,
– spodbujati učence in njihove starše k branju in pripovedovanju ljudskih pripovedi iz domačega kraja.

Želeli smo ne le prebuditi radovednost učencev ter njihovih staršev za branje in pripovedovanje ljudskih pripovedi iz domačega kraja, ampak tudi razumevanje naravnih in drugih pojavov v njihovi bližnji okolici ter njihovo prenašanje na mlajše rodove. Nehote se na ta način dotaknemo pomembnosti vrednot, brez katerih v življenju ne (z)moremo.

S projektom smo želeli navdušiti tudi ostale učitelje in učiteljice, da bi ozavestili pomen ljudske zakladnice kot narodovega največjega bogastva, ki ga je treba negovati in širiti iz roda v rod.

Izdelali smo natančen načrt sodelovanja s starši, starimi starši ter drugimi zunanjimi sodelavci in umestili pripovedno izročilo ne le v dneve dejavnosti na naši šoli, ampak tudi popoldanska neformalna druženja s starši. Posamezni akcijski koraki in potek projektnega dela so bili natančno dokumentirani, v pomoč so mi bili osebni dnevniški zapisi, posnetki, fotografije, vabila, zapisi učencev in staršev.

Rezultat skoraj celoletnega dela je zbirka gradiv, poimenovana časovna kapsula, v kateri so: knjižna zbirka ljudskih pripovedi in nekaterih njihovih dramatizacij, DVD-posnetki, arhiv fotografij in zvočnih posnetkov, razmišljanja otrok in staršev, naloge, zbirka o geografskih značilnostih domačega kraja, ki bo na voljo uporabnikom šolske knjižnice.

2. Potek projektnega dela

2.1 Mentorica branja in pripovedovanja, izbor besedil

Učitelji imamo kot mentorji branja izjemno pomembno vlogo; vedeti moramo s kakšnim ciljem, kako in kaj beremo. Zavedamo se, da moramo biti tudi pri izbiri ljudskih pripovedi, s katerimi smo se v projektu ukvarjali, previdni in da tudi pripovedovanje predstavlja bralni dogodek (Saksida, 2008).

Prvo oviro, ki smo jo morali prestopiti, je bil sam izbor besedil. Osrednji kriterij, ki smo ga upoštevali, je bil umestitev pripovednega dogajanja v konkreten prostor, območje okoli »gore« Boč, pod vznožjem katere leži tudi vasica Kostrivnica s Podružnično osnovno šolo Kostrivnica.

Naš izhodiščni nabor je obsegal pet pripovedi. Izhajali iz ciljev Učnega načrta za predmet slovenščina, ki smo jih konkretizirali glede na obravnavano pripoved in jih prilagajali učencem in staršem. Med procesom ustvarjanja so učenci spoznali in usvojili veliko novih pojmov (npr. glažutarstvo, etnologinja, vrtača), nekaj arhaičnih izrazov, metafor (ne duha ne sluha, šiba božja) in literarnovednih izrazov (npr. zbiratelj, pripoved, pravljica), vzporedno smo spoznali tudi zgodovinsko ali pokrajinsko ozadje pripovedi.

Ob ozaveščanju dejstva, da je mogoče isto literarno delo posredovati na različne načine in da ima vsak način svoje zakonitosti ter da so tudi naši okusi različni, sem učencem približala različne možnosti in medije seznanjanja s pripovedmi in jih usmerjala ter vodila v poustvarjalnem delu, ki ni bil le pripovedovalsko naravnan, ampak smo se lotili tudi prvin gledališkega in lutkovnega ustvarjanja.

2.2 Analiza obravnavanih pripovedi

Pripovedi, ki smo jih obravnavali, težje uvrstimo v folklorne žanre, ker imajo več primesi, ampak vseeno je mogoče ugotoviti, da po prevladujočih motivih spadajo med bajčne (O bočkem zmaju), razlagalne (Od kdaj izvira topla voda) s primesmi legende (O velikem travniku na Boču), zgodovinske (O jami Balunjači) in šaljive zgodbe (Lemberžani). Spoznali smo tudi razširjeno pripoved v pravljico (Topli potok). Obravnavane pripovedi smo na predlog učencev preoblikovali v dramska besedila, pripoved O živalih, ki so šle v Lemberg za godce pa v lutkovno predstavo.

Zaradi tesne povezanosti in odvisnosti od narave se je ljudem in tudi našim literarnim junakom zgodilo, da so bili zaradi dejanj, ki so jih storili, kaznovani od vesolja, boga ali nezemeljskega bitja v zmajevi podobi. Po drugi strani pa je bila dobrota in močna želja bogato poplačana od vilinskih bitij. Zgodilo pa se je tudi, da so živali ali ljudje imeli preprosto le srečo oziroma so sprejeli posledice ter se vdali v usodo (tabela 1). Obstaja še vrsta legend o zidanju cerkva in gradov ter krščanskih pripovedi, ki jih nismo uspeli vključiti v svojo zbirko, a si zagotovo zaslužijo, da jih ne pozabimo.

Tabela 1: *Primerjava obravnavanih besedil*

	književne osebe	**književni prostor**	**besedilni pomen**
O bočkem zmaju	lintvar, Kostrivničani	votlina v gori Boč	Gora Boč je prerok slabega vremena še danes, ko ima Boč kapo, se bo vreme poslabšalo.
O velikem travniku na Boču	Formilčani, bog v podobi berača	Formile	Kdor ne spoštuje krščanske vere, je po predhodnih neuspešnih opozorilih kaznovan.
O jami Balunjači	velikan, razbojnica Špelka s svojimi pajdaši, vile	jama Balunjača in Špelkina votlina pod vrhom Boča	V jami najdemo zavetje.
O toplem potoku	Janko in njegova mati, vila	Studenice	Otrokova žrtvovanje je poplačano z nagrado.
Kujnski furež	Zaklajnšek, Uga, sosedje	Drevenik	Razkritje prepovedanega ravnanja.
O živalih, ki so odšle v Lemberg za godce	osel, pes, mačka, petelin, gospodar, razbojniki	Lemberg	Če nisi več koristen, se te hočejo odkrižati.
Šaljive zgodbe o Lemberžanih	Lemberžani, lembrški župan, berač	Lemberg	O človeški nespameti – kozjanski Butalci.
Bočka uganka	kmet, grajska gospoda, beračica	Boč	Iznajdljivost je koristna.

2.3 Književni pouk in odzivi učencev

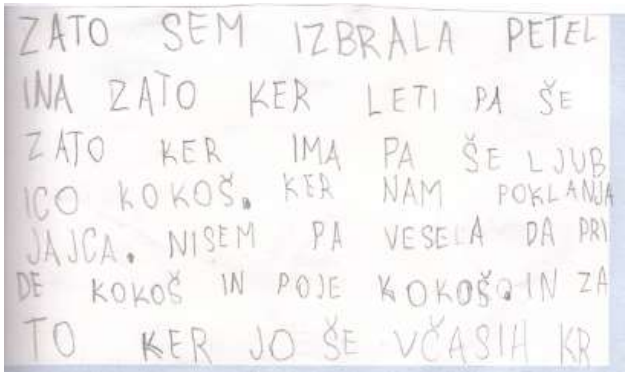
Učenci so bili skozi učni proces glavni soustvarjalci književnega pouka, bili so zelo motivirani; polni pričakovanj in idej so komunicirali z besedilom.

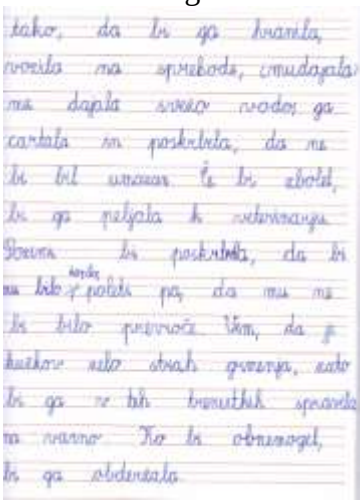
Pri uvodni motivaciji smo izhajali iz učencev in uporabljali različne motivacijske pristope (stara skrinja s predmeti, fotografijami, neposredna narava), učencem pa je bil pogosto dovolj že pozitivni nagovor pred začetkom: »*Želim vam povedati, kako je bilo nekoč, ko je ....*«.

Vse pripovedi smo interpretativno pripovedovali in s tem učencem omogočili stik z živim besedilom in sestavljanje besedilnega pomena. Ko smo ista besedila pripovedovali staršem, je bilo težje. A tudi oni so bili polni pričakovanj, pozitivne motivacije, občasno so terjali

dodatne razlage o nastanku pripovedi, pri čimer smo si pomagali z zgodovinskimi in pokrajinskimi značilnostmi kraja (Bahar, 2013). Začutili smo, kako so pripovedi na preprost način podajale in razlagale zahtevne stvari.

Pri čustvenem odmoru, urejanju vtisov in odzivov na besedilo sem zaznala napetost ali olajšanje, odvisno od razpleta. Izjemno kritično so se učenci odzivali na gospodarja, ki je bil nepravičen do živali, vznemirili so se ob neposlušnih Formilčanih, oboževali so velikana, pozitivno so doživljali tudi razbojnico Špelko in njene pajdaše, do lintvarja so čutili strahospoštovanje. Povratno informacijo smo oblikovali glede na razpoloženje in predlagali ponovno pripovedovanje s vključevanjem učencev, s premori ter razlago besed.





Sliki 1, 2: *Zapisi učencev (Pažon 2016)*

Pri poglabljanju doživetij so učenci vedno veliko govorili o besedilu, ga analizirali, izražali svoja mnenja o njem, se vživljali v književne osebe, primerjali so jih s podobnimi knjižnimi junaki, vrednotili njihova dejanja in sintetizirali nove rešitve, razplete …

Poustvarjali smo tudi pisno (sliki 1, 2), likovno (slika 3) in večino pripovedi spremenili v dramsko obliko ter celo v lutkovno predstavo (slika 4). Večkrat ko smo pripovedovali določeno pripoved, več podrobnosti so zaznali in vedno bolj razumeli ravnanja določenih posameznikov in tvorili odlične dialoge v dramatizacijah. Na ta način so ponotranjili vse pripovedi in jih na zaključku uspešno predstavili.



Slika 3: *Ilustracija učenke na temo pogreznjene vasi (Pažon 2016)*



Slika 4: *Nastajanje lutkovnega gledališča (Pažon 2016)*

2.4 Sodelovanje s starši

S starši smo imeli deset neformalnih popoldanskih druženj v obliki ustvarjalnih delavnic (sliki 5, 6) ali gledaliških vaj, kjer so bili prisotni oboji, starši in učenci in so trajala približno dve polni uri. Dvakrat smo povezali druženje z roditeljskim sestankom, da je bilo lažje. Podrejeni skupnim ciljem smo se vsak po svojih najboljših močeh trudili in odgovorno pristopili k določenim nalogam. Iskali smo ustvarjalne rešitve, da bi z njimi povečali svojo učinkovitost, vsi smo se v določenih trenutkih, ki niso bili nujno sočasni, počutili koristni in potrebni. Med nami ni manjkalo dobre volje in spoštovanja. Kljub večkrat slišani bojazni, da starši neradi sodelujejo s šolo, smo navezali pristne stike in se strinjali, da neformalne oblike sodelovanja staršev s šolo pomembno prispevajo k zadovoljstvu vseh.





Sliki 5, 6: *Ustvarjalne delavnice s starši (Pažon 2016)*

2.5 Pomen timskega sodelovanja

Zagotovo moram za uspešnost projekta poleg pripravljenosti naših staršev izpostaviti še podružnično šolo, ki s svojimi 40 učenci, za razliko od centralne šole, diha kot velika družina.

Omeniti je treba tudi plodno sodelovanje s folkloristko Katarino Šrimpf in Antonom Gričnikom, ki je zbral več tisoč zgodb ljudskega slovstva, vse od Pohorja do Haloz ter Kozjanskega; oba sta bila osrednja gostja na marčevskem dnevu šole, ko sta nam predstavila poklica etnologinja in zbiratelj ljudskega izročila.

2.6 Rezultati projekta

Projekt ohranjanja ljudskega slovstva iz domačega kraja smo uspešno vključili ne samo v pouk književnosti, ampak smo ga dobesedno živeli skozi celo šolsko leto in bo še dolgo odmeval v nas.

V prazničnem decembru so se nam pridružili tudi stari starši. Marija Bah pa ni bila z nami le kot babica dveh učenk, ampak tudi kot članica amaterskega gledališča v domačem kraju, ki je s svojo duhovitostjo in sproščenostjo popestrila našo gledališko delavnico. Z učenci smo uživali v narečnem govoru. Nastale so zanimive končne predstavitve. Pomembno vlogo so imeli stari predmeti in stara oblačila, ki smo jih za namene dramatizacij pripovedi našli v stari leseni skrinji, ki je bila vnaprej načrtno pripravljena ter je navduševala učence.

Na pustni povorki v Rogaški Slatini smo v vlogi prebujenega bočkega zmaja z vodnimi vrelci (slika 7) navdušili občinstvo in zmagali brez konkurence.



Slika 7: B*očki zmaj z vodnimi vrelci(Pažon 2016)*

Že marca, ko smo premierno predstavili gledališko uprizoritev petih ljudskih pripovedi, smo doživeli svojevrstno krono projekta. Starši in učenci so pridobili veščine javnega nastopanja, obenem okrepili lastno samopodobo in ustvarjali skupne spomine. Priznali so, da so imeli tremo pred svojim nastopom in nastopom svojega otroka, po prireditvi pa zagotovili, da je bilo čarobno, da so bili ponosni nase in na druge in da bi kaj podobnega še kdaj ponovili. Ponosna sem bila predvsem na učence, ki so drugače zadržani in redkobesedni, na naši prireditvi pa jih skoraj ni bilo mogoče prepoznati; pogumno, doživeto in odločno so opravili svoj del (slika 8) .



Slika 8: *ustvarjalci pripovedi o jami Balunjači (Pažon 2016)*

Vsi starši in učenci so si želeli prehoditi pot po obronkih Boča, odkriti jame, poiskati čudežen travnik Formile in tako spoznati, kaj nam pripovedi še razkrivajo (sliki 9, 10). Zato smo navezali stike tudi s šolskim geografom Igorjem Baharjem, ki nam je do potankosti razodel značilnosti površja Boča. Starši, sicer domačini, so priznali, da marsičesa o domači pokrajini niso vedeli, zato si določenih pojavov niso znali razložiti. Na Boču je namreč viden kraški svet z vsemi svojimi značilnostmi, ki je v preteklosti buril domišljijo njegovih prebivalcev, zato nam pripovedi razlagajo, zakaj jame, od kod vrtače, apnenec, podzemne vode. Gre namreč za edino kraško območje v tem delu Slovenije, zato po svojih pokrajinskih značilnostih tako zelo izstopa. Spoznavanje pokrajinskih značilnosti je projekt zagotovo še dodatno obogatilo.





Slika 9, 10: *Utrinki z zaključnega kulturno-literarnega pohoda okoli Boča (Pažon 2016)*

V zajetni zbirki je poleg DVD-posnetka dramske uprizoritve petih pripovedi, fotografij, zvočnih posnetkov in izdelkov učencev nastala tudi obsežna avtorska knjižna zbirka *Bočka uganka,* ki bo učencem v spomin in tudi izhodišče za branje in pripovedovanje v prihodnje. Vse omenjeno smo shranili v posebni škatli – časovni kapsuli (slika 11).



Slika 11: *Naša časovna kapsula (Pažon 2016)*

3. Zaključek

Pri odraščanju, socializaciji in oblikovanju lastne identitete so pravljice, pripovedke, miti, bajke in legende odlična priložnost ne samo za delo z mladimi, ampak so priporočljive v vseh starostnih obdobjih, saj na zelo preprost način razlagajo zahtevne stvari.

Na podlagi rezultatov in obsežnega avtorskega zbranega gradiva je mogoče ugotoviti, da je izpeljani projekt rezultat tako dobrega sodelovanja ter povezovanja šole z učenci in starši kot plod trdega dela. Na podlagi kriterijev (števila sodelujočih, števila in pestrosti dejavnosti, javnih nastopov, pojavljanja v medijih) ocenjujemo, da projekt lahko postane primer dobre prakse, ki lahko k podobnemu vključevanju ljudskega izročila v šolski vsakdan navdihne tudi druge pedagoške delavce.

Projekt bi bilo nedvomno mogoče izpeljati tudi drugače, naša uresničitev je le ena od številnih idej, kako ohranjati ljudsko izročilo, njeno modrost, magičnost ter pristnost. Kot učitelji moramo bolj avtonomno posegati po ljudskem izročilu, saj z izbiro književnih besedil vplivamo na nacionalno zavest učencev ter krepimo moralna in etična načela. Zagotovo bi bilo naše življenje prazno, če bi iz njega izginila preteklost.

4. Literatura

Bahar, Igor (2013). *Kraške jame Boča in Formilske doline.* Raziskovalna naloga Zemljepisnega krožka s petimi jamarskimi zapisniki za Jamski kataster pri Inštitutu SAZU za raziskovanje krasa. Rogaška Slatina: VIZ II. OŠ.

Kordigel A., D. (2006). O mladinski literaturi, književni vzgoji, didaktičnih gradivih in še čem. *Revija Otrok in knjiga, 33* (67). 44 – 46.

Pažon, M. (2015/2016). *Slikovno dokumentacijsko gradivo*. Arhiv avtorice.

Podbevšek, Katarina (2006). *Govorna interpretacija literarnih besedil*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Program osnovna šola. *Slovenščina*. Učni načrt (2011). Ljubljana: MIZŠ RS, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (14. 5. 2016).

Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Dostopno na http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=ljudsko+izro%C4%8Dilo&hs=1 (17. 5. 2016)

Stanonik, M. (1999). *Slovenska slovstvena folklora*. Ljubljana: DZS.

Stanonik, M. (2003). *Slovenske povedke iz 20. stoletja*. Ljubljana: Mohorjeva družba.

Stanonik, M. (2006). *Slovstvena folklora v domače okolju*. Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Pažon prihaja iz Rogaške Slatine. Ima 22 let delovne dobe, zaposlena je kot učiteljica v 4.razredu na II. OŠ Rogaška Slatina. Je diplomirana vzgojiteljica in magistrica profesorica poučevanja na razredni stopnji. Ljudsko izročilo ji je zelo blizu, saj je kot otrok veliko časa preživela s starimi starši in starimi tetami, kjer ob peči ni manjkalo pesmi, šaljivih iger in pripovedi. S folklorno dejavnostjo in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem se aktivno ukvarja že dobro desetletje ter ga načrtno prenaša na mladi rod. Vodi otroško folklorno skupino Vrelčki na POŠ Kostrivnica, odraslo folklorno skupino Izvir iz Rogaške Slatine in FS Anton Stefancioza v Rogatcu. Že desetletje je tudi predsednica kulturnega društva Spominčice, saj z veseljem soustvarja bogat kulturni listovnik šole in Občine Rogaška Slatina.

Pridobivanje znanja z ustvarjalnimi učnimi metodami

Learning with Creative Educational Methods

Saška Aleksandra Pogorevc

OŠ Gorje
saska.pogorevc@guest.arnes.si

Povzetek

Ena izmed značilnosti ali bolje slabosti sedanjega pouka v šoli je pretežna usmerjenost na učenčeve miselne in spoznavne sposobnosti. Pri tem zanemarjamo ali pa vsaj bistveno manj upoštevamo otrokovo telesno, čustveno, etično, estetsko in duhovno plat. Samo tisti otroci, ki imajo možnost slediti svojim notranjim vzgibom, bodo ohranili pripravljenost za učenje novega, pri njih bomo dobili tolikokrat pogrešano ustvarjalnost in vedrino. Dobri učitelji uporabljajo raznovrstne metode, tako da se večino časa želijo učiti vsi učenci. Naloga učiteljev je, da učencem pomagajo ponovno najti zadovoljstvo v šolskem delu. Naštevamo nekaj učnih metod namenjenih razvijanju ustvarjalnosti učencev, ki jih lahko vključimo v pouk na različnih stopnjah šolanja, pri različnih učnih predmetih in v različnih stopnjah učnega procesa. Prav vse tudi vplivajo na celosten razvoj človeka.

Ključne besede: gib, glasba, igra, pogovor, pripoved, učne metode, ustvarjalnost, vizualizacija.

Abstract

One of main characteristics, or better, weaknesses of current Slovenian school practice is the main orientation in students' cognitive and thinking process. Their physical, emotional, ethical, aesthetical and spiritual sides are mainly neglected. Only those children, who are capable of following their innate impulses, will keep their readiness to learn new things; they will give us the missed creativity and cheerfulness. Good teachers know how to use different methods, in order to keep most of the students willing to learn most of the time. It is teachers' task to help students to find satisfaction in schoolwork. This paper presents some teaching methods for developing students' creativity. All mentioned methods could be included into lessons at different stages of learning, different school subjects and different levels of learning process. All of them influence the development of a pupil as a whole.

Keywords: conversation, creativity, educational methods, game, movement, music, storytelling, visualization.

1. Uvod

Živimo v času, ko moramo vse bolj brusiti svoje umske sposobnosti, da obvladamo zahteve, ki jih pred nas postavlja čas. Nova spoznanja in odkritja se vrste s tako naglico, da jih človek ne more več nadzirati, da mora svoje znanje nenehno širiti in poglabljati ter ga prilagajati izredno naglemu razvoju vseh vej znanosti in tehnike. Nastala je vrsta novih, specializiranih poklicev, za katere se človek ne more usposobiti zgolj v šolah. Človekova učna doba se je podaljšala na vse življenje. Zdi se, da je šola otroku vedno bolj odtujena, vedno bolj v nasprotju s časom, v katerem živi in za katerega se pripravlja.

Kritike šole ne prihajajo samo od zunaj. Nezadovoljni smo tudi učitelji sami, saj se pri svojem vsakodnevnem delu srečujemo s stisko in težavami učencev, ki jih povzroča takšna šola.

Zaveza Evropske unije pravi: Ker Evropa potrebuje višjo raven usposobljenosti bi bilo treba na vseh stopnjah izobraževanja in usposabljanja spodbujati ustvarjalnost in inovativnost.
•osnovno in srednješolsko izobraževanje bi moralo otroke pripraviti za samostojno, ustvarjalno in inovativno razmišljanje;
• šolski učni programi posameznih držav članic bi morali vsebovati učne ure za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti in inovativnega duha pri otrocih; (Resolucija Evropskega parlamenta z dne 18. decembra 2008 o vseživljenjskem učenju za znanje, ustvarjalnost in inovacije — izvajanje delovnega programa „Izobraževanje in usposabljanje 2010“ (2008/2102(INI)).

Poseben problem, s katerim se danes ubada večina učiteljev v šoli je nemotiviranost učencev za učno delo, pomanjkljiv interes, naveličanost in nesodelovanje. Razlage za to iščemo v učencih in neugodnih dejavnikih njihovega ožjega in širšega okolja, ki so brez dvoma tudi soudeleženi pri nastajanju omenjenega stanja. Vprašanje je, koliko k temu pripomore tudi šola sama oziroma njena sedanja pedagoška praksa. Koliko je ta praksa usklajena z otrokovim intelektualnim, duševnim in telesnim razvojem? Šola »po meri« otroka in »učencem prijazna šola« pomenita večjo skladnost med tem, kar se dogaja v otroku in kar prihaja iz okolja. Otrokom je potrebno omogočiti, da bodo optimalno izrabljali svoje zmožnosti, da bodo našli svoj lastni ritem pri izmenjavi igre in dela, razigranosti in resnosti, zbranosti in sproščenosti. Tudi pri kultiviranju spoznavnih sposobnosti je večji poudarek na osvajanju znanja, ki je pretežno faktografsko in manj na razvijanju in negovanju logičnega mišljenja.

Takšna vrsta vzgoje ter nenehno poudarjanje analitičnega in ne sintetičnega mišljenja s strani družbe sta prispevala, da je raba leve polovice možganov postala dominantna. Neprijeten stranski učinek takšnega gledanja je ta, da utegnejo otroke, ki bolj uporabljajo desno možgansko poloblo, neupravičeno uvrstiti med podpovprečne ali pa duševno zaostale, čeprav imajo le normalno ali celo odlično razvite ročne, neverbalne sposobnosti.

2. Učne metode

Učenje spodbujamo z uporabo različnih metod. Pri tem izhajamo iz znane predpostavke, da je vsaka metoda v osnovi dobra, učitelj pa je tisti, ki se odloči, kdaj in kateri način dela bo pri določeni vsebini izbral in uporabil. Pomembno je, da je nabor metod, ki jih pozna in obvladuje, širok in raznolik. Obstajajo določeni kriteriji za izbor določene metode učenja, in sicer vsebina (tema), cilji, razvojna stopnja učencev, predznanje in sposobnosti učencev, ali učenci metodo poznajo, število učencev v oddelku, kako učenci sprejemajo sodelovalno učenje, čas, ki je na voljo, značilnosti metode – koliko spodbuja aktivno učenje učencev – ter učiteljeva osebnost in usposobljenost za uporabo metode (Tomić, 2000). Nenazadnje je pomembno tudi, kolikokrat učitelj z istimi učenci neko metodo uporabi in kakšno je pravo razmerje med učenjem, pri katerem je učenec bolj dejaven, in učenjem, ko je v ospredju učitelj. Treba je imeti občutek za »pravo« mero individualnega, skupinskega in frontalnega učenja, saj ima vsaka oblika svoje prednosti, pa tudi pomanjkljivosti. Glede na način uporabe skoraj vsaka učna metoda razvija tudi ustvarjalnost učencev, če je le učitelj fleksibilen, spodbuja radovednost, domišljijo in ne zavira nenavadnih idej učencev. Zato je pomembno, »da živi otrok v okolju, ki je polno impulzov in spodbud.« Učitelj ima ključno vlogo pri vodenju učnih ur, pri katerih se otroci učijo na sproščen, neformalen način. S pomočjo

različnih glasovnih intonacij, premišljene uporabe gestikulacije in skrajno pozitivnega pristopa, učitelj učencem prenaša skrito sporočilo, da je učenje zabavno in lahko. »Če je učitelj potrt ali če misli, da so učenci neumni ali da metoda ne bo delovala, bodo učenci to začutili, kar bo slabo vplivalo na rezultate.« (Armstrong, 1999)

2.1. Pogovor kot ustvarjalna učne metoda

Med najbolj poznanimi učnimi metodami omenjamo najprej pogovor, ki tudi lahko spodbuja ustvarjalnost učencev, če učitelj postavlja in spodbuja postavljanje odprtih ali divergentnih vprašanj, ki omogočajo različne odgovore oz. imajo več možnih odgovorov. Postavlja pa naj tudi vprašanja višjega nivoja po Bloomu, ki zahtevajo analizo, sintezo in vrednotenje oz. tudi ustvarjanje novih in neobičajnih odgovorov. (Glej sliko 7). Dober predlog je tudi postavljanje neobičajnih vprašanj (npr. kaj bi bilo, če bi bilo …).

2.2. Ustvarjalna igra

Woolfolk (2002) pravi, da so bolj ustvarjalni predšolski otroci, ki preživijo več časa v igranju domišljijskih iger in ob igri pretvarjanja. Tudi Helena Bizjak (1996) je zapisala, da je otrokovo temeljno doživljanje sveta igra in da naj se tudi v šoli najde prostor zanjo. V šoli velja didaktična igra, ki se podreja razvojni stopnji učencev, njihovim interesom in s katero dosegamo vnaprej določene vzgojno-izobraževalne cilje. V sklop didaktične igre lahko vključimo različne igre: igre vlog, dramatiziranje, pantomimo, telefon ipd.

2.3. Vizualizacija

Vizualizacijo pogosto srečamo v povezavi z meditacijo, iskanjem notranjega miru, avtogenega treninga, sproščanja, bionenergetskih vaj in Brain Gym-a. De Bono (2009) predstavitev ali upodabljanje sveta v podobah imenuje kar »stvariteljska domišljija«, kar pomeni, da je sestavni del vizualizacije tudi domišljija. Poleg sprostitve in domišljije, ki sta prisotni pri vizualizaciji, je potrebna tudi koncentracija ali pozornost. Usmerjena pozornost je namreč prvi korak pri učenju. Tudi zaprte oči, ki se priporočajo za sleditev spodbudam učitelja pri vizualizaciji, so zunanji znak osredotočenosti in pozornosti. (Glej sliko 4)

2.4. Multisenzorna predstavitev učnih vsebin

Armstrong (1999) dodaja, da vidne predstave, podobe ali slike lahko aktiviramo na različne načine in z različnimi spodbudami, slišnimi, s pomočjo pripovedovanja, vonja, zvoka, glasbe, lahko tudi z okusom. Spodbuja tudi multisenzorno predstavitev učnih vsebin in poudarja, da naj bi bilo sporočanje učiteljev uravnoteženo glede različnih modalitet učencev – vizualnosti, avditivnosti, kinestetičnosti ter okušanja in vonjanja. Raziskave, ki potrjujejo pomembnost kombiniranja vseh čutov pri učenju, so pokazale, da si ljudje zapomnijo:

- 10 % prebranega,
- 20 % slišanega,
- 30 % videnega,
- 50 % slišanega in izrečenega v istem času,
- 70 % slišanega, videnega in izrečenega v istem času,

• 90 % slišanega, videnega, rečenega in narejenega – igra vlog, dramatizacija, ples, slikanje, sestavljanje (Kovar, Combs, Campbell, Napper-Owen in Worrel, 2004).

2.5. Glasba

Pestrost senzoričnega dojemanja izboljšuje glasba. Ob poslušanju posebne glasbe lahko opravljamo naporno umsko delo, pri tem pa ostajamo sproščeni in zbrani. Znani bolgarski psihiater, Dr. Lozanov, začetnik metode superučenja, je ugotovil, da je za to najbolj primerna baročna glasba, kakršna je Bachova, Mozartova, Handlova in Vivaldijeva (Armstrong 1999). V tej glasbi so specifični takti in vzorci, ki samodejno usklajujejo človekove možgane in telo. Lozanov ugotavlja, da se človek ob glasbi avtomatično in podzavestno uglasi s perifernimi dražljaji, ki prihajajo iz okolja, in se z njimi harmonizira (Armstrong 1999). Ob rokovski glasbi bi morda začeli krčevito stresati svoje telo. Prav tako preko spoznavanja različnih vrst glasbe, kultur in gibanja otrokom omogočamo spoznavanje različnosti, privzgajamo strpnost in sprejemanje drugačnosti. Otroci razvijajo ritmični posluh ter spoznavajo različne vrste glasbe in odziv telesa. (Glej sliki 1,2)

2.6. Ustvarjalni gib

Breda Kroflič (1999) pravi, da je ustvarjanje z gibanjem naravni način telesnega in duševnega sproščanja, vzpostavljanja sproščenih in pristnih odnosov v skupini in spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in vedenja. Človek z gibanjem sprošča napetost, ki je posledica raznih pritiskov v njem samem in iz okolja. Krofličeva (1999) ugotavlja, da s spoznavanjem lastnega telesa, njegovega položaja v prostoru, z obvladovanjem telesa, s spretnostjo in gibanjem pomagamo graditi otrokovo samozavest, zaupljivost, pozornost in koncentracijo. Otrok, ki zaupa svojim sposobnostim, bo to izrazil z gibanjem telesa, s hojo in držo glave. Osnovni izraz samozaupanja je otrokov odnos do lastnega telesa.

Otrok se nauči poleg občutenja lastnega telesa kot celote še doživljanja posameznih delov telesa kot sestavine te celote. Ko prepozna doživljanje celote in delov kot sestavine celote, bo začel doživljati občutek harmonije in ugodnosti. Takrat bo obvladoval svoje telo, roke, noge, prste, misli, govor, občutja in dejanja.

2.7.Ustvarjalno pripovedovanje

Učenci lahko pripovedujejo o različnih stvareh, najbolj ustvarjalno pa je pripovedovanje o izmišljenih doživetjih ali o izmišljenih zgodbah. Posebna varianta metode pripovedovanja je tudi pripovedovanje zgodb (storyline), ko učenci skupaj z učiteljem ustvarjajo zgodbo v razredu (Nakrst 2010). Učitelj oblikuje okvir zgodbe, vodi rdečo nit (line), učenci pa sestavljajo zgodbo (story), oblikujejo okolje, osebe ipd. (Glej sliki 5,6). Učenci morajo npr. kot lastniki kmetije skrbeti za živali, kot starši morajo nuditi svoji družini varno zavetje ipd. Barica Marentič Požarnik (2000) predlaga za razvijanje besedišča pri pouku materinega ali tujega jezika metodo prisilnih povezav, ko iz določenega besedila ali slovarja slučajno izberemo dve besedi, na osnovi katerih se je potrebno domisliti zgodbe, ki ju povezuje.

3. Praktični primeri uporabe učnih metod

Metoda avtorice prispevka je, da med poukom začne peti kakšno znano pesem brez glasbene spremljave. Otroci se takoj priključijo. Tako nenačrtovano glasbeno ustvarjanje v pravem trenutku je bilo navadno zelo posrečeno in je učinkovalo močneje od vsake brezhibno posnete glasbe. Nad poslušanjem klasične glasbe so bili otroci sprva začudeni, nekateri celo vznemirjeni, a po nekaj tednih ni bilo več pritoževanja, tako da je pri samostojnem delu največkrat potiho igrala.

Ples ponavadi otvorimo s papirnatimi krožniki. Tudi tisti, ki so manj navdušeni, so zaposleni s tem, da jim krožniki ne padejo iz rok in se nehote začnejo gibati v ritmu.



Slika 1: Ples s papirnatimi krožniki (Tudi za tiste, ki jim ples ni pri srcu, se najde motivacija.)

Vsi stojijo in si predstavljajo, da jim je za vrat padla kocka.



Slika 2: Ples ledenih kock

Besedilo, ki si ga je potrebno zapomniti, podkrepimo z ritmično izgovorjavo, menjavanjem tempa in dinamike. Sedenje na narobe obrnjenem stolu je še kako mamljivo.



Slika 3: Otroci ritmizirajo besedilo

Vodene fantazijske vaje so lahko izredno učinkovite pri obdelavi in graditvi zaupanja. Pogosto začnem pouk s sproščujočo fantazijo, ki otroke popelje na namišljeno potovanje in jih vodi skozi situacije, ki delno vsebujejo snov. Na začetku dosti pomaga, če vtisnemo pozitivne sugestije, npr. otrok si predstavlja, kako z lahkoto računa, nastopa, ... Posebno velik učinek imajo pred kontrolnimi nalogami.



Slika 4: Otroci na namišljenem potovanju

Učitelj pripoveduje zgodbo. Učenci sami določijo nastopajoče v zgodbi (osebe, živali, lahko tudi predmete) in pokažejo z gibom, kaj ti počnejo.




Slika 5, 6: Storyline – Opremljamo hišo in pripovedujemo zgodbo

V razredu pripravimo naravoslovni problem - bodisi v obliki slike na tabli bodisi z realnimi predmeti. Sledi zastavljanje vprašanj: Kaj vidite? Zakaj fanta lovita ribe? Kako se počutita? Na kakšen način jih lovita? S čim bi vi dopolnili jedilnik? V čem je ribolov na sliki podoben (različen) slovenskemu ribolovu? Kaj bi se zgodilo, če fanta ne bi ujela nobene ribe?


https://www.instagram.com/awesome.earth/

Slika 7: Zastavljanje vprašanj po Bloomu – Kaj bi bilo, če …?

Tudi dotik so učenci prve triade sprejeli pozitivno. Pri starejših učencih je bila potrebna obrazložitev, čemu taka metoda, potem pa so bili nad njo ravno tako navdušeni.



Slika 8: Dotik - Dežuje.

Otrokom se odzivamo neverbalno, s pohvalami in odobravanjem preko mimike in celega telesa, z dotikom, pa tudi z dviganjem pohvalnih besed, napisanih na kartončku. Ure gibanja, igre, plesa in smeha smo poimenovali kar GIPS ure. Velikokrat smo se preselili v šolski večnamenski prostor, kjer je bilo dovolj prostora za varno gibanje.

Priprave na pouk zahtevajo celega človeka, vendar pozitivni odzivi otrok odtehtajo vse. Če bi se ob izpadih motečih učencev vprašali, na kaj nas opozarjajo, kaj nam hočejo povedati, kaj je v nas takega, česar ne vemo in ne poznamo in se na kaže v tem otroku, bi na ta način spoznavali tudi sami sebe in se nam ne bi neprestano ponavljali isti problemi. Ponavljajo se pa zato, ker ne slišimo in ne vidimo. Seveda je nemogoče doseči, da bi vsi enako aktivno sodelovali. Zanimivo pa je, da so omenjene metode dobro sprejete pri ekstremnih učencih: bolj nadarjeni z njimi igraje uspevajo, manj nadarjeni z njimi rešujejo svoje probleme.

4. Zaključek

Naloga učiteljev je, da pomagamo učencem ponovno najti zadovoljstvo v šolskem delu. Kljub dejstvu da nas je pogosto strah neuspeha, ko se lotimo drugačnih pristopov kot učitelji; kljub temu da najverjetneje ne bomo odkrili novih Einsteinov ali da Vincijev; kljub morebitnemu nasprotovanju kolegov, ki zagovarjajo tradicionalne pristope in metode. Zavedati se namreč moramo, da se bo otrok, ki preživi svoje šolanje v optimizmu, ker nihče od njega ne zahteva več, kot lahko da brez velikega pritiska, ker dosega cilje, ki si jih sam postavlja, tudi pozneje manj obremenjen loteval novih nalog in ga bodo neuspehi teže spravljali iz tira. Tako bo lahko tudi pozneje še dopolnil svoje šolanje, če bo želel. Omenjene prvine lahko uporabimo pri poučevanju za razvijanje ustvarjalnosti učencev. Lahko jih vključimo v pouk na različnih stopnjah šolanja, pri različnih učnih predmetih in v različnih stopnjah učnega procesa. Značilnost predstavljenih učnih metod je, da spodbujajo različne stile zaznavanja, spoznavanja in učenja učencev, vplivajo pa tudi na njihov celostni razvoj (kognitivno, konativno in psihomotorično področje po Bloomu).

5. Literatura

Armstrong, T. (1999). *Prebudite genija v svojem otroku*. Tržič: Učila.

Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli*. Pedagogika za tretje tisočletje. Ljubljana: samozaložba.

De Bono, E. (2009). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotus.

Kovar, K. S., Combs, A. C., Campbell, K., Napper-Owen, G., Worell, J. V. (2004). *Elementary classroom teachers as movement educators.* Boston: McGraw-Hill.

Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Nakrst, L. (2010). Didaktični pristop pripovedovanje zgodb (Storyline). *Razredni pouk* 12/2. 32–35.

Šorgo, A., (2012). *Razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti pri učencih in učiteljih.* Prispevek predstavljen na simpoziju *Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike.* Prispevek pridobljen s https://www.zrss.si/nama2012/datoteke/PL3_ASorgo.pdf

Tomić, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Saška A. Pogorevc se je rodila v Kranju in študirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer razredni pouk. Končala je program PIAOŠ na Pedagoški fakulteti za poučevanje angleščine v 1. in 2. triadi. Zaposlena je na OŠ Gorje. Poučevala je razredni pouk, tuji jezik angleščino od 1. do 5. razreda in tudi v oddelkih podaljšanega bivanja. Je mama treh sinov, ki so njeni največji učitelji.

Ali lahko še eno?

Can We Have Another One?

Janja Benedik Špendal

Osnovna šola Orehek Kranj
janja.spendal@osorehek.si

Povzetek

Prispevek prikazuje način, kako združiti pravljico in formativno spremljanje. Na prvi pogled bi lahko rekli, da gre za dve orodji, ki nimata nič skupnega, vendar hitro ugotovimo, da temu ni tako. Obe orodji imata namreč enak namen – spodbujati zavzetost in motivirati.
Učenci 2. razreda so v treh dneh preko formativnega pristopa opredelili značilnosti pravljice, sonačrtovali cilje in delo, postavili kriterije uspešnosti, vrstniško sodelovali in ustvarjali. Pravljica v luči formativnega spremljanja je učenčevo pasivno vlogo poslušalcev spremenila v aktivno vlogo ustvarjalcev. Tokratna učna ura se zato ni končala s prošnjo »ali lahko preberete še eno, učiteljica, prosim«, temveč z željo »ali lahko sestavimo še eno pravljico«. Vloge udeležencev učnega procesa so sedaj lahko sledile sodobnim pristopom k učenju in poučevanju, pri katerih učitelj prevzema vlogo mentorja, ki pripravlja in usmerja učni proces, učenci pa prevzemajo odgovornost za lastno učenje.

Ključne besede: formativno spremljanje, pravljica, ustvarjalnosti, vloga učenca in učitelja, vrstniško sodelovanje.

Abstract

The following article presents how to combine a fairytale and formative assessment. At first sight, it may seem these two tools have nothing in common, however it can be quickly assessed that this is not so. Namely, both tools have the same objective – encourage enthusiasm and motivation.
During three days, grade 2 pupils defined fairytale characteristics, co-planned goals and work, defined effectiveness criteria, worked in groups and were creative. In the light of formative assessment, pupils became active creators rather than passive listeners. This lesson thus did not finish with a request, “can you read another one?”, but with a wish, “can we create another story?”. The roles of learning participants process followed modern approaches towards learning and teaching: a teacher adopts a role of a mentor, and pupils take responsibility for their own learning.

Key words: creativity, fairytale, formative assessment, peer cooperation, pupil's and teacher's role.

1. Uvod

Pravljica je eno najbolj učinkovitih motivacijskih orodij. Jakob Streit (2015) govori o poslanstvu pravljice, ki je v današnjem, tehnološko visoko razvitem svetu večje kot kdajkoli prej. Pravi, da ostane otroška duša brez pravljice notranje topa in čustveno revna. Alenka Goljevšček (1991) največjo vrednost pravljic vidi v sistemu vrednot, ki jih prinašajo. Pravljice prikazujejo boj med dobrim in zlim, v katerem dobro zmeraj zmaga. Po Brunu Bettelheimu (1999) naj bi književnost otrokom pomagala poiskati smisel v življenju. V celotni »otroški književnosti« naj bi prav ljudska pravljica otroka najbolj obogatila in zadovoljila. Če so zgodbe, ki jih otrok bere, prazne in brez vsebine, ga namreč ogoljufajo za tisto, kar bi mu moralo dajati branje literature, tj. vpogled v globlji smisel življenja. Pravljico naj bi otrok poslušal večkrat, da ima dovolj časa in priložnosti, da se z njo ukvarja in da lahko popolnoma izkoristi to, kar mu zgodba ponuja za razumevanje samega sebe in lastnih izkušenj v svetu. Tudi Angeline Bauer se strinja z nujnostjo večkratnega branja pravljic. Da bodo pravljice učinkovale, se mora otrok z njimi ukvarjati, znati mora prepoznati njihovo vsebino (Bauer, 2008).

V prvi triadi osnovne šole naj bi učenec pri pouku slovenščine doživljal interpretativno prebrano pravljico, bral dvodelne in tridelne pravljice, prepoznaval prvine pravljice, pravljico tvoril in jo tudi pisal. Seveda si želimo, da bi bilo vse to znanje čim trajnejše, predvsem pa pridobljeno tako, da bi učencem omogočalo samostojno mišljenje. Tako vzgojno-izobraževalno prakso, ki spodbuja učenje in poveča kakovost pouka, omogoča metoda formativnega spremljanja.

Formativno spremljanje nima ene same (enotne) opredelitve (Komljanc, 2008):

- je vsebinska in metodična podpora za procesno razvijanje učenja;
- je vredno, ker pripelje do medsebojnega poslušanja in zaznavanja sporočil učenca in učitelja;
- je naravno, ker upošteva učenčeve interese;
- motivira za učenje višjih ravni znanja;
- spodbuja ustvarjalno učenje.

Formativno spremljanje lahko utemeljimo kot pedagoški dialog za skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje in usmerjanje razvoja učenja posameznika z namenom izboljšanja učnega učinka v procesu učenja (Komljanc, 2008). Prednost takega načina spremljanja je torej v tem, da učitelj spremlja učenca skozi celoten proces pridobivanj znanja, skozi celoten proces napredovanja. Ocene se zato vse bolj individualizirajo. Spremembe se zgodijo tudi v komunikaciji učenec – starši – učitelj. Starši in učenci sedaj poznajo tudi pot do cilja in ne le rezultatov, zato lahko in morajo prevzeti svoj del odgovornosti pri načrtovanju dela v okviru svojih kompetenc (Čadež, 2010).

2. Ali lahko preberete še eno pravljico? Prosim!

Vrsto let nazaj, ko medijska tehnologija še ni vladala našemu življenju, smo lahko druge svetove, drugačno življenje in ljudi spoznavali (le) s knjigo. Danes učenci težko razumejo, kako redke so bile včasih knjige pri hiši, kako zelo zaželeno darilo je bila knjiga in kako vznemirjeni so bili otroci pred prvim obiskom knjižnice. Zaradi vseh teh razlogov bi se morali vsi učitelji zavedati svoje primarne naloge – navduševati učence nad knjigami in navduševati za branje.

Kdaj je primeren trenutek za zgodbo, pravljico? Vedno! Učenci ji radi prisluhnejo za uspešen začetek pouka, ob zaključku dneva ali pa kadarkoli vmes, da preženemo dolgčas. V

našem razredu tako skorajda ne mine dan, da ne bi prebrali vsaj ene. Beremo pravljice, ki jih prinesejo učenci, večkrat pa pravljico izbere tudi učiteljica. Njen izbor je spontan ali pa povsem načrten. Pravljica lahko osvetli aktualen problem, razreši konflikt ali pa spodbudi k razmišljanju. Če pri roki ni primerne pravljice, si jo učiteljica enostavno izmisli. Iz nekaj predmetov (sliki 1 in 2) ali naključno izbranih slik ter ob ščepcu domišljije nastane pravljica, ukrojena po naših merah in željah.

Pravljico lahko spoznavamo ob »branju« slik. Če ne želimo vplivati na učenčeve predstave, pravljico »samo« preberemo. Najtežji, a hkrati najučinkovitejši način predstavljanja pravljice pa je pripovedovanje. Prav ta raznolikost je najbrž eden izmed glavnih razlogov, da se učenci pravljic ne naveličajo.





Sliki 1 in 2: *Pravljica o hrčku, radirki in družabni igri.*

Ob vsem tem navdušenju nad pravljicami pa je bilo zanimivo ugotoviti, koliko imajo učenci o tem teoretičnega znanja. Učenci so iskali odgovore na različna vprašanja.

1. vprašanje: **Kako nastanejo pravljice?**
   - Napišejo jih pisatelji.
   - To je nekaj, kar se je včasih res zgodilo.
   - Nekdo je zapisal, kar so si včasih pripovedovali.
2. vprašanje: **Kaj potrebujemo za pravljico?**
   - Potrebujemo domišljijo.
   - Če hočemo pravljico s kom deliti, potrem potrebujemo list in barvice.
3. vprašanje: **Kako prepoznamo pravljico?**
   - Pravljica ima naslov.
   - V pravljici je tisto, kar ne obstaja.
   - Pravljica nima pisatelja.
4. vprašanje: **Zakaj imaš pravljice rad?**
   - V pravljici se vedno zgodi kaj lepega.
   - Če je pravljica srečna, potem o njej sanjaš.
   - Ob pravljici lažje zaspim.
   - Ob pravljici lahko razmišljaš in se kaj naučiš.
   - Če ti je ena pravljica všeč, jo lahko bereš znova in znova.

3. Ali lahko sestavimo še eno pravljico? Prosim!

Želja vsakega učitelja je, da bi bili učenci pri pouku bolj ustvarjalni in samoiniciativni, predvsem pa bolj odgovorni za svoje odločitve in posledice. Zato smo z učenci razmišljali o bolj aktivnem pristopu k pravljicam. Hitro smo prišli do ideje, da bi ustvarili svojo zbirko pravljic. Z nastankom te ideje pa se je pokazala enkratna priložnost, da ustvarjanje pravljic združimo s principi formativnega spremljanja. Pouk so od tega trenutka dalje oblikovali učenci, zato je posledično postal zanimivejši, bolj dinamičen, znanje pa kvalitetnejše. Velika večina učencev je pokazala izredno motiviranost za delo, odločitve so sprejemali samozavestno in suvereno, ob vsem tem pa dokazovali, da lahko ogromno naredijo sami.

Učenje oz. ustvarjanje pravljic je sledilo ključnim korakom (elementom) formativnega spremljanja:

- motivacija;
- ugotavljanje učenčevega predznanja;
- načrt učenja ter izbira načina učenja;
- (so)načrtovanje kriterijev;
- akcija – delni dosežki;
- predstavitev dokazov drug drugemu, vrstniška povratna informacija, možnost izboljšave;
- predstavitev končnih dosežkov.

3. 1 Motivacija

Na ustvarjalno pot smo se podali s pomočjo svojih najljubših pravljic. Učenci so svoje najljubše pravljice prinesli s seboj v šolo. Predstavili so jih svojim sošolcem – pripovedovali so jim vsebino, jim povedali, zakaj jim je ta pravljica všeč, ter razložili, kako je ta pravljica vstopila v njihovo življenje (slika 3). Tudi učiteljica je od doma prinesla cel kup pravljic – kar težko se je namreč odločila za eno samo. Predstavitev njenih najljubših pravljic je potekala preko ugank: učenci so naslov prepoznavali skozi naslovnico oz. izbrano sliko, skozi prebran odlomek ali ob predmetih oz. določenih besedah.

Preostanek ure je minil ob izmenjavi knjig in njihovem prebiranju – seveda na način, ki so si ga izbrali učenci sami (slika 4).



Slika 3: *Moja najljubša pravljica.*



Slika 4: *Prebiranje pravljic.*

3. 2 Ugotavljanje učenčevega predznanja

Učiteljica je učencem prebrala nekaj kratkih besedil. Učenci so besedila razvrščali v kategorijo »je pravljica« oz. »ni pravljica« (slika 5). S pravilnim razvrščanjem so dokazali, da prepoznajo pravljico. Po tej aktivnosti smo lahko nadaljevali z iskanjem značilnosti pravljice. V skupinah in nato s pomočjo poročanja z dopolnjevanjem je nastala tabelska slika o značilnostih pravljice (slika 6).



Slika 5: *Ali je to pravljica?*



Slika 6: *Kako vemo, da je neko besedilo pravljica?*

3. 3 Načrt učenja ter izbira načina učenja

Z namenom, da učenci prevzamejo odgovornost za svoje odločitve, da še naprej vzdržujemo visok nivo motiviranosti in zagretosti za delo ter da vzpodbudimo samoiniciativnost, so učenci izdelali načrt učenja. Predlogo načrta učenja (slika 7) smo si najprej ogledali in se o njej pogovorili. Učenci so črno-bel okvir predloge nemudoma povezali z obravnavano tematiko in seveda takoj nanizali cel kup pravljic, kjer nastopajo narisane osebe in predmeti. Po lastnem razmisleku ter posvetovanju s sošolci (slika 8) so nato na predlogi načrta (slika 9) označili, kako bo potekalo njihovo učenje in s kakšnimi dokazi bodo predstavljali svoje znanje. Odločili so se za način zapisa in predstavitve pravljice (pisno, slikovno, govorno), za način dela (samostojno, v paru, v skupini) in za književne like.



Slika 7: *Predloga načrta učenja.*



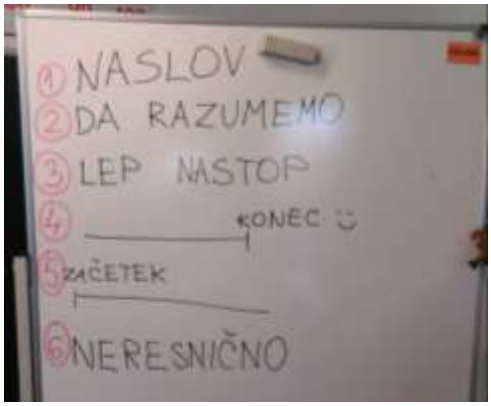
Slika 8: *Posvetovanje s sošolci. Kako se bomo učili?*



Slika 9: *Zapis načrta učenja*

3. 4 (So)načrtovanje kriterijev

Po vseh predhodnih aktivnostih je bilo skupno oblikovanje razrednih kriterijev logično nadaljevanje našega dela. Ubeseditev kriterijev in zapis na tablo je nastal zelo hitro, saj je šlo v bistvu zgolj za povzetek doslej narejenega. Tabelska slika razrednih kriterijev (slika 10) je v nadaljnjih aktivnostih učencem služila kot kažipot. Opozarjala jih je na to, kaj mora njihova pravljica vsebovati oz. kaj je tisto, kar dokazuje uspešno delo (to je oblikovanje dobre, prave pravljice).



Slika 10: *Tabelska slika razrednih kriterijev.*

3. 5 Akcija – delni dosežki

Ena izmed zaključnih etap formativnega spremljanja je potekala v živahnem vrvežu. Delovni nemir je zajel vse učence in je trajal skoraj dve šolski uri. Učenci so individualno, v paru in v skupini sestavljali pravljice. Delo je potekalo v kotičku, na tleh, na hodniku, pod mizo (slika 11). Ustvarjanje je potekalo brez omejitev s strani učitelja. Vloga učitelja je bila omejena zgolj na koordinacijo dela znotraj skupine, na vzdrževanje discipline in primerne glasnosti ter na dvig elana, če je le-ta upadel. Kot je bilo navedeno že na začetku – učitelj je postal mentor, ki pripravlja in usmerja učni proces.



Slika 11: *Ustvarjanje pravljice.*

3. 6 Predstavitev dokazov, vrstniška povratna informacija, možnost izboljšave

Pred zaključno predstavitvijo končnih dosežkov so učenci imeli možnost izboljšave. Domenili smo se za medsebojno predstavitev pravljic, z namenom, da drug drugemu povedo, v čem so se jim zdele pravljice dobre in kaj bi še lahko izboljšali (slika 12). Pri tem jim je bila v pomoč tabelska slika razrednih kriterijev (slika 10). Po predstavitvi so imeli učenci na voljo nekaj časa, da svojo pravljico preoblikujejo skladno s priporočili, zajetimi v povratni informaciji.



Slika 12: *Medsebojna predstavitev pravljic.*

3. 7 Predstavitev končnih dosežkov

Težko je opisati prijetno vznemirjenje učencev pred zaključnimi predstavitvami. Ponosno in z velikim veseljem ter zadovoljstvom so predstavili svoje dosežke. Učenci so povsem samoiniciativno poskrbeli tudi za izvedbo nastopa. Izbrali so si prostor (v kotičku, za mizo, na pravljičnem stolu) in rekvizite ter predvideli prostor za občinstvo. Svojo predstavitev so napovedali in jo zaključili s priklonom. Vse našteto brez navodil in usmeritev učiteljice.

Epilog našega dela pa je zapisan že v naslovu. Učence je zanimalo, kdaj bomo tako uro ponovili.



Slika 13: *Poslušajte mojo pravljico.*

4. Zaključek

Po zaslugi koncepta formativnega spremljanja so učenci pri ustvarjanju pravljice čutili večjo odgovornost do dela. Delali so toliko in tisto, kar so sami načrtovali. Vsak učenec je lahko ohranil svojo individualnost. Vsak je napredoval v svojem tempu in na sebi lasten način in vsak je bil uspešen. Navsezadnje smo iz razreda in procesa učenja le uspeli izriniti nehvaležno primerjanje drugega z drugim ter rangiranje na boljše in slabše.

In ne navsezadnje; ob takšni delovni motivaciji in samostojnosti učencev, učiteljevo delo postane – pravljica!

5. Literatura

Bauer, A. (2008). *Pravljice zdravijo.* Ljubljana: Tangram.

Bettelheim, B. (1999). *Rabe čudežnega. O pomenu pravljic.* Ljubljana: Studia humanitatis.

Čadež, S. (2010). *Iz labirinta poučevanja: po stopinjah razredničarke Miše.* Nova Gorica: Educa, Melior.

Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V N. Komljanc (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja* (str. 8-21). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Streit, J. (2015). *Zakaj otroci potrebujejo pravljice?* Ljubljana: Buča.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Elektronski vir. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011. Učni načrt za slovenščino, 2011.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Benedik Špendal je profesorica zgodovine, profesorica razrednega pouka ter diplomirana pedagoginja. Poučuje 23 let, in sicer na OŠ Orehek Kranj kot razredna učiteljica v 1. triadi. Je vodja podružnične šole, že vrsto let pa tudi vodja aktiva strokovnih delavk 1. triade. Je članica šolskega razvojnega tima in vodja šolskega tima za spodbujanje bralne pismenosti. Sodelovala je v projektu Mentorska mreža šol, v razvojno-raziskovalnem projektu uKVIZ ter v projektih Comenius in Erasmus+.

Aktivacija zavzetosti z lastnimi izdelki za pouk predšolske vzgoje

Activating Engagement with own Toys for Pre-School Education

Nataša Korošec

III. gimnazija Maribor
natasa.korosec@tretja.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo izkušnje z učnimi aktivnostmi načrtovanja, izdelave in uporabe lastnih igrač kot pripomočkov za praktični pouk predšolske vzgoje. Osnova je usklajeno pripravljen okvir medpredmetnega povezovanja v sklopu srednješolskega učnega programa, v katerem čez več letnikov izobraževanja povežemo teorijo in prakso.
Na podlagi lastnih opazovanj trdimo, da je s tako zastavljenim učnim procesom dosežena zelo visoka stopnja zavzetosti dijakov, ki se odraža v več vidikih. Eden od teh je gotovo zelo visoka motiviranost za predstavitev in preskušanje svojih izdelkov v okviru rednih šolskih dejavnosti, še bolj pa tudi izven njih, kar demonstriramo z navedbo vrste primerov. Na drugi strani se takšna pozitivna zavzetost dijakov prenaša tudi na končno ciljno skupino – predšolske otroke, s katerimi prihajajo v stik skozi te aktivnosti.
V nadaljevanju bomo predstavljeno prakso uporabili v načrtovanem mednarodnem sodelovanju, obenem bomo subjektivno opaženo aktivacijo višjega nivoja zavzetosti poskusili tudi kvantificirano potrditi.

Ključne besede: delavnice, didaktične igrače, izdelava igrač, povezava teorije in prakse, predšolska vzgoja, zavzetost.

Abstract

We present our experiences with the design, production and use of own toys as tools for practical lessons in pre-school education. The basis of this learning activity is a coordinated framework of cross-curricular integration within the scope of a secondary school curriculum, in which we combine theory and practice over several years of education.
We believe, on the basis of our own observations, that very high level of student engagement is achieved through the described learning process, which is reflected through several aspects. One of these is certainly a very high motivation for presenting and testing their products in the agenda of regular school activities, and even more so outside of it, which we demonstrate with a number of examples. On the other hand, such positive engagement of students is also passed on to the final target group - pre-school children engaged in these activities.
In the following, the presented practice will be used in the planned international cooperation. We will also attempt to quantify and confirm the subjectively observed higher levels of achieved engagement on all participants.

Keyords: blending theory and practice, didactical toys, engagement, making of toys, pre-school education, workshops.

1. Uvod

1.1 Pouk predšolske vzgoje

Na III. gimnaziji Maribor ima poučevanje predšolske vzgoje že dolgo tradicijo, čeprav še ne ravno tako častitljive kot šola, katere začetki segajo daleč nazaj celo v leto 1802, ko so na takratni mariborski »glavni šoli« uvedli trimesečne tečaje za vzgojo organistov in učiteljev ljudskih šol. Leta 1850 so tedanje trimesečne tečaje razširili v enoletne. Nato je v septembru 1861 takratno Ministrstvo odredilo, da se mora enoletni tečaj preimenovati v popolno dvoletno učiteljišče v Mariboru, odlok je bil realiziran v šolskem letu 1862/63. Ta datum se zaradi nove vsebine izobraževanja danes jemlje kot uradni začetek naše šole.

Srednja vzgojiteljska šola je bila ustanovljena leta 1960. Usmerjeno izobraževanje je leta 1981 pomenilo za pedagoške in vzgojiteljske šole le nekoliko popravljen program, takrat združena Srednja šola pedagoške in kulturne usmeritve (SŠPKU) pa se je leta 1990 preimenovala v sedanjo III. gimnazijo Maribor (Zgodovina – III. gimnazija Maribor, 2018).

III. gimnazija Maribor danes izvaja dva temeljna programa – gimnazija in predšolska vzgoja. Srednješolski izobraževalni program Predšolska vzgoja traja štiri leta in se zaključi s poklicno maturo. Dijakinje oziroma dijaki pridobijo strokovni naziv vzgojiteljica oziroma vzgojitelj predšolskih otrok. Predmetnik je sestavljen iz splošno-izobraževalnih predmetov, strokovnih modulov, izbirnih modulov, interesnih dejavnosti, praktičnega usposabljanja v vrtcih in odprtega kurikula (Utrip, šolsko glasilo III. gimnazije Maribor, 2018).

V okviru strokovnih modulov imamo v tretjem in četrtem letniku modul Varno in zdravo okolje. V okviru modula so ključni usmerjevalni cilji samoiniciativnost, ustvarjalnost, praktičnost, vrednotenje kakovosti lastnega dela v skladu s predpisi, zakonodajo in standardi. Dijak mora ob zaključku temeljito poznati igrače, njihove vrste in kriterije za izbiro varne igrače. To spozna pri modulu Igre za otroke. Pri modulu Varno in zdravo okolje pa se nauči izbrati primerne igrače in sredstva gleda na starost otrok. (Katalog znanja, 2018)

1.2 Igra in njen pomen za otroke

Igra in igrače spremljajo človeka od pradavnine. Že takrat so bile ob ognju zanimive različne miselne igre in uganke. Ljudje so izdelovali predmete, ki so bili namenjeni igri, skozi igro so tudi pridobivali potrebne veščine za življenje – vadili so metanje, spretnost zadevanja tarč, tek, skrivanje, izogibanje oviram… Da mora biti igra otrok takšna, da spodbudi aktivnosti, ki jih bo otrok potreboval kasneje v življenju, je zagovarjal Aristotel, tudi Rousseau je kasneje trdil, da se otrok v igri predvsem uči.

Kjerkoli po svetu se nahajamo, se otroci vsepovsod igrajo, to je njihova primarna dejavnost. V različnih kulturah je seveda pojmovanje otroške igre različno. Pri tem ni najbolj pomembno, s kakšnimi igračami se otrok igra, ampak, da pri tem uživa in se ob tem hkrati tudi nekaj nauči. Igra v predšolskem obdobju je najbolj naravna in spontana dejavnost ter predstavlja nujen pogoj za otrokov zdrav telesni in duševni razvoj. Igra je za otroka prijetna, ker se igra zaradi lastnega zadovoljstva in ne zaradi zunanjih spodbud, zanj je notranje motivirana dejavnost. Pri igri se uči in pridobiva mnoge raznovrstne informacije. Ločimo več vrst iger – funkcijska, ustvarjalna, dojemalna, simbolna, igra s pravili. Igra dojenčka in malčka se tudi precej razlikuje od igre starejšega predšolskega otroka (Čas in Krajnc, 2015).

Vzgojitelji pri spodbujanju in podpiranju otrokove spontane igre izhajajo iz ciljev, načel in usmeritev Kurikuluma za vrtce, ki je za vzgojitelje v javnih vrtcih zavezujoč.

1.3 Igrače

Igrača je vsak predmet, ki ga otrok uporabi za svojo igro. Je funkcionalna, kadar nudi otroku različne oblike igre in mu omogoča razvoj različnih zmožnosti in spretnosti. Igrača je lahko tudi multifunkcionalna, ko ponuja otroku več različnih igralnih možnosti. Primernost igrač je tudi odvisna od razvojne stopnje in trenutnih potreb otroka. Za posameznega otroka je primerna takrat, ko jo glede na svoje zmožnosti in spretnosti uporablja v celotnem obsegu njenega funkcioniranja.

Igrače so strukturirane ali nestrukturirane. Strukturirane so pomanjšana podoba predmetov, s katerimi se otroci srečujejo vsak dan, otroci jih v igri uporabljajo za preslikavo realnega sveta v igro (štedilnik, samokolnica, lopata, grablje, avtomobilček…). Nestrukturirane igrače so materiali, ki jih otroci uporabijo in oblikujejo po svojih trenutnih sposobnostih (npr. termometer je lahko tudi palčka). Igrače so lahko narejene obrtniško ali industrijsko, lahko pa jih izdelamo tudi sami, kot to opisujemo v pričujočem prispevku. Nekatere vrste igrač so npr: gibalne (baloni, poganjalci…), ljubkovalne igrače (punčke, medvedki…), družabne igre, konstrukcijske igrače (kocke ipd.), priložnostne igrače (improvizacija) (Čas in Krajnc, 2015).

Igrače morajo izpolnjevati varnostne zahteve, ne smejo ogrožati zdravja in varnosti otrok. Industrijsko izdelane varne igrače imajo varnostno deklaracijo, označeno s certifikacijskim znakom CE.

V Sloveniji je nekaj časa živela iniciativa Dobra igrača, certifikat, ki ga je po strokovni oceni z vidika zdravstva in higiene, psihologije in pedagogike, likovnega oblikovanja ter tehniško-tehnološke ustreznosti na pobudo proizvajalca igrače podeljevala interdisciplinarna Komisija Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, a se zdi, da danes ni več tako aktualna.

1.4 Zavzetost

Zavzetost v tem kontekstu uporabljamo kot podvrsto delovne zavzetosti (ali zavzetosti zaposlenih, ang. *employee engagement*), ki se, po velikem navdušenju nad danes že preživetim konceptom zadovoljstva zaposlenih, zadnji dve desetletji v psihologiji dela obravnava kot ena ključnih kategorij za uspešnost delovanja (Gruban, 2018). V učnem procesu seveda ne gre za poslovno uspešnost organizacije, vseeno pa lahko tudi v zvezi z dijaki v našem primeru uporabimo praktično enak opis kot v eni prvotnih definicij delovne zavzetosti: gre za pozitivno, izpolnjujoče, z delom povezano stanje, ki ga opisujemo kot vitalnost, predanost in vpetost. Njen pozitiven vpliv se odraža v boljšem opravljanju dela, manjšem absentizmu, večjem vlaganju truda na različna področja dela in v večjem zadovoljstvu pri samem delu. Skratka, vse tisto, kar si želimo za naše dijake tudi v učnem procesu. Ker v poslovnem svetu danes zavzetost kot merilo na drugi strani vse bolj nadomešča tudi zadovoljstvo kupcev, lahko po analogiji to prenesemo tudi na naš primer: za predpogoj uspešnosti vzgojnega procesa pravo merilo ni več samo zadovoljstvo otrok, ampak stopnja njihove zavzetosti, ki jo skozi proces uspemo doseči.

Za merjenje delovne zavzetosti obstaja več metrik (Furlani in Jevnikar, 2012/13), zelo pogosta je uporaba Gallupove ankete Q12, ki je sicer brez teoretičnega ozadja, a zelo enostavna in ponuja globalne primerjave. Seveda teh metrik ni mogoče kar neposredno uporabiti v našem primeru, vsekakor bi bile potrebne določene prilagoditve, zato se v tej fazi našega dela zanašamo na subjektivno oceno.

2. Izdelava in uporaba lastnih igrač v učnem procesu

2.1 Medpredmetno povezovanje

Za uspešno povezavo teorije in prakse je posamezen modul običajno preozek okvir, zato smo oblikovali koncept medpredmetnega povezovanja izbranih strokovnih modulov drugega in tretjega letnika. Strokovno-pedagoško osnovo tvorijo moduli

- Igra za otroke,
- Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju,
- Razvoj in učenje predšolskega otroka in
- Veščine sporazumevanja.

Samo načrtovanje, izdelava in uporaba igrač se zaokroži v praktičnem delu modula Varno in zdravo okolje, dopolnjuje pa se z naborom izvenšolskih aktivnosti, podrobneje navedenih v naslednjem poglavju tega prispevka.

Navedena strokovno-pedagoška osnova se v fazi idejne zasnove igrač smiselno poveže tudi z ostalimi vsebinskimi področji Kurikuluma za vrtce - gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika, ki jih dijaki prav tako spoznavajo delno v drugem, večji del pa v tretjem letniku. Na ta način je skozi praktično ustvarjalno delo dijakov zaokrožen skoraj celoten strokovni del učnega programa.

2.2 Načrtovanje in izdelava igrač

Po teoretični seznanitvi s koncepti igre in vrstami igrač v drugem letniku dijaki nato v tretjem svoje znanje nadgradijo še z varnostjo in drugimi strokovnimi kriteriji za izbiro in uporabo igrač. Takrat dobijo tudi nalogo oz. priložnost, da izdelajo vsak svojo igračo, ki mora ustrezati vsem kriterijem, ki so jih pri pouku spoznali. V uvodu so jim predstavljena pričakovanja, ki se jim sprva zdijo skoraj vsem enostavna, a skozi pogovor in razmislek kmalu spoznajo, da ne gre niti približno za trivialen izziv. Zato je naslednja, zelo pomembna faza posvečena iskanju in selekciji idej, skiciranju, razmišljanju o tem kaj, kako, na kakšen način, za katero starostno obdobje ipd. V tej točki se dijaki tudi odločijo, kateremu vsebinskemu področju Kurikuluma (kot so našteta v predhodnem odstavku) se bodo s svojim izdelkom bolj posvetili, opredelijo tudi vrsto igrače. Ta del ustvarjalnega procesa je ključen, dijaki poročajo, da se v njem veliko naučijo, ponovijo in ozavestijo marsikaj pridobljenega v navedenih modulih strokovno-pedagoške osnove.

Večina igrače je zasnovana didaktično, tako da lahko njihovi uporabniki, ki so jim namenjene – predšolski otroci – z njimi pridobivajo različna znanja, zastopane so vse dejavnosti iz Kurikuluma. Naj naštejem le nekaj primerov: odkrivajo lastnosti zvoka, prepoznavajo različne barve, oblike, prepoznavajo like, tipajo različne materiale, štejejo, razvijajo miselne operacije, spoznavajo letne čase in koledar, učijo se »poznati« na uro, naučijo se zavezati vezalke, prepoznavajo prste, urijo se v spominu… Prav tako spoznavajo

grafične prikaze, spoznavajo odnos med vzrokom in posledico ter iščejo in uporabljajo različne možnosti rešitve problema.

Dijaki s svojo idejo oz. osnutek predstavijo mentorici, pogovor steče tudi v širšem krogu in ko posamezne zamisli tako postanejo jasnejše, izdelajo podrobnejši načrt in začnejo z izdelavo. Pred seboj imajo jasno sliko, kaj želijo, kakšni so cilji igrače in na kakšen način jo bodo izdelali.

Za izdelavo večinoma uporabljajo naravne materiale (les, papir, volna, blago….), večino uporabljenega materiala najdejo doma. Pogosto za izdelavo angažirajo vrstnike ali družinski krog - pri izvedbi pomagajo očetje in dedki, predvsem pri obdelavi lesa ali celo kovin, prav tako se za krojenje, šivanje, polnjenje in druge postopke s svojimi ročnimi spretnostmi in orodji vključijo mame in babice. Čeravno si želimo, da bi igrače v čim večji meri tudi dejansko izdelali dijaki sami, tega sodelovanja ne preprečujemo, raje nasprotno, celo spodbujamo ga. Seveda se pri izdelavi včasih tudi kaj zatakne, kak načrt je treba tudi na novo predelati, a težave rešujemo sproti in skupaj, s čimer se kljub individualnim nalogam krepi povezanost dijaške skupnosti.

Postopek od začetka oblikovanja idejnih zasnov do zaključka izdelave traja približno tri mesece. Nekaj izdelkov dijakov je na sliki 1.



Slika 1: Primeri izdelanih igrač

2.3 Predstavitev in uporaba igrač

Poleg izdelane igrače pripravijo dijaki tudi ustrezno predstavitveno gradivo. Le to mora vsebovati postopek izdelave igrače (tehnično izvedbo), navodila za uporabo, opisan mora biti varnostni vidik, uporaba igrače po dejavnosti Kurikuluma (če jih je več, za vsako posebej) in uporabnost igrače. Predstaviti in utemeljiti morajo tudi, za katero starostno obdobje so igračo izdelali in s kakšnimi cilji.

Sledi predstavitev igrač v razredu (Slika 2). Dijaki samostojno predstavijo vsak svojo igračo z vsemi navodili. Predstavijo jo z igro vlog – nastopajoči je vzgojitelj, ostali dijaki pa otroci v vrtcu. Tako uporabnost igrače tudi demonstriramo, vsi dijaki pa so aktivno udeleženi, obenem ob vsaki predstavitvi uporabijo in utrdijo svoje pridobljeno znanje.



Slika 2: Primer dela gradiva o igrači (levo) in predstavitve igrače (desno).

Letošnja generacija bo svoje izdelke odnesla tudi s seboj v vrtec na 14 dnevno prakso. Njihova naloga bo opazovati in dokumentirati, kako otroci uporabljajo njihovo igračo.

3. Primeri dobre prakse

V tem poglavju navajamo nekaj primerov uporabe lastnih igrač.

3.1 Obisk otrok iz vrtca (drugo starostno obdobje) pri pouku

Obiskali so nas otroci bližnjega vrtca in njihova vzgojiteljica. Sprva so bili malo zadržani, ker so prišli v čisto » tapravo« šolo. Po začetni negotovosti in predstavitvi ene izmed igrač so se otroci razživeli. Veselje je bilo nepopisno, tudi vzgojiteljice so bile navdušene. Da ne omenjam veselja naših dijakov.

3.2 Delavnice ob obletnici Porodnišnice Maribor

Naša šola je bila povabljena, da aktivno sodeluje na aktivnostih ob obletnici Porodnišnice Maribor. Odločili smo se, da se naši dijaki predstavijo z igralnimi delavnicami in svojimi igračami. Tudi tukaj je bilo navdušenje veliko, naši dijaki so aktivno sodelovali, demonstrirali so svoje igrače, otroci pa so jih z veseljem raziskovali in uporabljali. Nekatere smo komaj zadržali pri sebi, otroci so jih kar hoteli odnesti s seboj.

3.3 Majske delavnice za predšolske otroke

Naša šola vsako leto v mesecu maju organizira prireditev z nazivom Majske delavnice za predšolske otroke. Najpogosteje jih izvajamo v sodelovanju z vrtcem Ivana Glinška Maribor, ki je naši šoli najbližji vrtec. Navadno se delavnic udeleži okoli 60 otrok. Razdelimo jih v štiri skupine, otroci nato ob spremstvu svojih vzgojiteljic krožijo po postajah. Ena izmed postaj se imenuje tudi Igra z didaktičnimi igračami. Otroci ob igri z igračami odkrivajo barve, zvok, tip, štejejo, prepoznavajo letne čase…spoznavajo like, telesa, različne oblike…. Predvsem pa neizmerno uživajo. Oboji, dijaki in otroci.

3.4 Sodelovanje na Art Kampu v okviru festivala Lent

V Mariboru se vsako leto ob začetku poletja odvija Festival Lent - enotedensko kulturno in družabno dogajanje. Za otroke je še posebej pestro, celodnevna dogajanja so zaokrožena v Mestnem parku pod nazivom Art Kamp. V tem času se park spremeni v eno veliko otroško igralnico, kjer vsak lahko najde nekaj zase.

Naša šola je z dijaki predšolske vzgoje sodelovala že dvakrat. Knjižničarji Pionirske knjižnice Rotovž so pripravili pravljice, mi pa smo pripravili poustvarjalne delavnice. Del delavnic je bil namenjen tudi našim igračam in njihovim avtorjem, torej našim dijakom. Otroci so se množično zadrževali pri naši mizi, si ogledovali igrače in jih seveda tudi preizkusili. Pri tem so jim bili v pomoč naši dijaki. Spet so bili odzivi neverjetni. Otroci so bili navdušeni, spraševali so, zakaj oni nimajo v vrtcu takih igračk, da bi se lahko igrali. Z velikim veseljem so spraševali, če lahko naslednji dan spet pridejo.

4. Zaključek

V prispevku opisane aktivnosti izdelave in uporabe lastnih igrač bomo v letošnjem šolskem letu izvedli že petič. Zanje vsakokrat opažamo izredno visoko stopnjo iniciativnosti in angažiranosti dijakov, ki so pripravljeni vložiti veliko časa in truda tako v pripravo kot tudi v demonstracijo in praktično rabo svojih igrač. Delo pri pouku pri tem predstavlja le manjši del aktivnosti, učitelji smo mentorji, večji del potrebnega dela za končne rezultate prispevajo dijaki sami. Pripravljenost za to si lahko razlagamo le s povečano stopnjo zavzetosti. To v našem primeru opredeljujemo kot podvrsto delovne zavzetosti, s katero poslovne organizacije med zaposlenimi merijo organizacijsko klimo. Ob pregledu vprašalnikov za tovrstno merjenje se nam poraja zamisel, da bi jih bilo mogoče z določenimi modifikacijami uporabiti tudi za objektivno potrditev naših subjektivnih opažanj o aktivaciji višjega nivoja zavzetosti skozi opisano povezavo teorije in prakse poučevanja predšolske vzgoje. Še pred tem pa nameravamo predstavljeno prakso uporabiti tudi v kratkem načrtovanem mednarodnem sodelovanju, kjer bodo naši dijaki spoznavali tudi delo v angleških otroških vrtcih.

5. Literatura in viri

Čas M., Krajnc M. (2015). *Otroška razIGRAnka*. Učbenik/priročnik za modul Igre za otroke v programu Predšolska vzgoja.

Furlani A., Jevnikar U. (2012/13). *Izbrani vprašalniki za uporabo na področju psihologije dela in organizacije – Delovna zavzetost.* Pridobljeno s https://psihologijadela.files.wordpress.com/2014/03/delovna-zavzetost.pdf.

Gruban B. (2018), *Koncept o zavzetosti zaposlenih: inovacija ali imitacija?*. Pridobljeno s http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/zavzetost.

Katalog znanja (2018): *Varno in zdravo okolje, SSI Predšolska vzgoja*. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Predsolska_vzgoja/SSI_Predsolska_vzgoja_KZ_Varno_in_zdravo_okolje.doc

Utrip, šolsko glasilo III. gimnazije Maribor (2018). Izdano ob informativnem dnevu feb. 2018, stran 5.

Zgodovina – III. gimnazija Maribor (2018). Pridobljeno s http://www.tretja.si/zgodovina.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Korošec je profesorica biologije in kemije, zaposlena na III, gimnaziji Maribor. Ima naziv mentorica, kot učiteljica poučuje že 26 let. Od leta 1992 do leta 2011 je poučevala na Srednji trgovski šoli Maribor, zadnjih sedem let pa na III. gimnaziji Maribor. 20 let tudi aktivno poučuje udeležence izobraževanja odraslih in sicer na Srednji trgovski šoli in Andragoškem zavodu - Ljudski univerzi Maribor.

Ob programih srednjega poklicnega izobraževanja in srednjega strokovnega izobraževanja si je pridobila bogate izkušnje za delo z dijaki in odraslimi udeleženci izobraževanja, občasno je tudi mentorica študentom na pedagoški praksi.

Z igro do znanja

Learning through Play

Lea Arnejšek

OŠ Zadobrova
arnejsek.lea@gmail.com

Povzetek

Učenje preko igre je najbolj naraven način, da učenci napredujejo in osvajajo nova znanja. Na tehnični dan smo v prvem razredu izdelali didaktični igri. Želeli smo, da učenci znanje o abecedi povežejo še z gibanjem in ustvarjalnim razmišljanjem. Pri izdelavi didaktičnih iger, smo uporabili naraven material - pluto. Učenci so pri izdelavi in uporabi iger uživali in bili kreativni ustvarjalci. S pomočjo iger so glasove in abecedo zelo dobro osvojili, tako da kasneje pri zapisu črk, besed, stavkov niso imeli težav. Didaktični igri sta pozitivno vplivali na učence in sta bili zabavno dopolnilo učnim vsebinam.

Ključne besede: abeceda, didaktična igra, medpredmetna povezava, opismenjevanje, pluta.

Abstract

Learning through play is the most natural way for kids to progress and achieve new knowledge. On a technical day at school we created didactical games with first graders. Our goal was for kids to connect their knowledge of the alphabet with movement and creative thinking. For the games we used the natural material - cork. The kids were enjoying themselves while they were making and playing the games and they also liked being creators of something new. They learned the alphabet and sounds very well by using these games and they had no problems with writing letters, words and sentences later on. Didactical games affected kids in a positive way and were a fun addition to our curriculum.

Key words: alphabet, cross-curricular connection, cork, didactical game, literacy.

1. Uvod

Opismenjevanje je eden od temeljnih ciljev, ki ga želimo doseči pri otroku v obdobju med 5. in 7. letom. Za uspešno opismenjevanje se morajo pri otroku uravnoteženo razviti vse štiri sporazumevalne sposobnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje). Za obvladanje te veščine pa otroci pridobivajo znanja in izkušnje tudi na ostalih učnih področjih. Pri slovenščini poslušajo pravljice, jih obnavljajo, samostojno pripovedujejo, dramatizirajo, zlogujejo besede, glaskujejo, iščejo rime, zapisujejo in berejo besede ter povedi. Pri matematiki se orientirajo na sebi, prostoru, listu, berejo tabele, preglednice. Na likovnem področju se orientirajo na likovni površini in izrazijo lastno kreativnost pri dani nalogi. Na gibalnem področju zapisujejo črke s telesom.

V tem obdobju se poveča potreba po komunikaciji. Govor se razvija s pomočjo slušnega zaznavanja glasov in nato njihove artikulacije. Besedišče se aktivno razvija, s tem pa vplivamo na razvoj pisanja.

Že v predšolskem obdobju se otroci zavedajo, da ima tisk in branje smisel in pomen v vsakodnevnem življenju. V naslednji stopnji se otrokova pozornost usmeri k grafičnim značilnostim tiskanih črk in besed. S sposobnostjo vidnega razločevanja otrok razvije sposobnost poimenovanja črk in tudi komponento glasovnega razločevanja. Sledi zavedanje usklajevanja črk in glasov, ki jih otroci v naslednji fazi nadgradijo s pisanjem in branjem krajših besed in povedi.

Pri tem pa je slikovna stavnica, ki jo je pri nas vpeljala Gollijeva, odličen pripomoček in podpora opismenjevanju. Stavnica otroku omogoča, da s pomočjo podobe in napisa sestavlja besede, še predno dobro spozna pravopisna in pravorečna pravila. Stavnica omogoča enostavno obravnavo črk, glasov. Omogoča tudi individualizacijo učenja branja in pisanja. Otroci pri tem nastavljajo besede in povedi glede na predznanje, sposobnosti in pri tem hitro napredujejo tako pri zavestnem učenju asociativnih zvez, kot pri razvoju sposobnosti spajanja glasov in besed.

Na začetku opismenjevanja v prvem razredu so velike individualne razlike. Vendar se pri vsakem normalno razvitem otroku v tej starosti oblikuje sposobnost branja in pisanja. Za samo opismenjevanje je pomembno, da so otroci fizično zdravi, imajo dobro razvit sluh, vid, sposobnost koncentracije, zrelost ter željo za pisanje in branje.

Anja Zorman (2013) govori o funkcionalni pismenosti, ki jo razumemo kot sposobnost pisnega in ustnega sporočanja v različnih sporazumevalnih situacijah. Ta premik je povzročil, da ločujemo med dvema temeljnima obdobjema. Med obdobjem učenja branja in pisanja, v katerem učenec razvije osnove pismenosti, in med obdobjem funkcionalne pismenosti, kjer razvije višjo raven razumevanja (Zorman, 2013).

2. Testiranje pismenosti

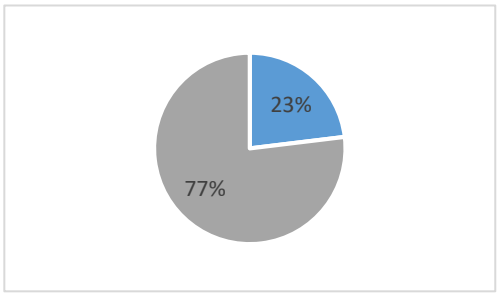
V začetku šolskega leta smo testirali predznanje pismenosti pri učencih v prvem razredu. Test je vključeval zapis imena, priimka, prepoznavanje glasov, črk in besed. Namen testiranja je bil, da smo izvedeli, s kakšnim predznanjem otroci prihajajo v šolo. Glede na njihovo predznanje, smo prilagodil zahtevnost in potek opismenjevanja.

2.1 Analiza ankete

V anketi je sodelovalo 26 učencev, starih od 5 do 7 let.

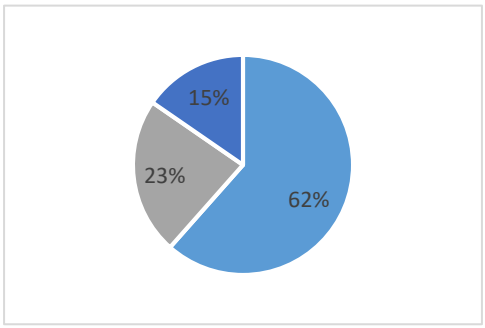
Vsi učenci so znali zapisati svoje ime, priimka pa v 58 % še niso znali zapisati. Pri iskanju prvega glasu v besedi so bili uspešni, pri iskanju zadnjega glasu so imeli še težave. Zadnjega glasu pogosto niso slišali. Rime so učenci zelo slabo poznali, kar nas je presenetilo (Graf 1). 12 učencev je poznalo celotno abecedo. Pri zapisu črk so bili tudi uspešni (Graf 2). Učenci so brali in pisal tudi že krajše besede, ki jih poznajo, kar nas je pozitivno presenetilo (Grafa 3 in 4). Pri analizi ankete se je pokazalo, da učenci v šolo prihajajo z različnim predznanjem, ob enem pa nam je omogočila vpogled v pismenost posameznega učenca in celotne skupine.

Graf 1: Pri besedi sonce poišči rimo



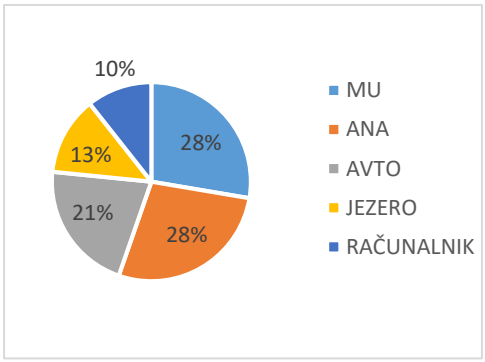
23 % učencev je znalo povedati rimo. 77 % učencev ni znalo povedati rime.

Graf 2: Zapiši črke po nareku



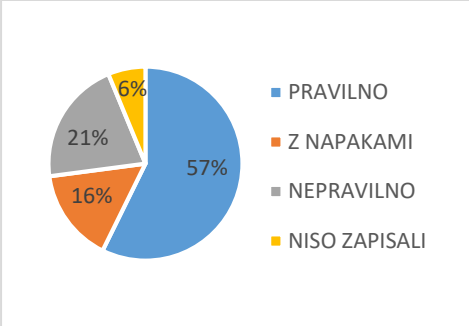
62 % učencev je zapisalo naključno izbrane črke po nareku. 23 % učencev je delno pravilno zapisalo naključno izbrane črke po nareku. 15 % učencev naključno izbranih črk ni zapisalo.

Graf 3: Preberi besede



28 % učencev je znalo prebrati besedo MU. 28 % je znalo prebrati besedo ANA. 21 % je znalo prebrati besedo AVTO. 13 % je znalo prebrati besedo JEZERO. 10 % je znalo prebrati besedo RAČUNALNIK.

Graf 4: Zapiši besede, ki jih poznaš



57 % učencev je pravilno napisalo vsaj 3 besede, ki jih poznajo.
16 % učencev je napisalo vsaj 3 besede z napakami.
21 % učencev je napisalo vsaj tri besede nepravilno.
8 % učencev besed ni napisalo.

3. Didaktična igra

Za celostno učenje je potrebno bogato učno okolje, v katerem je veliko informacij, ki omogočajo in spodbujajo domišljijo, igro in pozitivno komunikacijo. Didaktične igre optimalno omogočajo ravno takšno učno okolje. Kadar želimo predstaviti vsebino in se iz vsebine igre naučiti novih znanj, potrebujemo didaktične igre, preko katerih lahko otroci pridobijo nova znanja in izkušnje. Didaktična igra pri učencih vključi njihova čutila. Prinaša jim nove izkušnje, omogoča jim preizkušanje na lastni koži. Prav zaradi tega neposrednega stika je didaktična igra tista dinamična metoda, ki ima velik potencial in možnosti za najširšo uporabo. Da bi lahko govorili o igri kot metodi dela, moramo vedeti, kaj metode dela sploh so. Slovar slovenskega knjižnega jezika besedo metoda opredeljuje kot obliko načrtnega, premišljenega dejanja, ravnanja ali mišljenja za dosego nekega cilja. (Pucelj Lukan, 2010) metodo podobno opredeli kot sredstvo, ki ga uporabimo za dosego cilja ali kot sledeče si korake v doseganju zastavljenih ciljev. Metoda nam torej pove, kako bomo nekaj naredili ali dosegli. Je orodje, ki nam pomaga priti do cilja. Metoda je ponovljiva dejavnost, v katero pa aktiven udeleženec vsakič znova prinaša nova spoznanja.

Izobraževanje je uspešno le, če kombiniramo raznovrstne metode, vsako s svojim namenom. S tem aktiviramo obe možganski polovici ter spodbujamo logično in ustvarjalno mišljenje. Z raznovrstno izbiro metod tako vsem učencem omogočimo enake možnosti, saj se približujamo različnim načinom mišljenja, hkrati pa poskrbimo tudi za pestrost. Kljub temu pa se moramo zavedati, da so metode samo sredstvo, ki nam omogoča kakovostnejšo pot do osvojitve znanja.

V knjigi Mladinsko delo v teoriji in praksi (Pucelj Lukan, 2011) navaja različne kriterije, po katerih lahko razvrščamo metode. Ti kriteriji so: aktivnost udeležbe (pasivni ali aktivni udeleženci), ciljna skupina (posamezniki ali ustvarjene skupine, starost udeležencev ipd.), tehnične možnosti (prostor, pripomočki ipd.), vsebina (samo seznaniti ali poglobljeno spoznati temo), cilji metod (učenje, osebna rast, vsebina).

Kar 90 % tistega, kar sami počnemo si hitreje zapomnimo. Znanja, pridobljena na aktiven način, so tako trajnejša, lažje pa jih tudi uporabimo v praksi.

3.1 Načrtovanje izdelave didaktične igre

Spoznali smo glasove v abecedi. Naša želja je bila, da bi na tehniški dan izdelali abecedo, ki bi jo lahko postavili na tla in po njej tudi skakali. Didaktični igri smo skupaj z otroki izbrali tudi ime: Skoki abeceda. Pred izdelavo didaktične igre smo pripravili načrt, materiale in pripomočke. Nekaj od načrtovanih aktivnosti smo izvedli na tehnični dan. Preostale aktivnosti pa smo vključili v pouk.

Potek dejavnosti:

- Izbirali smo materiale na katere bi lahko napisali abecedo, ponudili smo jim nekaj možnosti (papir, karton, blago, pluto). Ker je Skoki abeceda namenjena skakanju iz črke na črko, smo upoštevali predvsem varnostni vidik. Po preizkušanju različnih materialov, smo se odločili za pluto.
- Otroci so želeli izvedeti kaj več o pluti, zato smo si ogledali slike plutovca in se ob slikah pogovorili. Zbrali smo predmete iz plute.
- Na pluto smo pisali z različnimi pisali. Na koncu smo se odločili, da bomo črke zapisali z voščenkami. Pobarvali smo ozadje in napis zaščitili tako, da smo pluto premazali s sijajnim premazom.
- Otroci so predlagali, da bi narediti še manjše črke, ki bi jih lahko pritrdili na tablo. Magnetno abecedo smo izdelali zelo podobno kot Skoki abecedo, le da smo pluto narezali na manjše dele in na koncu na izdelek nalepili magnet (Slike 1 – 7).

Poleg vseh aktivnosti smo svoje znanje o abecedi prenesli tudi na ostala učna področja: peli smo pesem o abecedi, iskali abecedne uganke, poslušali pravljice, kjer so se črke predstavile, se gibali in s telesom zapisovali črke.

3.2 Izdelava didaktične igre: Skoki abeceda



Slika 1: Material



Slika 2: Napišemo črko



Slika 3: Obrobimo



Slika 4: Pobarvamo



Slika 5: Pobarvamo ozadje



Slika 6: Premažemo



Slika 7: Skoki abeceda je narejena

3.3 Izdelava didaktične igre: Magnetna abeceda



Slika 8: Material



Slika 9: Zarišemo črte



Slika 10: Narežemo



Slika 11: Napišemo črko



Slika 12: Obrobimo



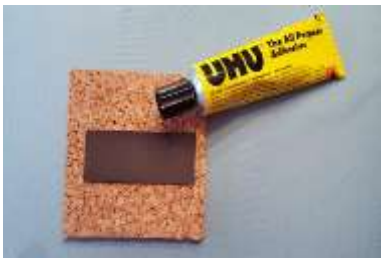
Slika 13: Pobarvamo



Slika 14: Pobarvamo ozadje



Slika 15: Premažemo



Slika 16: Nalepimo magnet



Slika 17: Magnetna abeceda je narejena

Vsak učenec je izdelal črko za Skoki abecedo in dve za Magnetno abecedo (Slike 8 – 17). Pri izdelavi didaktičnih iger so učenci zelo uživali, saj so abecedo kot učno vsebino spoznali bolj celostno in z vidika ostalih učnih področjih. Spoznali so material pluto, nove pripomočke in tehnologijo izdelave abecede. Sama izdelava didaktične igre je potekala brez večjih težav. Otroci so bili pri delu samostojni, nekaj pomoči so potrebovali pri natančnemu zarisovanju črt in rezanju. Komaj so čakali, da se je sijajni premaz posušil, da smo igri lahko preizkusili.

3.4. Ideje za uporabo didaktičnih iger

- Sestavili smo abecedo (Slika 18),
- ko smo skakali na črke smo ob enem izgovarjali še glasove, besede in stavke (Slika 19),
- igrali smo se abecedne skrivalnice (Slika 20),
- uporabljali smo ju kot pripomoček pri petju pesmi o abecedi,
- z magnetno abecedo smo na tabli zapisovali besede, učenci pa so jih prepisali v zvezek (Slika 21),
- Magnetno abecedo in Skoki abecedo smo uporabljali skupaj, tako da je eden od otrok sestavil iz magnetov besedo, drugi je na Skoki abecedi ponovil besedo, stavek ...



Slika 18: Sestavljanje abecede



Slika 19: Skoki abeceda



Slika 20: Abecedna skrivalnica



Slika 21: Magnetna abeceda

4. Zaključek

S pomočjo igre smo želeli pri učencih vzpodbuditi potrebo po učenju in raziskovanju. Izdelava in uporaba didaktične igre je vključila vsa njihova čutila. Pridobili so nove izkušnje kljub že predhodnemu znanju o glasovih in črkah. Pri celotnem procesu so učenci dajali pobude, kako oblikovati didaktično igro in kako jo uporabiti. Prav zaradi tega je didaktična igra tista metoda, ki ima velik potencial za razvoj in napredek vseh učencev. Tistih, ki imajo že nekaj predznanja in tudi tistih, ki ga šele osvajajo.

Oba izdelka smo predstavili na našem razrednem blogu in v reviji Prostočasnik. Skoki abecedo smo uporabili tudi na zaključni prireditvi ob koncu šolskega leta. Didaktični igri sta odličen in zabaven pripomoček in ob enem uvod v pisanje in branje.

5. Literatura

Bezjak, J. (1997). *Tehnologija materiala*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije

Grginič, M. (2009). *Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Izolit

Golli, D. (1991), *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja

Mrak Merhar, I. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve

Pucelj Lukan, P. (2011). *Mladinsko delo v teoriji in praksi*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in DZS

Zorman, A. (2013), *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnosti in večjezičnosti otrok*. Koper: Univerzitetna založba Annales

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.

Od skice do makete in načrta učilnice

From a Sketch to a Model and a Classroom Plan

Maja Škrbec

OŠ Notranjski odred Cerknica
maja.skrbec@os-cerknica.si

Povzetek

Ugotovili smo, da imajo učenci tretjih razredov osnovne šole težave pri risanju načrtov in preprostih zemljevidov. Oblikovali smo učni pristop, katerega cilj je bil, da učenci v načrt vključijo vse potrebne elemente (mize, stole, omare ipd.) in da so narisani v tlorisu. Prizadevali smo si, da so elementi na načrtu pravilno razporejeni, da so ustrezne velikosti ter da načrt vsebuje vse dele od naslova do legende. Med drugim je učni pristop vseboval tudi izdelavo makete učilnice. Učni pristop se je izkazal za uspešnega, saj so vsi učenci v načrt vključili vse potrebne elemente. Narisali so jih v tlorisu. Pri veliki večini učencev so bili elementi pravilno razporejeni. Nekaj težav so imeli z risanjem ustrezne velikosti elementov, vendar pa je bil napredek tudi na tem področju očiten. Učenci so narisali načrt, ki je imel vse potrebne dele od naslova do legende.

Ključne besede: 3. razred, izdelava makete učilnice, risanje načrtov, učni pristop.

Abstract

We found out that third-grade elementary students have difficulties with drawing plans and simple maps. We have developed a teaching approach. The aim was that children include all the elements (tables, chairs, closets etc.) in the plan and that all the elements are drawn in plan view. We expected that all the elements are properly arranged, that they are appropriate size and that the plan has all the parts from the title to the legend. Among other things the teaching approach included making a model of a classroom. The teaching approach turned out to be successful because all the students included the necessary objects into the plan. They drew a floor plan with all essential components. Most of the students arranged the classroom objects correctly. Although the students had some problems with size of the elements, the progress was obvious even in this area.

Key words: 3rd class, drawing plans, making model of a classroom, teaching approach.

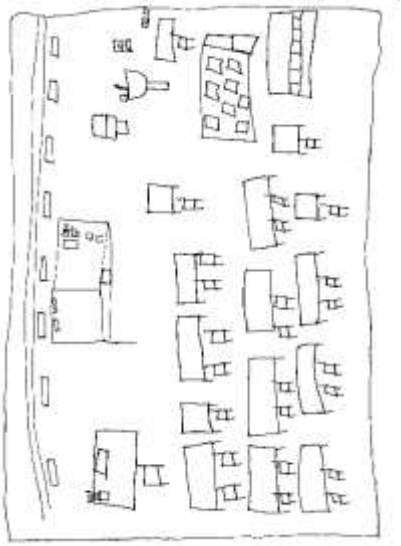
1. Težave pri risanju zemljevidov in načrtov

Različni avtorji so napisali različne definicije, kaj je zemljevid. Pri primerjavi različnih definicij avtorjev je Umek (2001) ugotovila, da je zemljevid način predstavitve realnosti. O tem, kaj je načrt, Umek (2001) napiše, da načrti prikazujejo območje ali posamezne predmete praviloma v velikem merilu, da gre za prikaz objektov v tlorisu in ne z znaki ter da so to v merilu narisani prikazi posameznih objektov, strojev, naprav ali njihovih delov.

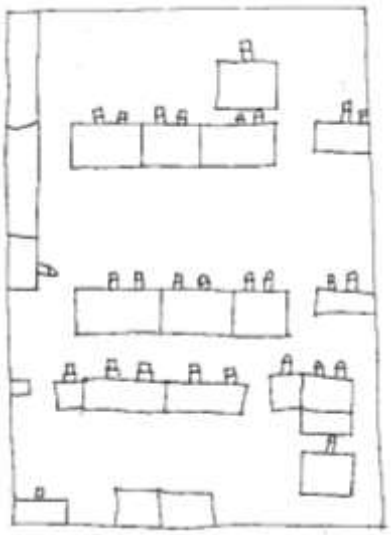
V tretjem razredu so v učnem načrtu pri predmetu spoznavanje okolja cilji in vsebine, ki se nanašajo na prostor. Med drugim je med standardi zapisano, da učenci poznajo, berejo, skicirajo in uporabljajo preproste zemljevide za orientacijo v pokrajini, se orientirajo v

svojem okolju, v okolici šole, v naravi ter poznajo glavne smeri neba (Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja, 2011). Cilji, ki se nanašajo na omenjene vsebine, se v četrtem razredu še nadgradijo, saj morajo učenci v četrtem razredu pri predmetu družba znati določiti glavne smeri neba, poznati sestavine zemljevida, se orientirati na raznih skicah, kartah, zemljevidih, brati podatke, skicirati preproste skice in zemljevide ter uporabiti kartiranje kot metodo shranjevanja in prikaza prostorskih podatkov (Učni načrt. Program osnovna šola. Družba, 2011)

Ugotovili smo, da imajo tretješolci težave pri risanju načrtov. Učenci so morali narisati načrt učilnice (glej Sliki 1 in 2). Ob pregledu narisanih načrtov smo ugotovili, da so pri izdelavi načrtov in zemljevidov nenatančni tako pri opazovanju kot pri risanju. Pri risanju spuščajo pomembne elemente, elementov ne narišejo v primerni velikosti in na pravem mestu. Vsi učenci elementov niso narisali v tlorisu. Poleg tega niso napisali vseh ostalih delov načrta, kot je naslov, avtor, legenda ipd.



Slika 1: Načrt učilnice - učenec A



Slika 2: Načrt učilnice - učenec B

Tudi drugi raziskovalci so ugotovili podobne težave. Harwood in Usher (1999) sta napisala, da imajo otroci v starosti od 6 do 8 let težave pri razporeditvi elementov v prostoru, pri risanju velikosti in razmerij med elementi ter pri risanju tlorisa. Hergan (2013) in Umek (2001) izpostavita težave pri računanju merila. Gerber (1992) omeni, da uporaba različnih znakov, ki na različnih zemljevidih prikazujejo enak pomen, prispeva k težjemu razumevanju oz. branju zemljevidov.

Da bi učenci imeli pri risanju načrtov in zemljevidov v tretjem razredu in kasneje v višjih razredih manj težav, smo z enim oddelkom tretjega razreda izvedli projekt Od skice do makete in načrta učilnice.

2. Učni pristop za uspešnejše risanje načrtov in zemljevidov

Projekt Od skice do makete in načrta učilnice je potekal pri urah spoznavanja okolja (4. ure) pa tudi v podaljšanem bivanju (7 ur). Upoštevali smo načelo postopnosti, zato se nismo odločili za risanje zemljevida okolice šole ali pa poti v šolo, saj je to območje večje in ga ne morejo 'zajeti z enim pogledom'. Poleg tega vsi niso doma iz kraja, kjer se šola

nahaja, in okolice ne poznajo zelo dobro. Odločili smo se za risanje načrta učilnice, ki jo vsi dobro poznajo in si jo lahko zelo natančno pogledajo.

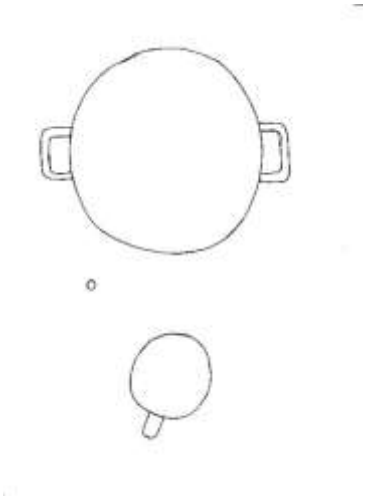
Zastavili smo si cilj, da učenci narišejo načrt učilnice, kjer bodo narisani vsi zahtevani elementi, da bodo narisani v tlorisu, da bodo elementi pravilno razporejeni pa tudi da bodo primerno veliki. Poleg tega je moral načrt vsebovati vse dele, ki jih mora načrt imeti od naslova do legende.

Zato, da bi v načrt vključili **vse elemente** (mize, stole, omare, table, panoje), ki jih morajo, so učenci najprej zapustili učilnico. Dobili so listek, na katerem je bila tabela. V tabelo so morali zapisati, kaj mislijo, koliko enojnih miz in koliko dvojnih miz, koliko stolov, tabel, panojev, radiatorjev in omar je v njihovi učilnici. Nato smo se vrnili v učilnico in vse to prešteli ter napisali pravilno število. Nihče izmed učencev ni po spominu napisal pravilnega števila miz in stolov. To so naredili šele po štetju. Pa tudi po štetju se je nekaj učencev zmotilo in niso prešteli vseh stolov in miz. Šteli so le tiste, ki jih učenci uporabljajo neposredno. Pozabili so na tiste, ki so ob steni učilnice in so namenjene razdeljevanju malice ter razstavam. Pogovorili smo se, katere elemente bi narisali na načrt – so stalno v učilnici. Pogovorili smo se tudi, zakaj se šolskih torb in ostalih potrebščin ne riše v načrt.

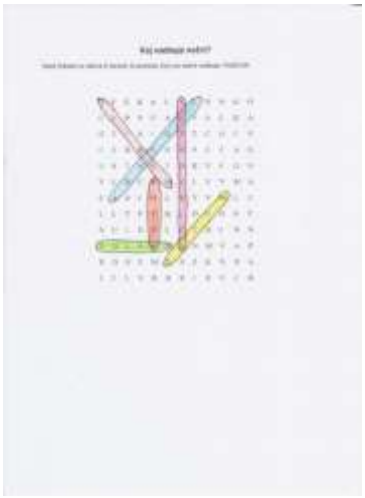
Nekateri izmed učencev načrta **niso risali v tlorisu**. V učilnico smo prinesli grafoskop in ga prekrili tako, da učenci niso mogli videti, katere predmete polagamo nanj. Učenci so tako videli le tlorise predmetov in ugibali, kateri predmet je položen na grafoskop. Ugotovili so, da je na podlagi tlorisa težko ugotoviti, za kateri predmet gre. Nato smo na tla ob mizi postavili razne predmete. Učenci so se morali uleči na mizo in si predmete gledati s ptičje perspektive. Sledilo je risanje teh predmetov. Najprej so morali v tlorisu narisati preproste predmete, kot so goba, telefon, slamica in lonec (glej Sliko 3). Sledilo je risanje težjih predmetov: šolske torbe, plišastega medvedka.

Pogovorili smo se, kateri so **deli načrta oz. zemljevida** in o njihovem pomenu. Dogovorili smo se, da morata načrt in zemljevid vsebovati tudi naslov, ime in priimek avtorja, datum nastanka načrta, oznake za smeri neba oz. vetrovnico, legendo in merilo. O pomenu legende in tudi o tem, kako jo narediti so se ukvarjali tudi, ko so razporejali elemente. Smeri neba in vetrovnico so učenci že poznali. Po mnenju Umek (2001) je merilo eden težjih elementov zemljevida in načrta. Učenci merila niso izračunali sami. O tem so se tik pred risanjem načrta pogovorili z učiteljico in skupaj prišli do ugotovitve, da 2,24 cm na načrtu, pomeni 1 meter v učilnici oz. 1 cm na načrtu pomeni 0,45 metra v učilnici.

Učenci so dobili učni list, na katerem je bila križanka – iskanje besed (glej sliko 4). Na njem je bilo veliko črk. Med njimi so morali poiskati besede, ki povedo, kaj vse mora načrt vsebovati. Poiskati so morali naslednje besede: naslov, avtor, datum, vetrovnica, merilo in legenda.



Slika 3: Tloris lonca, slamice in skodelice



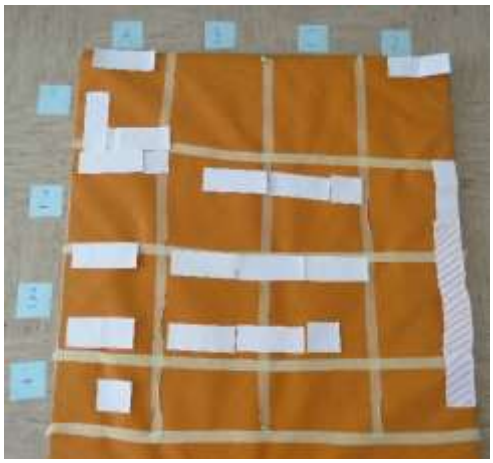
Slika 4: Križanka

Na podlagi načrta, ki so ga učenci predhodno narisali, smo ugotovili, da imajo največ težav pri pravilni razporeditvi elementov ter risanju v ustrezni velikosti. Zato, da bi učenci **elemente pravilno razporedili**, smo učilnico razdelili na velike pravokotnike. To smo naredili tako, da smo na tla prilepili zaščitni lepilni maskirni trak (glej Sliko 5). Učilnica je dolga 8 metrov, široka pa 7 metrov in pol. Zaščitni lepilni maskirni trak smo prilepili po dolžini in širini na dva metra. Tako smo dobili 12 kvadratov velikih 2x2 metra ter 4 pravokotnike velike 2x1,5 metra. Na stene smo pritrdili imena stolpcev A, B, C in D ter vrstic 1, 2, 3 in 4. Dobili smo mrežo. Sledil je pogovor, v katerem prostoru se trenutno nahajajo (npr. B, 3). V katerem polju bi najraje sedeli? Kaj vse je v polju C, 4? Pojdi v polje A, 2 in prinesi rdečo kocko ipd.

V učilnici imamo telovadno blazino. Tudi na telovadno blazino smo nalepili zaščitni lepilni maskirni trak in oblikovali mrežo 4x4, tako kot smo razdelili učilnico. Poleg blazine smo na tla postavili listke in poimenovali stolpce A, B, C in D ter vrstice 1, 2, 3, 4. Učiteljica je na blazini pokazala posamezno polje in učenci so se morali v učilnici postaviti na to polje. Nato je učiteljica stopila na polje v učilnici in učenci so to polje pokazali na blazini. Učenci so morali na blazini pokazati tudi polje, kjer se nahaja njihov stol, miza, torba, kje je učiteljičina miza, omara ipd. Pozorni so mora biti tudi na to, da se nekateri elementi nahajajo na dveh poljih.



Slika 5: Razdelitev učilnice na pravokotnike

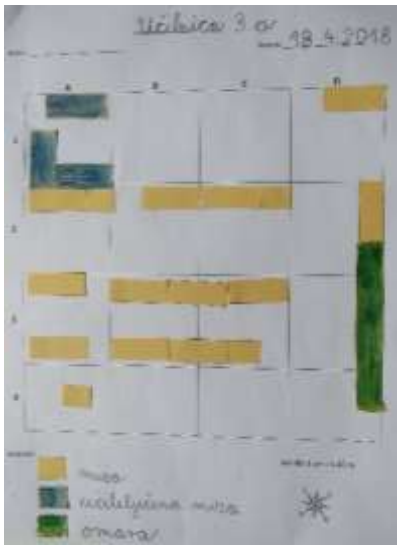


Slika 6: Postavite listkov na blazino

Učiteljica je učencem razdelila listke, ki so predstavljali mize in omare. Izrezani so bili v ustreznem razmerju glede na velikost blazine oz. učilnice. Učenci so jih morali pravilno razporediti na blazino (glej Sliko 6). Razporediti so morali tudi listke, ki so predstavljali omare in učiteljičine mize. Tudi ti listki so bili bele barve. Pogovarjali so se, kaj bi lahko naredili, da bi ločili mize učiteljice od ostalih miz ter omar. Predlagali so, da te listke pobarvajo z drugačno barvo. To so tudi naredili. S tem smo že nakazali pomen simbolov in legende. Listke na blazine je postavil vsak učenec individualno. Če učenec listkov ni pravilno razporedil, ga je učiteljica na to opozorila.

Učiteljica je učencem razdelila A4 liste, na katerem je bila narisala mreža 4x4, ravno v takšnem razmerju kot je bila na tleh učilnice in na blazini. Dobili so tudi listke, ki so predstavljali mize in omare. Le-te so morali ustrezno razporediti v mrežo na listu (glej Sliko 7).

Kot že rečeno, so imeli učenci pri prvem risanju načrta težave z risanjem **ustrezne velikosti elementov.** Ko smo pospravili listke z blazine so morali učenci sami s prstom navidezno narisati njihovo mizo in omare na blazino. Učenci so vadili pomanjševanje elementov in s tem risanje elementov v ustrezni velikosti tako, da so dobili učni list, kjer sta bili narisani dve tabeli 5x5 (glej Sliko 8). Ena tabela je bila velika in na njej bil narisan predmet. Druga tabela je bila majhna in učenci so morali predmet iz večje tabele natančno prerisati v manjšo. Pri tem so si pomagali z označenimi polji. Najprej so pomanjšali preprost predmet, nato pa še zahtevnejšega.

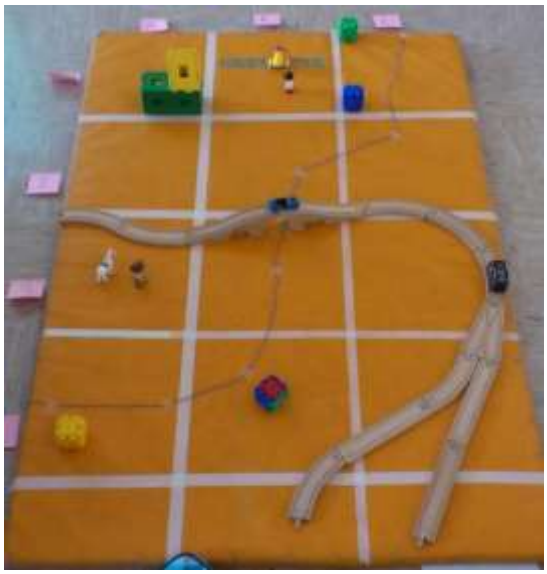


Slika 7:Postavitev miz in omar v učilnici

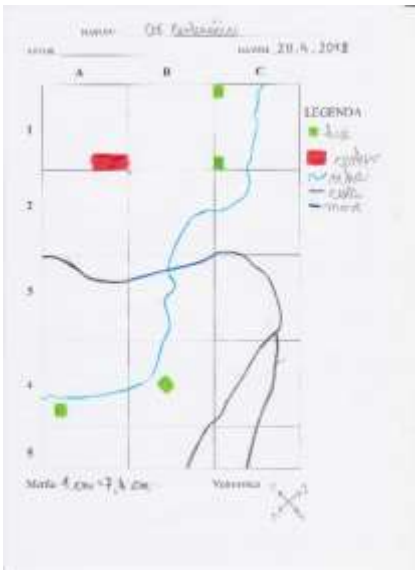


Slika 8: Pomanjševanje šolske torbe

Na telovadno blazino smo z zaščitnim lepilnim maskirnim trakom oblikovali mrežno 3x5. Nanjo smo postavili stavbe (iz kock), reko (modra volna), cesto (z lesenih tirov), prevozna sredstva ter ljudi in živali iz kock (glej Sliko 9). Učenci so morali na podlagi ustvarjene pokrajine narisati preprost zemljevid (glej Sliko 10). Med drugim so morali upoštevati, da ljudi, živali in prevoznih sredstev ne smejo narisati v načrt. Risali so na list, na katerem je bila mreža že narisana. Na listu so bile že narisane črte, ki so opozarjale, da morajo napisati naslov, datum in avtorja. Ravno tako je pisalo, kje naj naredijo legendo, merilo in vetrovnico. Narisati so morali dva različna zemljevida, saj smo skupaj oblikovali dve različni pokrajini. Po risanju prvega zemljevida smo učence opozorili na najpogostejši nepravilnosti, ki sta bili ne najbolje oblikovana legenda ter slabša razporejenost elementov. Drugi zemljevid je bil narisan z manj napakami in bolj natančno.



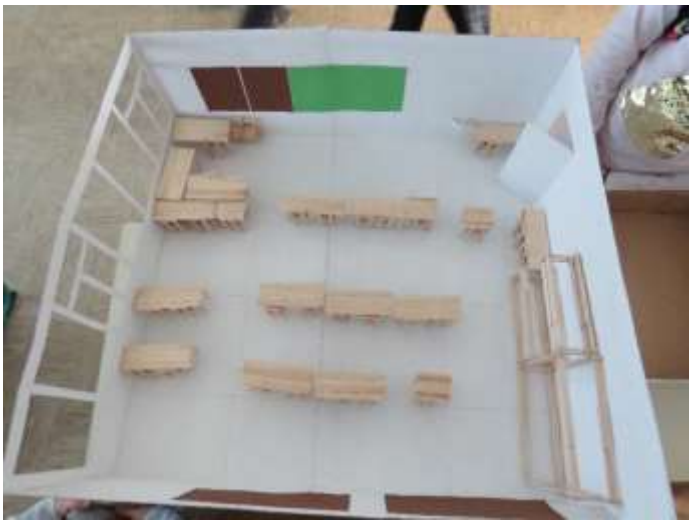
Slika 9: Pokrajina na blazini



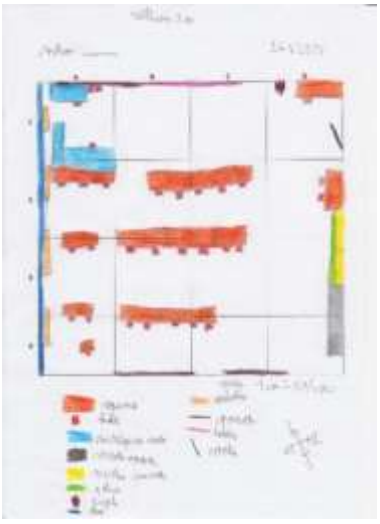
Slika 10: Zemljevid pokrajine

V podaljšanem bivanju smo z učenci naredili maketo učilnice (glej Sliko 11). Mize, stole in omare smo oblikovali iz lesenih paličic, podobnim sladolednim palčkam. Mizno ploskev smo naredili iz štirih paličic dolgih 11,5 cm in širokih 1 cm, ki smo jih zlepili skupaj. Za učiteljičino mizo smo uporabili 5 paličic. Ploskev enojne mize smo naredili iz sedmih 5,5 cm dolgih in 0,6 cm širokih paličic. Za noge smo uporabili 5 cm dolge okrogle lesene paličice. Naredili smo 12 navadnih miz, 3 učiteljičine in 4 enojne mize. Stolov smo naredili 31, in sicer smo za sedalo zlepili pet 2,7 cm dolgih in 0,6 cm širokih paličic. Sprednji nogi in naslonjalo je bilo ravno tako kot sedalo sestavljeno iz paličic dolgih 2,7 cm in širokih 0,6 cm. Zadnji nogi sta bili del naslonjala, zato sta bili dolgi 5,5 cm. Tudi omare smo oblikovali iz 11,5 cm dolgih in 1 cm širokih paličic.

Tla in stene učilnice smo naredili tako, da smo iz lepenke oblikovali nekakšno škatlo brez pokrova. Dolga je bila 70 cm, široka 61 cm in visoka 25 cm. Z nožem za lepenko je učitelj izrezal okna in vrata. Učenci so iz barvnega papirja pripravili zeleno tablo in rjave panoje. Tudi lijak smo pripravili iz papirja. Na tla učilnice smo narisali mrežo, takšno kot je bila na tleh učilnice. Učenci so nato postavljali narejeno pohištvo v učilnico.



Slika 11: Maketa učilnice



Slika 12: Načrt učilnice

Sledilo je risanje načrta učilnice (glej Sliko 12). Pomagali smo jim do te mere, da so načrt risali na list, na katerega smo narisali mrežo. Učenci so morali biti pozorni na številna področja risanja načrta oz. zemljevida, s katerim so se predhodno ukvarjali. Risali so s prosto roko, saj tretješolci z ravnilom niso najbolj spretni. Pole tega še ne poznajo pojma vzporednost ter pravokotnost. Poleg tega vzporednic ter pravokotnic ne znajo risati. Po risanju je sledila evalvacija načrtov.

Nekaj časa smo namenili tudi razvijanju orientacije. Učenci so morali najprej pravilno obrniti načrt (sever načrta je moral gledati proti severu). Učenci so dobili načrt, na katerem je bila narisana rdeča pika, ki je predstavljala zaklad. Načrt so si morali ogledati in na podlagi načrta čim hitreje, brez ugibanja poiskati zaklad (star kovanec). Načrtov je bilo več. Poleg tega so dobili načrt, na katerem je bila narisana pot, po kateri so morali hoditi. Učencem to ni predstavljalo večjih težav.

Ob zaključku je sledila evalvacija. Povedati so morali, kaj jim je bilo všeč in kaj ne, kaj jih je bilo težko in kaj lahko. Večini je bilo najbolj všeč izdelovanje makete. Najmanj všeč jim je bilo risanje načrta. To jim je bilo tudi najtežje. Povedali so, da morajo takrat misliti na veliko reči. Med najlažje stvari so uvrstili risanje tlorisa predmetov in lepljenje miz iz stolov za maketo.

3. Zaključek

Projekt Od skice do makete in načrta učilnice je bil namenjen učencem tretjega razreda. Projekt je zajemal tudi učni pristop, katerega glavni namen je učence naučiti risati načrte oz. preproste zemljevide. Če primerjamo načrte učilnice, ki so jih učenci naredili na začetku projekta ter tiste, ki so jih naredili ob zaključku projekta lahko rečemo, da je učni pristop uspešen. Učenci so vključili vse potrebne elemente. Narisali so jih v tlorisu. V načrt so vključili vse sestavne dele. Večina učencev je elemente razporedila na ustrezno mesto. Nekateri učenci so še vedno imeli težave z risanjem elementov v ustrezni velikosti, vendar pa je bil tudi pri tem glede na prvi načrt zelo velik napredek.

Risanje načrta za tretješolce predstavlja velik izziv. Kljub temu pa so sposobni uspešno narisati načrte in preproste zemljevide. Pri tem jih je treba spodbuditi in jim ponuditi čim več možnosti za napredovanje.

4. Literatura

Gerber, R. (1992). *Using Maps and Graphics in Geography Teaching*. Brisbane: International Geographical Union Commission on Geographical Education.

Harwood, D. in Usher, M. (1999). Assessing progression in primary children's map drawing skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *8*(3), 222–238.

Hergan, I. (2013). *Razvijanje kartografske pismenosti 10-letnih učencev* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Umek, M. (2001). *Teoretični model kartografskega opismenjevanja v prvem triletju osnovne šole.* Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Škrbec je profesorica razrednega pouka in doktorica znanosti poučevanja na razredni stopnji. Poučuje na OŠ Notranjski odred Cerknica. Pri večin do sedaj opravljenih raziskav se je osredotočila na vsebine iz matematike in tehnike. Ker je opazila, da imajo številni učenci težave pri risanju načrtov in preprostih zemljevidov, se je odločila nekoliko raziskati tudi to področje.

Ustvarjalnost pri pouku zgodovine

Creativity in History Lessons

Vesna Dobrila

OŠ Jurija Vege, Moravče
vesna.dobrila@guest.arnes.si

Povzetek

Ustvarjalnost kot sposobnost razvoja novih idej, izdelkov in rešitev, ki so smiselne in uporabne, se pri pouku zgodovine kaže tako na ravni učitelja kot na ravni učenca. Članek opisuje dejavnosti, ki spodbujajo ustvarjalnost, burijo domišljijo, popestrijo učni proces, krepijo pozitiven odnos do predmeta, zvišujejo motivacijo in večini učencev olajšajo pridobivanje znanja. Take so didaktične igre, uporaba video posnetkov, dramatizacije, zgodovinska bralna značka, ilustracije, pisni izdelki, makete. Učence navajajo na raziskovanje virov, samostojno in timsko delo, spodbujajo razumevanje, učitelju pa omogočajo združevanje strokovnega, didaktičnega in metodičnega znanja z navdušenjem za zgodovino, ki se prenese na učence. Učitelj v teh dejavnostih ni le učitelj, ampak deluje kot mentor in usmerjevalec.
Opisi in slike konkretnih primerov dejavnosti, preizkušenih v realnih situacijah, ponazorijo njihov potek in bralcu olajšajo razumevanje. Pri nekaterih primerih članek opozarja tudi na morebitne pasti in ponekod navaja literaturo za dodatno branje.
Dejavnosti, ki spodbujajo učiteljevo ali/in učenčevo ustvarjalnost, zahtevajo skrbno načrtovanje. Učitelju zraven tega nalagajo še odgovornost za vsebinsko in zgodovinsko ustreznost, tudi in predvsem ko so ustvarjalci učenci.

Ključne besede: avtentične naloge, didaktične igre, sodobne učne metode, ustvarjalnost, zgodovina.

Abstract

Creativity is an ability to develop new ideas, products and solutions that are meaningful and useful. In history lessons creativity shows on the part of teacher as well as student. The article describes activities that enhance creativity and imagination, improve interest for learning, create a positive attitude towards the subject, raise motivation level and make learning easier for most students. These activities are didactic games, use of video clips, drama, history reading badge, illustrations, pieces of writing, making models. Students get used to research of literature and references, independent and team work and improve understanding. Teachers can combine professional knowledge, didactic skills and methodological approaches with enthusiasm for history, which is then transferred to students. The teacher is not only a teacher but also a mentor and moderator. Descriptions and images of actual examples, tested in real-life situations, depict the procedures and enable the reader to better understand the article. Certain examples include possible traps, others refer to further reading.
Activities that encourage creativity in teachers and/or students require detailed planning and demand from the teacher responsibility for appropriate content and historical accuracy, especially when the creators are students.

Keywords: authentic tasks, creativity, didactic games, history, modern learning methods,

1. Uvod

Kot učiteljica zgodovine v osnovni šoli je avtorica prispevka pri posameznih učencih, v nekaterih razredih celo pri večini, opazila nezanimanje za preteklost in nemotiviranost za učenje zgodovine. Še huje, prevladoval je odnos do zgodovine kot 'piflarskega' predmeta, kjer se je potrebno na pamet učiti dejstva in letnice. Da bi razbila ta stereotip, povišala motivacijo in dokazala, da je tudi zgodovina lahko zelo ustvarjalen predmet, je z vključevanjem sodobnih metod in drugačnih dejavnosti učencem želela približati zgodovinske teme.

Ker je avtoričin glavni predmet poučevanja angleščina, na področju katere ima precej več izkušenj in didaktičnih znanj, je veliko idej (npr. didaktične igre, igre vlog, pisni izdelki…) črpala kar iz didaktike angleščine. Z uporabo alternativnih pristopov in ustvarjalnih metod morda ni vedno dosegla boljšega znanja pri čisto vseh posameznikih, je pa zgodovino vsem sodelujočim učencem naredila privlačnejšo in zanimivejšo.

Pojem ustvarjalnost je uporabljen na dveh ravneh. Prva raven je ustvarjalnost učitelja, ki je ustvarjalen pri načrtovanju dejavnosti in izbiri metod in oblik dela. Druga raven je ustvarjalnost učenca, ki na tak način zvišuje raven notranje motivacije v učnem procesu.

Na primerih je opisanih nekaj preizkušenih ustvarjalnih dejavnosti, uporabljenih v 7. razredu osnovne šole. Pri večini dejavnosti je navedena tudi možnost ocenjevanja, ki pa zahteva posebno pozornost, zato v tem članku ni obravnavano podrobno.

2. Kaj je ustvarjalnost

Enotna definicija ustvarjalnosti v literaturi ne obstaja. Če združimo in povzamemo različne avtorje, npr. Duffy (2006), Einon (2002), Kroflič in Gobec (1995), Matos (2014), Pečjak (1987), spletni slovar Oxford (definicija angl. besede 'creativity'), lahko opišemo ustvarjalnost kot sposobnost razvoja izvirnih, novih idej, izdelkov in rešitev, ki so uporabne in smiselne. Pri ustvarjalnosti ima veliko vlogo domišljija.

3. Ustvarjalnost učitelja

Ustvarjalen učitelj poleg strokovnega znanja potrebuje dobro poznavanje ne le tradicionalnih temveč tudi alternativnih didaktičnih pristopov, metod in oblik dela, ter znanje o delovanju možganov. Na ustvarjalen način vse to znanje uspešno vključuje v načrtovanje učne ure. Pri tem upošteva, da si ljudje najbolj zapomnimo izkušnje, ki so nenavadne, čustveno intenzivne ali dramatične. Nevsakdanje dejavnosti pri učencih pustijo sled tako pri znanju kot pri odnosu do učnih vsebin. Deluje ne le kot učitelj, temveč tudi kot mentor in usmerjevalec učnega procesa.

Izkušnje kažejo, da je ohranjanje zbranosti učencev skozi vseh 45 minut zahtevna naloga. Z ustvarjalnimi oblikami in metodami poučevanja, ki so pravilno umeščene v učno uro, lahko padec zbranosti pri učencih preprečimo.

4. Ustvarjalnost učencev

Za uspešno učenje je vedno potrebna motivacija. Žal v osnovni šoli še vedno prevladuje zunanja (ocene, pohvala ali graja staršev, učiteljev) nad notranjo motivacijo (znanje kot cilj in vir zadovoljstva posameznika). Dobro zasnovane ustvarjalne dejavnosti (npr. didaktične igre, ilustracije, dramatizacije, izdelki itd.) pomenijo učencu izziv, kar povečuje notranjo motivacijo. Dodatno motivacijo predstavlja možnost izbire, ki jih take dejavnosti običajno

nudijo. Učenec lahko znotraj širše teme (npr. rimski imperij) izbira ožjo temo (npr. gladiatorski boji) in vrsto dejavnosti ali izdelka (npr. igra vlog, strip ali maketa) ter oblike dela (individualno delo, delo v paru ali skupinsko delo). Vsaka taka dejavnost ali izdelek učenca je lahko podlaga za ocenjevanje po načelih formativnega spremljanja (povratna informacija učitelja, priložnost izboljšanja in izpopolnjenja izdelka, ponovna povratna informacija, ponovno izboljšanje, končna ocena).

V opredelitvi ustvarjalnosti omenjena domišljija je za notranjo motivacijo prav tako pomembna. Po besedah slavnega Alberta Einsteina je domišljija pomembnejša od znanja. Dejavnosti, ki dajo domišljiji krila, so pri učencih bolj priljubljene. Kar je priljubljeno, prav tako poveča notranjo motivacijo.

Nenazadnje, večina učencev opisane dejavnosti dojema kot prijetne. Kot trdi Bizjak (2013), je učenje, ki ga doživljamo kot prijetnega, najbolj učinkovito.

5. Uvajanje ustvarjalnih oblik učenja pri pouku zgodovine

Sledijo opisi nekaterih konkretnih primerov in vrst ustvarjalnih dejavnosti. Vključene so dejavnosti, ki jih izvajamo v učilnici, ali dejavnosti, ki jih izvedejo učenci kot domačo nalogo, niso pa zajete ekskurzije in terensko delo, ki glede na njihovo zasnovo prav tako sodijo med ustvarjalne oblike učenja. Ustvarjalne oblike učenja, opisane v tem poglavju, vključujejo tako dejavnosti, ki zahtevajo ustvarjalnost učitelja kot dejavnosti, pri katerih pride do izraza ustvarjalnost učencev. Ne glede na to, da lahko skoraj vse, kar je našteto, za nalogo pripravijo tudi učenci, so najprej opisane dejavnosti (didaktične igre, video posnetki, kvizi, zgodovinska bralna značka), ki so bolj v domeni učitelja. Dejavnosti, kot so dramatizacije, pisni izdelki in makete, pa so običajno bolj rezultat dela učencev in so lahko predmet ocenjevanja.

5.1. Didaktične igre

Sem prištevamo sestavljanke, domine, vislice, križce in krožce, rebus, križanke, tombolo, gibalne igre itd. Podrobneje jih opisuje in klasificira Omahen (2012). Didaktične igre so nedvomno ustvarjalna oblika učenja, kjer ima večjo vlogo ustvarjalnost učitelja, čeprav večino iger lahko izdelajo tudi učenci. Spodaj opisane igre so bile uporabljene v razredu. Izbrane in predstavljene so, ker so za razliko od križank, vislic, rebusov manj zastopane pri pouku.

Z dominami učenci sestavijo ustrezen niz kartic, pri sestavljanki pa kartice položijo na ustrezna mesta na podlagi. Ko kartice obrnejo in če so vse položili pravilno, se pokaže fotografija. Sestavljanko v predstavljeni obliki je bila prvotno izdelana in preizkušena pri pouku angleščine za utrjevanje jezikovnih elementov, za uporabo pri zgodovini je v literaturi ne zasledimo. Obe igri, domine in sestavljanko, lahko tudi poenostavimo in pripravimo enostavnejšo različico kartic za igro spomin.



Slika 1: Domine na temo antična Grčija





Sliki 2 in 3: Sestavljanka na temo zgodnji srednji vek (med sestavljanjem in sestavljena)
Osebni arhiv avtorice

Gibanje pomembno vpliva na proces pomnjenja. Ideja za gibalno igro na temo 'družba prvih civilizacij' se je porodila med učno uro v glasbeni učilnici, kjer se v nahajajo praktikabli za pevski zbor. Prvotno načrtovana dejavnost, kjer bi morali učenci kartice z imeni pripadnikov različnih družbenih skupin in poklicev razvrstiti v piramido na tablo, se je spremenila v živo piramido na praktikablih, kjer je vsak učenec predstavljal drugačno vlogo ali poklic. Dejavnost lahko izvedemo tudi na običajnih stopnicah.

Zgodovina je idealen predmet za spodbujanje bralno pismenost. Igra iskanja, npr. poišči podatek, najdi osebo, poišči pomen pojma je enostavna za izvedbo in navaja učence na uporabo učbenika in delo z daljšim besedilom. Primeri navodil, ki jih damo učencem so npr. poišči naslov naslednje teme, čim prej najdi ime papeža, ki je Karla Velikega okronal za cesarja, naštej teme, ki jih obravnava poglavje Rimska kultura, in podobno. Učencem pri tem odmerimo čas (npr. 10 sekund).

5.2. Poučni in zabavni video posnetki in popevke o zgodovinskih temah

Video viri in drugi posnetki poživijo pouk zgodovine, a vedno kot dopolnilo že obravnavani vsebini in z analizo po ogledu (Potočnik, 2017). Uporabni so tudi kot uvodna motivacija oz. napoved snovi.

S pojavom interneta je dostopnost do video posnetkov z zgodovinsko tematiko boljša kot v preteklosti. Vendar, kot opozarja Potočnik (2017) pri vseh internetnih virih, je treba previdno izbirati in preveriti pristnost in verodostojnost vsakega posebej.

Izpostavljamo posnetke, ki so bili narejeni z namenom izobraževanja in/ali zabave in jih lahko uporabimo za motivacijo in popestritev učnih ur. Precej jih je na strani Devetletka založbe Rokus Klett, na voljo so posnetki mladinskih oddaj RTV Slovenija, npr. Zgodovina olimpijskih iger iz oddaje Infodrom, Grški arhitekturni slogi (Male sive celice). Spletna stran Trubarjev forum objavlja risanko Zgodba o Trubarju, Goethe Institut pa brezplačno aplikacijo

Luther Trubar. Turistična stran *Visit Ljubljana* nudi posnetek 2000. obletnice Emone (Ave Emona), Muzeji in galerije mesta Ljubljana animacijo Dan v Emoni, *youtube* kanal *EarthDirect* pa animacijo širjenja in propadanja rimskega imperija.

Uporabimo lahko celo popevko Slovenskega naroda sin (duo Slon in sadež) v celoti ali po odlomkih. Je pa že pred ogledom tega posnetka treba opozoriti učence na neustreznost v videu uporabljenega grba.

Ogromno poučnih in zabavnih posnetkov je na voljo v angleškem jeziku, nekateri so prilagojeni osnovnošolcem. Zanimiva je na strani *youtube* dostopna zbirka epizod Grozote zgodovine (*Horrible Histories*) v produkciji BBC. Priredbe popevk na zgodovinske teme s podnapisi v angleščini najdemo na *youtubovem* kanalu *historyteachers*. Odločitev za ali proti video posnetkom v tujem jeziku je odvisna predvsem od zahtevnosti jezika in jezikovnega in zgodovinskega znanja učencev. Kljub možnosti samodejnega prevajanja, ki jo nekateri posnetki nudijo, uporaba tega ni priporočljiva, saj kvaliteta prevoda ni zadostna. Ob primernem računalniškem znanju učitelju ostaja možnost, da sam ustvari podnapise.

5.3. Kvizi

Klasičnim kvizom z vprašanji na listkih ali na tabli so se v zadnjem času pridružili pri učencih zelo priljubljeni kvizi, izdelani z na internetu dostopnim programom *Kahoot*. Uporaba za avtorja kviza zahteva le prijavo z *Google* računom. Igrajo ga lahko vsi učenci naenkrat, bodisi v računalniški učilnici bodisi z mobilnimi telefoni in to brez registracije. Precej kvizov, ki pokrivajo različne zgodovinske teme, je že dostopnih v slovenskem jeziku, seveda pa so najbolj uporabni tisti, ki jih učitelj sestavi sam za potrebe svojih učencev. Kvize lahko sestavijo tudi učenci, med poukom ali kot domače delo.

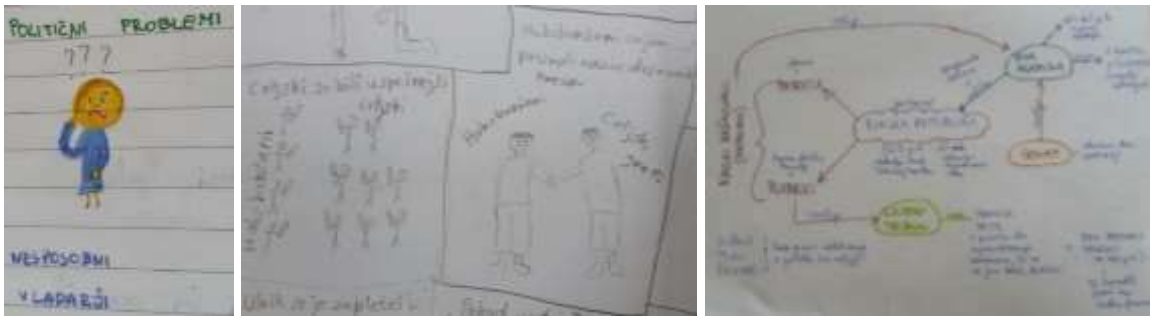
5.4. Zgodovinska bralna značka

Zgodovinska bralna značka je dejavnost, ki je zadnja tri leta potekala izven rednega pouka kot interesna dejavnost. Vsako leto jo opravi nekaj učencev 7. razreda, lahko pa jo opravljajo tudi šestošolci. Kljub temu, da odziv ni množičen, jo je vredno ponuditi, saj naslavlja učence, ki jih zgodovina bolj zanima in bi radi svoje znanje razširili. Seznam knjig zajema naslove slikanic, stripov in poljudnoznanstvenih knjig o temah, ki jih predvideva učni načrt za zgodovino v 7. razredu. Knjige so označene z eno ali dvema zvezdicama glede na obseg in zahtevnost branja. Za opravljeno bralno značko učenci zberejo skupaj pet zvezdic. Bralna značka v višjih razredih se trenutno še ne izvaja, seznam za te teme še ne obstaja, a je prav tako v načrtu.

5.5. Ilustracije in miselni vzorci

Zgodovinska snov je za učence 7. razreda pogosto precej abstraktna. To še posebej velja za vsebine, kot so različne družbene, gospodarske, politične posledice ali spremembe, ali pojme, kot so rimska republika, fevd, polis itd. Izdelava miselnih vzorcev po navadi poteka s pomočjo učitelja, ilustracije pa so bolj prepuščene domišljiji in razumevanju učencev. Med razlago, med samostojnim delom z učbenikom ali kot domačo nalogo učenci posamezne vsebine ilustrirajo, kot si jih predstavljajo. S tem dobimo vpogled v njihovo razumevanje, imamo možnost podati povratno informacijo in morebitno dodatno razlago, učenci pa na

ustvarjalen način osmislijo vsebine in si jih s tem bolje zapomnijo. Med seboj jih lahko primerjajo in s pomočjo vrstnikov premagajo morebitno nerazumevanje snovi.



Slike 4, 5 in 6: Ilustracija krize v rimskem imperiju, ilustracija vzpona grofov Celjskih (iz zvezkov učenke in učenca) in miselni vzorec o delovanju rimske republike (za tabelsko sliko)
Osebni arhiv avtorice

5.6. Dramatizacije

Dramatizacije ali igre vlog spadajo v metodo izkustvenega učenja (Brodnik, 2001). Pri izkustvenem učenju se učenec uči iz neposredne izkušnje, je čustveno vživet, raziskuje in rešuje probleme. Brodnik (prav tam) podrobno opiše pomen, vrste in potek igre vlog, v kasnejšem delu pa navaja zelo natančno dodelane kriterije za ocenjevanje (Brodnik, 2013).

Dramatizacije so kompleksnejše naloge, ki zahtevajo veliko raziskovanja virov in časa, zato jih učenci pripravljajo doma in jih predstavijo sošolcem v razredu. Vsaka dramatizacija zahteva skrbna navodila, pregled in povratno informacijo o zgodovinski ustreznosti vsebine.

V vsakem razredu se običajno vsaj trije učenci, ki radi nastopajo, odločijo pripraviti dramatizacijo. Ena skupina je pred leti celo posnela film.



Slika 7: Dramatizacija Rimske novice



Slika 8: Prizor iz filma o ustoličevanju knezov

Oboje osebni arhiv avtorice

5.7. Makete in drugi izdelki

Izdelava makete zahteva svoj čas in ustrezno raziskovanje virov. Makete običajno izberejo tehnično bolj nadarjeni učenci ali taki, ki so šibkejši na besednem področju in imajo s tem možnost, da se dokažejo na svoj način. Nekateri celo izkoristijo domačo delavnico in material, mnogi pa kar iz kartona in lepila v lastni sobi izdelajo zelo zanimive izdelke. Maketo ali izdelek ustno predstavijo sošolcem.

Enako kot za pisne izdelke najdemo podrobne kriterije za ocenjevanje maket in izdelkov. Navaja jih Pečoler v Brodnik (2013).



Slika 9: Maketa akvadukta



Slika 10: Maketa zemljanke

Oboje osebni arhiv avtorice

5.8. Pisni izdelki

Med pisne izdelke uvrščamo časopise, stripe, pesmi in zgodbe. Zanje se odločajo učenci, ki so močnejši na jezikovnem področju in ki se dobro izražajo pisno. Stripi so priljubljeni pri likovno nadarjenih učencih in predvsem pri dečkih.

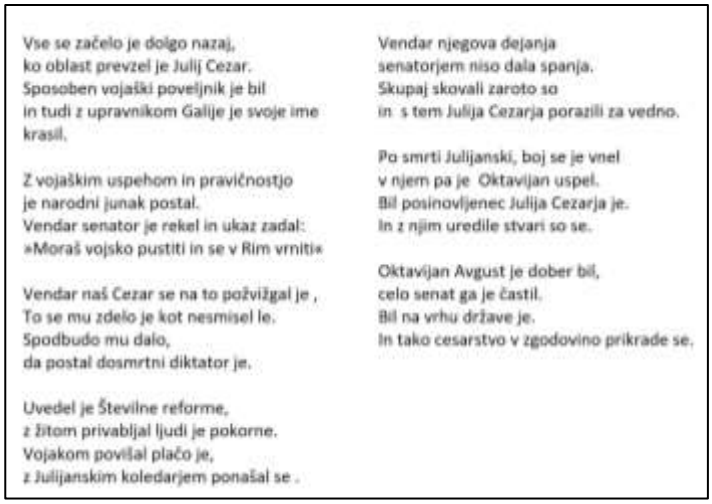
Prav tako kot dramatizacije zahtevajo več raziskovanja virov in časa, zato jih izvajamo kot domače naloge, ki jih pred predstavitvijo pred razredom učitelj pregleda, učenec pa povratne informacije upošteva in izdelek izboljša. Podrobno razdelane kriterije za ocenjevanje teh izdelkov predstavlja Kristovič Sattler v Brodnik (2013).





Sliki 11 in 12: Odlomek stripa o križarskih vojnah in odlomek stripa o Juliju Cezarju in Oktavijanu

Osebni arhiv avtorice



Vse se začelo je dolgo nazaj,
ko oblast prevzel je Julij Cezar.
Sposoben vojaški poveljnik je bil
in tudi z upravnikom Galije je svoje ime krasil.

Z vojaškim uspehom in pravičnostjo
je narodni junak postal.
Vendar senator je rekel in ukaz zadal:
»Moraš vojsko pustiti in se v Rim vrniti«

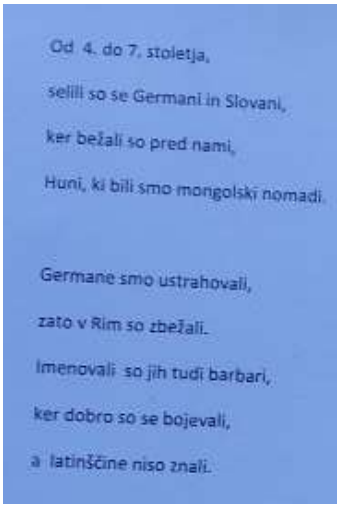
Vendar naš Cezar se na to požvižgal je ,
To se mu zdelo je kot nesmisel le.
Spodbudo mu dalo,
da postal dosmrtni diktator je.

Uvedel je številne reforme,
z žitom privabljal ljudi je pokorne.
Vojakom povišal plačo je,
z Julijanskim koledarjem ponašal se .

Vendar njegova dejanja
senatorjem niso dala spanja.
Skupaj skovali zaroto so
in s tem Julija Cezarja porazili za vedno.

Po smrti Julijanski, boj se je vnel
v njem pa je Oktavijan uspel.
Bil posinovljenec Julija Cezarja je.
In z njim uredile stvari so se.

Oktavijan Avgust je dober bil,
celo senat ga je častil.
Bil na vrhu države je.
In tako cesarstvo v zgodovino prikrade se.



Od 4. do 7. stoletja,

selili so se Germani in Slovani,

ker bežali so pred nami,

Huni, ki bili smo mongolski nomadi.

Germane smo ustrahovali,

zato v Rim so zbežali.

Imenovali so jih tudi barbari,

ker dobro so se bojevali,

a latinščine niso znali.

Sliki 13 in 14: Pesem o Juliju Cezarju in odlomek pesmi o Hunih

Oboje osebni arhiv avtorice

6. Zaključek

Ustvarjalen učitelj zgodovino približa učencem na načine, ki so njim blizu. Na drugi strani učenci skozi svojo ustvarjalnost osvajajo zgodovinsko znanje, izražajo svoj odnos do zgodovine in pridobivajo spretnosti za iskanje, uporabo in primerjavo virov. Trškan (2013) uvršča ustvarjanje različnih izdelkov pri zgodovini med avtentične naloge, ki zahtevajo od učencev celo paleto različnih znanj in spominjajo na naloge v resničnem življenju.

Naštete in opisane dejavnosti so bile preizkušene v praksi in so se izkazale za pomemben del učnega procesa. Glede na to, da njihova uporaba prispeva k učinkovitosti in zanimivosti učnih ur, nosi učitelj odgovornost za vsebinsko ustreznost in zgodovinsko natančnost vseh opisanih dejavnosti. Na to mora biti še posebej pozoren, kadar so ustvarjalci učenci. Pomembna so natančna navodila, skrben pregled, dodatno usmerjanje in vodenje učenca do končnega izdelka, ne le, kadar je končni cilj ocenjevanje, temveč za vsakršno uporabo v razredu. Zahtevati mora uporabo več raznolikih virov in njihovo ustrezno navajanje. Če učenec navodil in sprotnih pripomb učitelja ni upošteval, mora učitelj na to opozoriti tudi na končni predstavitvi. Ker si ne želimo, da bi učenci nehote dobili zgodovinsko nenatančne ali celo napačne informacije ali da bi si neustrezno razlagali zgodovinske pojave, naj, kadar predstavitev spremlja ocenjevanje, zgodovinske pomanjkljivosti prevladajo nad drugimi kriteriji ocenjevanja (npr. izvirnost, zanimivost, ličnost itd.).

7. Literatura

Bizjak, C. (2013). Učenje učinkovitega učenja v sodobni šoli. *Zgodovina v šoli, XXII*(1–2), 2-12.

Brodnik, V. (2001). Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in

simulacije. *Zgodovina v šoli* X(1), 7-10.

Brodnik, V. (2013), Značilnosti posodobljenega učnega načrta. V V. Brodnik (ur.) *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina, (str. 9-15)*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Duffy, B. (2006), *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years.* Maidenhead: Open University Press.

Einon, D. (2002). *Ustvarjalen otrok: prepoznajte in spodbudite naravno nadarjenost vašega otroka.* Tržič: Učila International.

Kristovič Sattler, S. (2013). Stari Egipt in civilizacije rodovitnega polmeseca. V V. Brodnik (ur.) *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina, (str. 172-187)*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

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

Matos, S. (2014). *Ustvarjalni ogenj v vsakem človeku.* Celovec: Mohorjeva založba.

Omahen, R. (2012). Uporaba didaktičnih iger pri pouku zgodovine v osnovni šoli. *Zgodovina v šoli, XXI(3-4),* 32-42.

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Pečoler, L. (2013). Ostanki preteklosti (Spoznavamo zgodovino). V V. Brodnik (ur.) *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina, (str. 83-105)*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Polanšek, A. (2011). Igra vlog pri pouku zgodovine, v D. Terškan (ur.) *Trojarjev zbornik.*

Historija 19. Znanstvena zbirka oddelka za zgodovino Filozofske fakultete univerze v Ljubljani. (str. 309-321). Ljubljana. Filozofska fakulteta

Potočnik, D. (2017). Sodobne učne metode pri pouku zgodovine. *Annales, Series Historia et Sociologia, 27(4)*, 837-850. Pridobljeno 15. 9. 2018 s: http://zdjp.si/wp-content/uploads/2017/12/ASHS_27-2017-4_POTO%C4%8CNIK.pdf

Trškan, D. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli, 12(3-4)*, 31-37.

Definicija besede 'creativity': https://en.oxforddictionaries.com/definition/creativity (22.9.2018)

Izrek Alberta Einsteina: https://www.primorske.si/2016/03/14/deset-znanih-izjav-alberta-einsteina (22. 9. 2018).

Omenjeni posnetki:

Animated History of the Roman Empire https://www.youtube.com/watch?v=GylVIyK6voU*

Aplikacija Luther Trubar: https://www.goethe.de/ins/si/sl/kul/sup/211354.html**

Ave Emona https://www.youtube.com/watch?v=64zAxAE_Sj8*

Dan v Emoni https://www.youtube.com/results?search_query=emona*

Devetletka: http://www.devetletka.net/gradiva/zgodovina*

Filmi in popevke: https://www.youtube.com/results?search_query=horrible+histories*

Grški arhitekturni slogi: https://www.youtube.com/watch?v=Jj2YsW6B7FA*

Popevke: https://www.youtube.com/user/historyteachers/videos*

Slovenskega naroda sin: https://www.youtube.com/watch?v=iBh6m1upIcw*

Zgodba Primoža Trubarja: https://www.youtube.com/watch?v=OsQHzCT2iKQ**

Zgodovina olimpijskih iger: https://www.youtube.com/watch?v=tG4NJFwjnt4*

* Pridobljeni 22. 9. 2018. ** Pridobljeni 30.9.2018.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Vesna Dobrila, prof. angleščine in zgodovine, je zaposlena na OŠ Jurija Vege v Moravčah, kjer poučuje angleščino, zgodovino in domovinsko in državljansko kulturo ter etiko.

Spodbujanje kritičnega mišljenja pri učencih s sodelovalnim učenjem

The Encouragement of Critical Thinking through Collaborative Learning among Students

Verica Peterle Grahonja

Osnovna šola in vrtec Ankaran
verica.peterle-grahonja@osv-ankaran.si

Povzetek

V prispevku so prikazane izbrane obravnavane učne vsebine pri pouku geografije in zgodovine. Oba predmeta nudita odličen izbor raznovrstnih tem, ki ponujajo možnosti različnih pristopov pri doseganju zastavljenih učnih ciljev. Avtorica izpostavi kot obliko dela sodelovalno učenje in nekatere metode dela, ki vzpodbujajo in razvijajo veščine kritičnega mišljenja pri učencih s sodelovalnim učenjem. Dejavnosti, ki jih izbrani primeri opisujejo, vključujejo izvedbo zaključnega dela učne snovi oziroma učnega sklopa, in sicer preverjanje znanja. Prvi primer prikazuje dejavnost, s katero učenci na izbranih besedilih urijo veščino postavljanja vprašanj na različnih taksonomskih stopnjah. Sposobnosti kritičnega presojanja verodostojnosti spletnih virov informacij in oblikovanja dobrih argumentov osmošolci izkažejo v drugem primeru. Z iskanjem virov na spletnih straneh, zapisovanjem argumentov in povratnih informacij na skupni spletni tabli (IKT orodje »Padlet«) vzporedno razvijajo tudi digitalno pismenost. Tretji primer je prikaz medrazrednega in medpredmetnega povezovanja, kjer sedmošolci prevzamejo vlogo učitelja ter na zabaven in poučen način z delavnicami predstavijo drugošolcem življenje ljudi v preteklosti. V zadnjem primeru učenci medsebojno presojajo in vrednotijo delo sošolcev ter svojo oceno argumentirajo.
Uveljavljene tradicionalne učne metode so še vedno ključne, a znajo biti za učence dolgočasne in posledično neučinkovite, tudi v luči razvijanja kritičnega mišljenja. Samoevalvacije učencev ob zaključku izvedenih ur so pokazale pozitiven odziv uporabljenih sodobnejših oblik in metod pouka. Želje učencev so, da bi bilo podobnih ur še več.

Ključne besede: argumentiranje, postavljanje razmišljujočih vprašanj, pouk geografije in zgodovine, povratna informacija, presojanje in vrednotenje virov informacij, sodelovalno učenje.

Abstract

This article presents selected discussed lessons in geography and history class. Both subjects offer a great selection of diverse themes, which can be approached differently to reach chosen educational goals. In the article the author presents a form of teaching known as collaborative learning and some of its related methods that encourage and improve critical thinking skills of students involved in collaborative learning groups. The presented activities include a final examination on considered subject matters. The first example of such lesson presents an activity that teaches students the art of forming questions on different taxonomical levels. In the second example 8th graders display critical judgement of the truthfulness of information sources found on the internet and formulation of good arguments. As they search for sources on websites, record arguments and give feedback information on a common web-board (ICT tool "Padlet"), they also develop digital literacy. The third example shows inter-class and inter-disciplinary integration. Students from the 7th grade take on the role of the teacher and in fun and instructive workshops present the life of people in the past to 2nd graders. In the

last example students judge and assess the work of their schoolmates and they argue their final evaluation.

Established traditional teaching methods still represent a key part of the teaching process, but may be boring for the students and consequentially ineffective, unfortunately also for the development of critical thinking skills. The self-evaluation step in the final exams has shown a positive response to more modern forms and methods of teaching. Students have expressed a wish for more lessons of that kind.

Keywords: argumentation, collaborative learning, contemplative questioning, feedback information, geography and history lessons, judging and assessing sources of information.

1. Uvod

Nekatere oblike in metode klasičnega poučevanja ne sledijo več razvoju sodobnega pouka, zato naj bi učitelji poiskali nove. Pogosta vprašanja, ki se porajajo v učiteljskih krogih so, kako narediti pouk privlačen in zanimiv za učence, ki bo obenem tudi vzgajal in izobraževal vedoželjnega, kritičnega učenca. Prav to vprašanje je bila vzpodbuda k uporabi novih, sodobnejših oblik in metod poučevanja. V nadaljevanju prispevka so prikazani konkretni primeri učnih ur pri predmetih zgodovina in geografija, z metodami dela, katerih cilj je vzpodbujanje in razvijanje veščin kritičnega mišljenja pri učencih s sodelovalnim učenjem. Vsi navedeni primeri in priložene slike so iz šolske prakse avtorice prispevka.

2. Spodbujanje kritičnega mišljenja s sodelovalnim učenjem

»Kritično misliti ne pomeni, da slepo sprejemamo vsa pridobljena spoznanja, ampak da jih znamo ustrezno vrednotiti. Ali je nekaj res oz. dobro samo zato, ker večina verjame, da je res oz. dobro. Kritični mislec sprašuje: »Ali je res tako?« Kritično mišljenje je iskanje globljih razlogov za katerekoli težavo na svetu. ... Spodbujamo spraševanje in opazovanje. Vprašanje »Kako veš« pomaga, da se učenci začnejo zavedati lastne sposobnosti sklepanja.« (Zore, 2011, str. 45).

»Kritičen mislec je oseba, ki vešče uporablja vrsto zahtevnejših miselnih procesov in veščin (spraševanje, prepoznavanje in opredeljevanje problemov, primerjanje, razvrščanje, deduktivno in induktivno sklepanje, argumentiranje, postavljanje hipotez ...) in so zanj značilne raznolike čustveno-motivacijske naravnanosti, npr. intelektualna odprtost, izogibanje prehitri sodbi, sistematičnost v razmišljanju idr. « ... (Rupnik Vec, Gros, Mikeln, Drnovšek, 2018, str. 5).

Predmetni področji zgodovina in geografija ustvarjata odlično učno okolje za spodbujanje učenja veščin kritičnega mišljenja pri učencih. Raznovrstne učne teme, ki jih ponujata oba predmeta so priložnosti tako za učitelja, da pri učencih razvija kritično mišljenje, kot za učence, da z vprašanji potešijo svojo radovednost, iščejo odgovore, jih kritično presojajo in argumentirajo. Prav tako oba predmeta učitelju in učencem omogočata izbiro različnih oblik učenja in načinov obdelave učnih vsebin oziroma metod dela pri pouku. Med učenci je zelo priljubljena oblika učenja delo v skupini (ali dvojicah) s sodelovalnim učenjem, kjer si člani znotraj skupine razdelijo delo, si zastavljajo vprašanja, svoje zamisli, razmišljanja in znanje delijo s preostalimi člani svoje skupine in člani drugih skupin, skupaj kritično presojajo, se vzpodbujajo in si pomagajo. V nadaljevanju prispevka bodo prikazane štiri metode dela, ki

vzpodbujajo kritično mišljenje pri učencih v okviru sodelovalnega učenja in so se v praksi pri učencih pokazale kot osvežitev v primerjavi s klasičnim, običajno frontalno izpeljanim poukom.

»Sodelovalno učenje je torej učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine.« (Peklaj, 2001, str. 9).

Sodelovalno učenje »je učenje za življenje, ki omogoča socialno rast, s pomočjo katerega si učenci privzgojijo odgovornost za skupen cilj, za dobro opravljeno delo, obenem pa se učijo aktivno poslušati in komunicirati kot enakovredni partnerji. Prek različnih oblik sodelovalnega učenja se vzpostavljajo in krepijo tudi medsebojni odnosi.« (Tratnik, 2014, str. 20)

2.1. Veščina kritičnega mišljenja - oblikovanje in postavljanje jasnih vprašanj

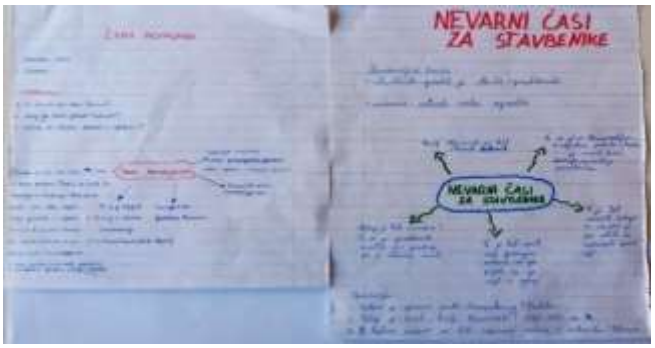
Cilj veščine je, da znajo učenci na izbrano temo postaviti vrsto vprašanj na različnih taksonomskih stopnjah, ki vključujejo vprašanja na stopnji poznavanja, stopnji razumevanja ter stopnji vrednotenja, analize in sinteze. Imenovana veščina je priporočljiva tako za preverjanje predznanja kot preverjanje znanja ob zaključku tematskega sklopa.

Primer prikazuje preverjanje znanja ob zaključku tematskega sklopa z naslovom »Stari Egipt in civilizacije rodovitnega polmeseca«, ki temelji na delu z besedili in zgodovinskim zemljevidom. Izbrana besedila so štiri zgodbe iz knjige Nasmejana zgodovina, avtorja Andreja Vovka (1996). Učenci so že predhodno seznanjeni z obliko dela. Skupine so oblikovane v odvisnosti od števila učencev v razredu. V tem primeru so štiri skupine s tremi člani v vsaki skupini. V skupini z žrebom določijo vodjo, ki usmerja delo članov. S strani učiteljice dobijo skupine gradivo (vsaka skupina svojo zgodbo) in navodila za delo. Sliki 1 in 2 prikazujeta štiri miselne vzorce izdelane na osnovi prebranih besedil, z zapisi pripravljenih vprašanj za nasprotne skupine.

Navodila skupinam

a) Pozorno preberite navodila naloge (od b do i).
b) Na list napišite naslov vaše zgodbe.
c) Pozorno preberite svoje besedilo v celoti (zgodbo).
d) V besedilu poiščite in izpišete neznane pojme ter se o njih v skupini pomenite. Če pojma še vedno niste razumeli poiščite razlago s pomočjo spletnih strani (lahko tudi pri učiteljici).
e) Zapišite bistvene podatke zgodbe. Zapis naj vključuje podatke »kdo, kje, kdaj, pomen« in razlago naslova zgodbe.
f) Na osnovi prebranega in zapisa v skupini oblikujte in zapišite 3 vprašanja, na različnih zahtevnostnih stopnjah, ki jih boste zastavili sošolcem v nasprotnih skupinah (vsaki skupini eno vprašanje) in na ta način razpravljali o zgodbi ter tako preverili znanje sošolcev.
g) Predstavitev zgodbic in razprava med skupinami.
h) Vprašanja zastavite v naslednjem vrstnem redu:
    1. skupina → 2., 3. in 4. skupini
    2. skupina → 1., 3. in 4. skupini
    3. skupina → 1., 2. in 4. skupini
    4. skupina → 1., 2. in 3. skupini

i) Samoevalvacija: v skupini se pogovorite, presodite ali ste cilj dosegli in kritično ocenite svoje delo in znanje.



Slika 1: Primer miselnih vzorcev



Slika 2: Primer miselnih vzorcev
Iz šolske prakse avtorice prispevka, november 2015 (foto V. P. Grahonja)

2.2. Veščini kritičnega mišljenja - presojanje in vrednotenje verodostojnosti virov informacij in argumentiranje

»Kakovostne rešitve oz. odločitve temeljijo na relevantnih in kakovostnih informacijah.« (Rupnik Vec, 2018, str. 13). Učenci se, tako pri pouku geografije kot zgodovine, srečujejo z raznovrstnimi informacijami in raznolikimi viri, od koder črpajo podatke. Zato je učenje veščine presojanja ustreznosti in uporabe virov ter pravilno navajanje le-teh za učence zelo pomembno. Vzporedno z razvijanjem veščine presojanja in vrednotenja virov se učenci urijo tudi v veščini argumentiranja. »Učenje argumentacije obsega učenje identifikacije argumentov, analize argumentov, vrednotenja argumentov in oblikovanja argumentov.« (Rupnik Vec, 2011, str. 144).

Primer prikazuje obravnavo učne teme »Značilnosti afriškega prebivalstva« v osmem razredu, izvedene v treh šolskih urah z naslednjimi cilji:

- učenci znajo kritično presoditi verodostojnost virov in potrebnih informacij,
- učenci oblikujejo samostojne sklepe in svoj odgovor znajo utemeljiti z dokazi na temelju virov,
- učenci znajo podati dober argument oziroma navesti razlog za in proti ter ga znajo jasno zapisati,
- učenci razvijajo digitalno pismenost s pomočjo informacijske tehnologije,
- učenci znajo podati konstruktivno povratno informacijo sošolcem (sošolec sošolcu).

V prvi šolski uri se učenci samostojno učijo in v zvezek zapisujejo bistvene podatke. Pri delu si pomagajo z učbenikom, odlomki iz različnih besedil, s tematskimi kartami Afrike in ustreznim slikovnim gradivom. Drugo uro se poučijo o kriterijih presojanja in vrednotenja verodostojnosti virov informacij ter o kriterijih dobrega argumenta. V nadaljevanju ure učiteljica oblikuje dvojice in posreduje navodila za nadaljnje delo. Tretja ura poteka v računalniški učilnici kot preverjanje znanja ob zaključku obravnavane učne teme. Preverjanje znanja iz omenjenih veščin kritičnega mišljenja (presojanja in vrednotenja virov informacij ter argumentiranja) in podajanje pisne povratne informacije sošolca sošolcu se odvija na skupni spletni tabli. Učenci uporabijo IKT didaktično orodje »Padlet«. Slike 3, 4 in 5 predstavljajo primere argumentov učencev in povratne informacije sošolcev na zapisane argumente.

Navodila dvojicam

a) Reši eno od spodnjih nalog. Katero nalogo boš rešil/a, določi učiteljica *(tvoje ime je zapisano nad nalogo)*. Čas reševanja naloge je 15 minut.
b) Ko s svojo nalogo zaključiš, preglej nalogo sošolca oziroma sošolke in mu/ji podaj pisno povratno informacijo (PI). Kateremu sošolcu oziroma sošolki boš podal/a PI, imaš zapisano ob svojem imenu. Povej mu/ji ali se z njegovim/njenim argumentom strinjaš in zakaj se. Po potrebi pa sošolčev/sošolkin argument dopolni ali pa ga z dokazom zavrni. Čas pregleda in dopolnjevanja je 15 minut.
c) 15 minut pred zaključkom ure sledi poročanje, pregled argumentov in povratnih informacij s strani posameznih dvojic.
d) Samoevalvacija bo sledila prihodnjo uro geografije.


5. Na karti Afrike (v A) poišči državi Malavi in Mozambik. Preberi naslednjo trditev in jo preveri na spletnem naslovu (Vir: http://url.sio.si/rTd).

V Maleviju in Mozambiku zaradi suše razglasili izredne razmere.

DRŽI NE DRŽI

Argumentiraj svojo zgornjo ugotovitev z enim dejstvom, ki si ga razbrala iz besedila in ga zapiši.

Zaradi suše med letoma 2015-2016 se je v Maleviju in Mozambiku za 12% zmanjšal pridelek hrane. Pomota je več 1000 glav živine. V nekaterih delih je bilo uničenih 90%. Zato je predsednik Malavije-Mutharika razglasil izredne razmere.

Iz besedila razberi eno obliko pomoči prizadetim prebivalcem in jo sam zapiši.

"Svetovni program za hrano (WFP) je sporočil, da trenutno pomagajo skoraj trem milijonom ljudi v Malaviju, kjer je močno prizadetih 23 od 28 okrožij". Besedilo je bilo objavljeno 13. 04. 2016.

(PI: tvoj argument je dober saj si dobro vse to razbrala iz tistega članka.)

Slika 3: Primer argumentiranja s povratno nformacijo


5. Preberi prve tri odstavke danega spletnega vira in spodaj zapisan kitajski pregovor.

http://url.sio.si/rTv

»Daj človeku ribo, nahranil ga boš za en dan. Nauči ga loviti ribe, prehranil ga boš za vse življenje«. (Kitajski pregovor)

Ali se strinjaš, da cilj slovenske humanitarke, gospe Jane Dular, potrjuje zgornji pregovor.

SE STRINJAM ~~SE NE STRINJAM~~

Argumentiraj svoj odgovor.

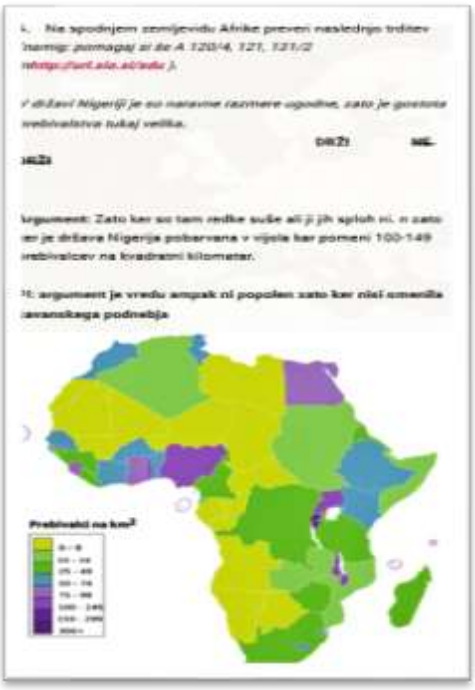
Ker ljudem ne bodo mogli vedno pomagat s tem da jim bodo nosili hrano, zato bi bilo boljše, če bi jim pokazali kako si sami priskrbijo hrano.

Razdelitev učnih pripomočkov za vseh 342 šolarjev javne šole SEKA v Malaviju.

Vir: http://url.sio.si/rTv

(PI): argument je dober zato ker ga Jana že otroke v šoli uči delati nekaj kar bodo lahko uporabljali celo življenje =)

Slika 4:Primer odličnega argumenta z odlično povratno informacijo



Slika 5: Primer argumentiranja s povratno informacijo
Iz šolske prakse avtorice prispevka, november 2016 (foto V. P. Grahonja)

2.3. Medpredmetno/medrazredno povezovanje

Sedmošolci pri urah zgodovine že več let zapored v okviru medrazrednega in medpredmetnega povezovanja (zgodovina, spoznavanje okolja, slovenščina) pripravijo in vodijo delavnice za drugošolce, ki običajno trajajo dve šolski uri (blok ura), in sicer ob zaključku tematskega učnega sklopa sedmošolcev. Tako oboji na poučen in zabaven način obnovijo in preverijo svoje znanje. Skupaj se učijo, ustvarjajo, se pogovarjajo, izdelujejo plakate in druge izdelke. Ob zaključku vsaka skupina poroča in svoje delo predstavi preostalim skupinam ter učiteljicam.

V okviru tovrstnega povezovanja so tako izpeljane ure z različno zgodovinsko tematiko, kot na primer življenje v prazgodovini, življenje v antiki in življenje v srednjem veku. Življenje v prazgodovini prikazujeta sliki 6 (odkritje ognja in pripravo ognjišča) in 7 (primer kolišča). Slike 8, 9, 10 in 11 predstavljajo delavnice, kjer drugošolci pod mentorstvom sedmošolcev raziskujejo in primerjajo podobnosti in razlike med staro-grškim in rimskim načinom življenja ter se vživljajo v vlogo rimskega vojaka.



Slika 6: Odkritje ognja



Slika 7: Kolišče

Iz šolske prakse avtorice prispevka, oktober 2016 (foto V. P. Grahonja)



Slika 8: Drugošolci spoznavajo gradbene antične dosežke



Slika 9: Izdelovanje makete koloseja





Sliki 10 in 11: Spoznavanje življenja rimskega vojaka
Iz šolske prakse avtorice prispevka, april 2018 (foto V. P. Grahonja)

2.4. Presojanje in argumentiranje ter vrstniška povratna informacija

Pri pouku geografije v osmem razredu ob zaključku učne snovi »Gospodarstvo Avstralije« sledi preverjanje znanja s pomočjo križanke, ki jo učenci izdelajo z uporabo IKT didaktičnega orodja Crossword Puzzle Maker. Ura poteka v računalniški učilnici. Učenci križanko sestavijo v skupini, pri čemer je ključno zavedanje učencev, da je uspešno dosežen cilj (izdelava dobre križanke) odvisen od uspeha vseh skupin (slika 12). Učenci so že pred izdelavo križanke seznanjeni z navodili in kriteriji za njeno izdelavo, ki jih sooblikujejo skupaj z učiteljico. V skupinah izdelane križanke učiteljica natisne. Natisnjene križanke si skupine med seboj zamenjajo in jih verižno rešijo. Po zaključenem reševanju sledi povratna informacija. Skupina, ki je križanko rešila, presodi kakovost križanke in ovrednoti izdelavo križanke z opisno oceno (zelo uspešno, uspešno, neuspešno) ter oceno argumentira. Oceno z argumentom zapiše na list pod križanko (slika 13). Skupina ocenjen izdelek vrne sestavljavcem, ki v skladu s povratno informacijo svoj izdelek popravijo.





Slika 12: Sestavljanje križanke s sodelovalnim učenjem *Slika 13: Povratna informacija sošolcem*
Iz šolske prakse avtorice prispevka, januar 2018 (foto V. P. Grahonja)

3. Zaključek

Prispevek prikazuje štiri primere učnih ur, izvedenih v zadnjih treh šolskih letih. Učenci samostojno, z medsebojnim sodelovanjem in z različnimi učnimi metodami, preverijo znanje izbranih učnih vsebin s poudarkom na razvijanju nekaterih veščin kritičnega mišljenja. Na osnovi opazovanj aktivnosti učencev pri delu, pogostosti potreb po usmerjanju učencev k sledenju zastavljenih ciljev ter rezultatov samoevalvacij učencev in sodelujočih učiteljic, veljajo za vse štiri primere naslednje skupne ugotovitve :

a) Kot dosežek se ocenjuje:
- priučitev učencev k sistematičnosti dela in pridobivanju organizacijskih znanj (z delitvijo dela znotraj skupin),
- spodbujanje bralne pismenosti pri učencih,
- povezovanje znanja iz različnih zornih kotov in nadgradnja znanja (z medpredmetnem povezovanjem),
- popestritev pouka, visoka motiviranost učencev za delo in posledično njihova večja aktivnost,
- razvijanje socialnega čuta in empatije (vzpodbuda in pomoč učno šibkejšim v skupini, krepitev pozitivnih vrednot, posredovanje znanja in veščin starejših na mlajše učence),
- izkazana iznajdljivost, domiselnost in ustvarjalnost učencev,
- uspešno timsko delo učiteljic.

b) Kot pomanjkljivosti se ocenjujejo težave, ki jih imajo učenci pri:
- smiselnem interpretiranju besedil,
- prepoznavanju problema in postavljanju razmišljujočih vprašanj na izbrano temo (predvsem na stopnji razumevanja ter stopnji vrednotenja, analize in sinteze),
- oblikovanju in zapisu dobrega argumenta,
- iskanju vzročno – posledičnih razmerij.

Ugotovitve povedo, da so učenci na področju uporabe veščin kritičnega mišljena še vedno šibki. Razlogi teh pomanjkljivosti so verjetno tudi v pomanjkanju besednega zaklada učencev in premajhni funkcionalni pismenosti, kar se posledično odraža v slabšem zaznavanju nekega

problema in njegovi razlagi. Vsekakor je vzgoja in vključevanje poučevanja kritičnega mišljenja prednostna naloga vsakega učitelja, ki želi vzgojiti učence v kritično razmišljujoče in odgovorne odrasle osebe.

4. Literatura

Peklaj, C. (2001). Kaj je sodelovalno učenje. *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve* (8 – 10). Ljubljana: DZS

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevana: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja* (111 – 153). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T. Gros, V. Mikeln, P. Drnovšek, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem.* Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills ATS2020, 1-58. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/VescineKriticnegaMisljenja.pdf

Rupnik Vec, T. (2018). Učenje veščin kritičnega mišljenja – ne le vzgojno-izobraževalna možnost, temveč temeljna pravica vsakega učenca. *Zgodovina v šoli, 26* (1), 3-17.

Tratnik, A. (2014). Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne klime. *Didakta november 2014,* 20 – 24. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-KY6EPJMD/16666e42-f8a2-4f30-8039-ef9b41a8a736/PDF

Zore, F. (2011). Kritično mišljenje. *Vzgoja 52,* 44 – 45. Pridobljeno s http://www.revija-vzgoja.si/storage/images/Vzgoja/vsebine/V_52__Zore__Kriticno_misljenje__44-45.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Verica Peterle Grahonja je profesorica zgodovine in geografije. Zaposlena je na Osnovni šoli Ankaran kot predmetna učiteljica zgodovine in geografije.

Dinamično ponavljanje učne snovi

Dynamic Revision of Teaching Unit

Klavdija Koman

OŠ Gorje
klavdija.koman@guest.arnes.si

Povzetek

Namen učenja je smiselno povezovanje znanja, ki temelji na razumevanju učne snovi. Pri tem je ključnega pomena tudi učna motivacija. Obstajajo različne metode motiviranja in spodbujanja aktivnega, dinamičnega ponavljanja učne snovi. V prispevku je predstavljeno dinamično ponavljanje z metodo sodelovalnega učenja. S pomočjo uvodne motivacije, ki zajema geografske pojme s pojasnili, učitelj razdeli učence v sodelovalne skupine oziroma pare. Učitelj pripravi vprašanja, ki temeljijo na učnih ciljih 7. razreda. Učenci v parih aktivno utrjujejo in ponavljajo ob zemljevidih in vprašanjih, ki so tudi slikovno opremljena. Po preteku prvih desetih minut se preveri znanje učencev iz prvega sklopa vprašanj. Poklicani učenec poda odgovor pred razredom, pokaže odgovor na stenskem zemljevidu ali ga pojasni ob priloženi sliki. Nato zastavi vprašanje in pokliče naslednjega, ki poda odgovor. Učenci izberejo drugega sošolca za sodelovanje v paru. Proces utrjevanja in ponavljanja se tako ponovi še dvakrat. Na koncu podajo refleksijo o načinu utrjevanja. Predstavljena je tudi primerjava dinamičnega sodelovalnega ponavljanja s ponavljanjem v gibanju.

Ključne besede: geografija, motivacija, ponavljanje, znanje.

Abstract

The main goal of learning is to connect content knowledge in a meaningful way. To be able to do this, students have to understand the subject matter. The key word here is motivation. There are various methods of motivating students and encouraging their active learning and knowledge revision. This paper describes some active methods of revision of the subject matter through collaborative learning. After initial motivation involving some geographical concepts, the teacher divides students in collaborative groups or pairs. The teacher prepares questions based on learning objectives for the seventh grade. Students work in pairs, they actively revise and reinforce the matter using maps and pictures or photos. After ten minutes time, the knowledge of the first set of questions is tested. A student answers the questions in front of the class; they may also point the answer on the map or explain it using a picture or a photograph. She / he then puts a question and calls another student who answers it. This process of revision and reinforcement is repeated two more times. At the end, the students reflect on the process of revision. Further, the paper presents comparisons of active collaborative revision and knowledge revision in movement.

Key words: geography, knowledge, method revision, motivation.

1. **Uvod**

Geografija v osnovni šoli pomaga učencu pridobiti znanje, sposobnosti in spretnosti, s katerimi se lahko orientira in razume ožje in širše življenjsko okolje. Vzgaja ga v pravilnem vrednotenju in spoštovanju okolja. Učenec pridobi odnos do narave, sebe, sočloveka in družbe (Kolnik, Otič, Cunder, Oršič in Lilek, 2011). Pouk geografije razvija pri učencu celotno geografsko razmišljanje, ki temelji na povezovanju z vsemi predmetnimi področji: slovenščino, matematiko, tujimi jeziki, zgodovino, kemijo, fiziko, biologijo, državljansko in domovinsko kulturo ter etiko, glasbeno in likovno umetnostjo.

V 7. razredu učenci pri predmetu geografija spoznavajo in se učijo o naravnogeografskih in družbenogeografskih značilnostih Evrope in Azije, berejo različne geografske vsebine, se izražajo v besedni, pisni in grafični obliki, uporabljajo osnovne matematične operacije pri analiziranju geografskih informacij (kot so merilo zemljevida, analiza klimogramov, analiza starostne piramide …). Učenci se učijo logično sklepati in iskati ugotovitve, vzroke in posledice nekega pojava.

Pri pouku učenci spoznavajo aktualne okoljske probleme s pomočjo študije primerov. Pri tem vstopajo v proces problemske razprave.

Pridobljeno znanje učencev je potrebno utrditi, preveriti in oceniti. Pomembno je, da se pred ocenjevanjem njihovo znanje najprej preveri. Na kakšen način bo učitelj preverjal, je njegova individualna odločitev. Temeljni cilj preverjanja in ocenjevanja znanja je težnja po čim boljšem znanju učenca. Zato je pomembno, da je v ospredju pouka sprotno preverjanje znanja, ki učenca in učitelja kakovostno informira.

Veliko je govora o aktivnem sodelovanju učenca, zato smo se odločili izvesti dinamično učno uro sodelovalnega učenja, ki vključuje tako ponavljanje kot preverjanje iz učne enote Severna Evropa. O sodelovalnem učenju je zapisano, da je to učenje, ki poteka v manjših 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 T., Brejc M., Koren A., 2014).

Prvih nekaj minut učne ure je bistvenih, saj dajejo ton vsemu, kar sledi. Učencem povemo, da jih bodo sestavljene naloge utrudile, na koncu pa bodo navdušeni nad svojim dosežkom (Hattie, 2018). Damo jim vedeti, da je vse pod nadzorom in da smo v dejavnosti, ukrojeni po njihovi meri, zajeli zahteve učnega načrta.

2. Vzgojno-izobraževalni cilji in dejavnosti pri učni enoti Severna Evropa:

V učnem načrtu (Kolnik, Otič, Cunder, Oršič in Lilek, 2011) zapisani cilji in pojmi, ki jih morajo doseči učenci v 7. razredu pri geografiji za učno enoto Severna Evropa so:

- učenec na zemljevidu določi in opredeli geografsko lego Severne Evrope glede na toplotne pasove in imenuje države,
- učenec opiše podnebne značilnosti in reliefne oblike v Severni Evropi ter jih primerja med seboj z vidika možnosti poselitve,
- učenec ob klimogramih razloži podnebje ter sklepa o rastlinstvu in načinu življenja v Severni Evropi,
- učenec razloži ledeniško preoblikovanost površja in odvisnost ljudi od tega,
- učenec sklepa o dolžini dneva in noči v mrzlem pasu,

- učenec ovrednoti pomen Severnoatlantskega toka na podnebje in življenje ljudi.

S pomočjo ciljev, učitelj sestavi učni list z vprašanji.

3. Dinamičen učni proces s primerom dobre prakse

Pri odgovarjanju na vprašanja, ki jih sestavi učitelj, imajo učenci na razpolago tudi učila in učne pripomočke.

Učiteljeva vloga pri procesu ponavljanja in preverjanja se ne konča s sestavljenimi vprašanji. Na začetku ure pove, da bodo učenci s sodelovanjem v parih preverili znanje o naravnogeografskih in družbenogeografskih značilnostih Severne Evrope, hkrati pa bodo imeli možnost preko dinamičnega ponavljanja znanje dopolniti, saj bodo sodelovali z različnimi učenci, ki imajo znanje na različnih stopnjah.

Za sodelovalno učenje je pomembno, da združimo šibke in močne učence, drugi naj pomagajo prvim (Ginnis, 2004).

Učitelj povabi učence na uvodno motivacijsko igro. Razdeli jim pojme (dobijo jih šibkejši učenci) in pojasnila pojmov (dobijo jih učno močnejši učenci), katere prikazuje tabela 1. Predlagano razdelitev opravi učitelj brez izpostavljanja na močne in šibke, pri tem se izogiba stigmatizaciji, hkrati pa daje vtis, da so učenci po parih čisto naključno izbrani.

Učenci se sprehodijo po razredu in iščejo svoj par. Ko se pari najdejo, glasno drug drugemu preberejo pojem in pojasnilo. Nato se najdeni pari skupaj usedejo v šolske klopi in počakajo na naslednja navodila.

Tabela 1: Pojmi in pojasnila

gejzir	Je termalni izvir na Zemljinem površju, ki v presledkih bruha vrelo vodo in paro v zrak.
vulkan	Je naravni pojav na Zemlji. Nastane tam, kjer pride lava na površje. Nastane zaradi tektonskih premikov.
polarna noč	Čas, ko Sonce ne vzide nad obzorje vsaj 24 ur.
severni tečajnik	Pomembni vzporednik, kjer se stikata severni mrzli in severni zmerno topli pas.
tundra	Rastje v mrzlem pasu: mahovi, lišaji in nizke breze.
tajga	Iglasti gozd.
Laponci	Ljudstvo, ki goji severne jelene in živi na Laponskem.
Severnoatlanstki morski tok	Topli tok, ki vpliva na podnebje Zahodne Evrope in kraje ob obali Norveške.
Pribaltske države	Estonija, Latvija in Litva.
Skandinavske države	Norveška, Švedska, Danska, Finska.
specializirano kmetijstvo	Je usmerjeno le v določen pridelek (npr. na njivi raste samo pšenica).
fjord	Je potopljena ledeniška dolina, ki jo je zalilo morje. Danes je to zaliv.
seizmograf	Naprava za merjenje potresnih sunkov.

V nadaljevanju ure poteka sodelovanje in ponavljanje v parih. Učenci se morajo naučiti sodelovati z drugimi. Razredi, v katerih učenci uspešno sodelujejo, nudijo boljše učno okolje (Cowley, 2007). Na ta način se tudi spodbuja občutek pripadnosti.

Učitelj razdeli učne liste z vprašanji, nadzira delo med učenci, ki sodelujejo in preveri, ali je razumevanje vprašanj ustrezno. Po določenem času ustavi delo v parih, zastavi vprašanje iz prvega sklopa imenovanemu učencu, ta poda odgovor in zastavi vprašanje naključno izbranemu, ki odgovori na vprašanje in zastavi novo vprašanje naslednjemu naključno izbranemu sošolcu, ki nanj poda odgovor. Opisan proces traja nekaj minut, v tem času se preveri znanje prvega sklopa vprašanj. Nato učitelj usmeri učence, da zamenjajo pare. Desni učenci v klopi se presedejo za en stol naprej.

Opisani način učenja vzdržuje zbranost učencev (Hattie, 2018), ker ena aktivnost ne traja predolgo in se vmes prekine z drugo, hkrati pa sodelujejo z različnimi sošolci, zato se podaljšujeta njihova zbranost in sodelovanje.

Ponavljanje drugega sklopa vprašanj se ponovi v enaki obliki kot ponavljanje prvega sklopa.

Po končanem procesu učenci podajo evalvacijo o načinu dela. V večini so učenci s takšnim načinom ponavljanja in preverjana zadovoljni, ker aktivno sodelujejo in se trudijo, da bi svojemu sošolcu pokazali, da znanje imajo. Všeč jim je, ker imajo v učni uri možnost sodelovati z različnimi sošolci, pri tem pa se spodbujajo in pomagajo. Pogovor in sodelovanje jima koristita, ker se bogati geografsko znanje, širi se razmišljanje. Učenci so zadovoljno ugotovili, da se s tem načinom večino naučijo že v šoli, doma pa zato za učenje porabijo manj časa. Več jim je, ker poteka ponavljanje dinamično, najprej v sodelovanju z enim učencem, nato se ponavljanje v parih prekine, nadaljuje se nekajminutno sodelovanje in preverjanje cele skupine, potem se učenci usedejo k drugemu sošolcu in ponovi se ponavljanje v parih.

V razredu smo pri drugih učnih vsebinah uporabili še nekaj načinov ponavljanja, ki so ravno tako koristni za preverjanje znanja. Kot primer navajamo sodelovalne kartice, ki jih vsak učenec naredi sam po navodilih in priporočilih učitelja. Na prvo stran kartice učenec zapiše geografski pojem ali vprašanje, na drugo stran pa pojasnilo pojma ali odgovor. Ko so kartice že izdelane, združimo učence v pare in sledi ponavljanje. Tudi ta način ponavljanja je uspešen, ker učenci najprej samostojno izdelajo kartice in sami snov ponovijo, nato pa sodelujejo z drugimi.

Naslednji način, ki vključuje dinamiko učnega procesa, je ponavljanja v gibanju. Učenci so ga zelo pozitivno sprejeli, združuje pa tekmovanje in sodelovanje. Ker je bilo v razredu 16 učencev, smo jih razdelili v 4 skupine po 4 učence. V vsaki skupini so bili učno močan učenec, učno šibkejši učenec in dva povprečno močna učenca. Učno okolje smo opremili z zemljevidom Evrope, stožci in žogami. Prva postaja, na kateri so morali učenci prebrati vprašanje in nanj odgovoriti, je bila na začetku. Od prve postaje do druge je moral učenec hoditi nazaj po vseh štirih. Ko je prispel do druge postaje, je prebral vprašanje in na list zapisal odgovor. Na tem mestu ga je čakala žoga, ki jo je vodil z nogo med stožci do naslednje, tretje postaje. Na tej postaji je zopet prebral vprašanje in zapisal odgovor. Nato je nadaljeval z vodenjem žoge do koša, kjer ga je moral z metom zadeti. Ko je žogo podal skozi koš, je na četrti postaji, ki je bila ob košu, prebral vprašanje in zapisal odgovor. Potem je žogo nesel nazaj do druge postaje, se v skupini dotaknil naslednjega sošolca, ki se je podal na isto pot kot njegov predhodnik. Tekmovanje oziroma dinamično ponavljanje je bilo zaključeno, ko so vsi učenci v skupini šli preko vseh štirih postaj in odgovorili na vprašanja. Če kdo ni znal odgovoriti, je imel na voljo zemljevid Evrope ali pa je pustil prazen prostor pri odgovoru in tako ekipa ni dobila točke. Večini učencev se je ura zdela zanimiva in drugačna, ker smo

združili šport in geografijo. Nekateri so rekli, da so sprva mislili, da vprašanja ne bodo težka, vendar so potem videli, da niso lahka. Zdelo se jim je primerno, da so lahko stopili k zemljevidu Evrope in poiskali odgovor, vendar so se ob tem preveč zamudili. S tem načinom so dobili povratno informacijo, da se bodo morali še bolj potruditi pri učenju. Nekateri so bili mnenja, da so se pri tem tudi zabavali. Všeč jim je bilo, da niso sedeli v klopeh, ampak so se gibali in ponavljali. Dva učenca sta pohvalila izbor vodenja žoge z nogo med stožci.

4. Zaključek

Geografija je naravoslovni in družboslovni predmet, ki vzročno-posledično povezuje znanje o naravnem in družbenem okolju, tako da mladega človeka uči razmišljati in se celostno izražati.

Z uvodno motivacijsko igro pojmov in njihovih pojasnil so učenci izzvani v dinamičen proces učenja. Preko sodelovalnega učenja v parih učenci pridobijo več znanja, hkrati pa bogatijo tudi svoje socialne veščine. Razvijajo geografsko razmišljanje in kritičnost. Bogatita se njihov besedni zaklad in izražanje. Vprašanja, ki zahtevajo pojasnila in razlago, dobivajo smiselne in jasne odgovore. Z opisanimi metodami ponavljanja, se učence spodbuja k doseganju pozitivnega odnosa do znanja, zaradi česar smo pri ocenjevanju znanja opazili višje in boljše ocene. Učenci so pri pouku pričeli intenzivneje sodelovati in izražati svoje ugotovitve in spoznanja. Opazili smo, da so učenci v nekaterih pogledih samostojnejši, znajo razmišljati s svojo glavo. Nekateri starši so na govorilnih urah povedali, da so njihovi otroci zelo zadovoljni s takšnim načinom ponavljanja. Doma ne potrebujejo veliko učenja, ker se večino naučijo v šoli. Hkrati jim povratna informacija o znanju omogoča, da vidijo, kje so šibki in kje uspešni. Tak vpogled jim nudi možnost, da izboljšajo znanje. Cilj, ki smo si ga zastavili, da bi bili učenci pri pouku bolj dinamični in aktivni, da bi več sodelovali in bolje znali smo dosegli.

Drugi način ponavljanja v gibanju pa učencu ne omogoča komuniciranja z ostalimi. Na koncu izve, kje je šibek in kje je uspešen. Učitelj in učenec dobita povratno informacijo, katere vsebine se morajo utrditi. Ta način ponavljanja pa je učencem všeč zato, ker ne sedijo, ne pišejo v zvezke ali rešujejo učne liste, ampak se gibajo in zabavajo.

Ker učenci z ustreznimi metodami poučevanja postajajo samozavestnejši, se počutijo uspešno, zato se radi priključijo tudi geografskemu tekmovanju. Na nacionalnem preverjanju znanja pa tako dosegajo v povprečju višje rezultate.

5. Literatura

Ažman T., Brejc M., Koren A. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole*. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

Cowley S. (2007). *Kako umiriti razred: Poučevanje v osnovni šoli*. Ljubljana: Modrijan.

Ginnis P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster*. Ljubljana: Založba Rokus.

Hattie J. (2018). *Vidno učenje za učitelje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Kolnik K., Otič M., Cunder K., Oršič T., Lilek D. (2011). *Učni načrt. Program OŠ - geografija*. 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.

Kratka predstavitev avtorice

Klavdija Koman je diplomirana pedagoginja in profesorica geografije na Osnovni šoli Gorje. Ima strokovni naziv svetovalka. Vključuje se v različne dejavnosti v okviru šole: projekt 8 krogov odličnosti, etika in vrednote, Unesco dejavnosti, decembrsko-novoletne delavnice … Na šoli sodeluje v timu šolskih mediatorjev, ker je z izobraževanjem pridobila naziv šolskega mediatorja.

Primeri geografske analize domače pokrajine

Case Studies of Geographic Analyses of Local Area

Marjeta Hočevar

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Ljubljana Šentvid
marjeta.hocevar@stanislav.si

Povzetek

V prispevku so predstavljeni primeri samostojnega geografskega raziskovalnega dela, ki ga opravijo dijaki naše šole v okviru pouka geografije v 3. letniku. Naloge se nanašajo na domači kraj in bližnjo okolico, ki jo ob samostojnem terensko raziskovalnem delu veliko bolj poglobljeno spoznajo. Pri tem spoznajo tudi literaturo o domačem kraju, nekatere metode geografskega raziskovalnega dela ter ustrezne spletne vire. Na konkretnem primeru spoznavajo nekatere procese, ki so še posebej značilni za Slovenijo (npr. suburbanizacija), kot tudi nekatere globalne procese (npr. klimatske spremembe). Ugotovljene spremembe poskušajo kritično ovrednotiti.

Ključne besede: domača pokrajina, geografija, raziskovalne metode, terensko delo

Abstract

An article shows examples of students individual research work in the third grade of geography lessons at our school. The research work in linked with the fieldwork of the students local areas and their surrouindings. Through differnt methods of research and fieldwork practise, students get better understanding of their local areas. Students study and use different secondary sources, such use: books, textbooks and web sites. The research has four different case studies, which explain some local processes, such us suburbanisation and also some global processes such us climate changes. At the end, the results are critically evaluated.

Keywords: geography, field work, local area, methods of research work

1. Uvod

Geografija je veda o pokrajini, ki nas vedno obdaja, kjerkoli že smo. Zato je poznavanje značilnosti pokrajine preko spoznavanja pojavov in procesov, ki se v pokrajini pojavljajo, eden izmed temeljev izobrazbe, ki ga moramo nenehno poglabljati in širiti, predvsem s terenskim delom. V skladu z učnim načrtom za gimnazije (Polšak idr., 2008), ki opredeli geografijo kot predmet, »ki pomaga mlademu človeku pridobiti znanje, sposobnosti, veščine in spretnosti, s katerimi lahko razume ožje in širše okolje« v zadnjih nekaj letih dijakinje in dijake načrtno usmerjam v poglobljeno geografsko analizo kraja in bližnje okolice v katerem živijo. Ob tem spoznavajo strokovno in domoznansko literaturo ter vire, uporabijo ustrezne spletne vire, se seznanijo z nekaterimi metodami geografskega raziskovanja, spoznavajo etnološko dediščino kraja, ohranjajo medgeneracijske stike ter postajajo bolj aktivni krajani, ki jim ni vseeno, kar je v kraju dogaja. Kljub temu, da je v gimnazijskih letih zanimanje dijakov in dijakinj bolj usmerjeno v spoznavanje oddaljenejših dežel in pokrajin, je poglabljanje v značilnosti domačega kraja zanje svojevrsten izziv, ki se ga z veseljem lotijo in izdelajo kvalitetne seminarske naloge.

2. Primeri terensko-raziskovalnega dela

Na začetku šolskega leta dijakinje in dijaki 3. letnika dobijo navodila za samostojno terensko raziskovanje domačega kraja in bližnje okolice. Praviloma je to območje občine, v kateri je kraj, kjer živijo. Škofijsko klasično gimnazijo obiskujejo dijakinje in dijaki iz različnih delov Slovenije, zato je njihovo delo individualno. Ob predstavitvah rezultatov svojega raziskovalnega terenskega dela tako širijo in poglabljajo poznavanje Slovenije oziroma krajev, iz katerih prihajajo njihovi sošolci.

V okviru prve naloge ugotavljajo izvor treh zemljepisnih imen, ki jih sami izberejo. Navadno je to ime domačega kraja, ime ulice, kjer živijo ter ime bližnjega hriba, potoka in podobno. Pri ugotavljanju izvora imena si pomagajo z Etimološkim slovarjem slovenskih zemljepisnih imen avtorja Marka Snoja iz leta 2009, v skupni izdaji založb Modrijan in Založbe ZRC. Večinoma izvedejo tudi intervju s starejšimi sorodniki in krajani ter skozi pregled literature o domačem kraju pogosto odkrijejo kakšno zgodbo, legendo ali pesem. Ugotovijo, kako se je določeno zemljepisno ime spreminjalo skozi zgodovino.

2.1.Primer: Izsek iz naloge, ki jo je izdelala dijakinja L.B.



Slika 1: Vrzdenec

Na koncu Horjulske doline ob Šujici leži vas Vrzdenec, kamor spadajo tudi zaselki Zagorica, Gošavje in Kisovnik. Ime Vrzdenec izhaja iz imena Studenec, ki izvira sredi vasi. Prve hiše so bile večinoma nad Studencem (VRH ZDENEC), pozneje pa se je vas razširila tudi na drugo stran Studenca. O njem je pisal že Valvasor , ki je zapisal da ja studenec tudi poleti zelo mrzel in bister. Vas leži na prisojni strani doline, ki jo obdajajo hribi: Reber, Bašev grič, Tičnica in Rožmanov hrib, kjer je bila utrdba pred Turki. Na Vrzdencu se je leta 1843 rodila Cankarjeva mati, Neža Pivk.

Ivan Cankar je vas opisal v eni iz med svojih črtic z naslovom Vrzdenec.

Ta vas je, pravijo, tam nekje v Horjulski dolini; jaz ne vem, če je res, ker je nikoli nisem videl in je tudi na nobenem zemljevidu ni zaznamenovane. Ali da je na svetu in da je celo prav blizu, je čisto gotovo. Morda sem bil že do nje samo še za uro hoda; morda sem jo bil kdaj na

dolgih svojih potih ponevedoma že ugledal, pa je nisem spoznal po imenu in mi je bila tuja in nema kakor vsaka druga vas. Zdi se mi prav zares, da sva nekoč stala z materjo na hribu ter gledala nanjo. Zgodaj zjutraj je bilo, mislim, v dolini so bile še bele megle, iznad megla se je vzdigal holmec, na holmcu je bila cerkev z visokim obzidjem in na to cerkev je sijalo žarko sonce. Na materinem obrazu je odseval ta nebeški svit, Iztegnila je roko in je pokazala na cerkev. »Tam je Vrzdenec!« Njen glas je bil globok, mehak in zamišljen, kakor da bi rekel otrok: »Tam so nebesa!« (Ivan Cankar, Podobe iz sanj, XVII Vrzdenec)

2.2. Primer: Izsek iz naloge, ki jo je izdelala dijakinja N.D.

Ime Tržič pomeni:

»Tržič – íča m (večkrat kraj. im.) za T. na Gorenjskem (V 14°19' S 46°22'): v Tržíču, prid. tržíški, preb. im. Tržíčan, -ka, star. zapisa: l. 1337 in Mercato nuouo, 1341 in foro sub Alpibus, pribl. 1400 Newmarkcht.

Ime je izvorno manjšalnica od tŕg z občnoimenskim pomenom 'naselje, ki je večje od vasi in manjše od mesta'. Temu pomensko ustrezata lat. forum in nem. Markt. Beseda se pojavlja še v večbesednih kraj. im., npr. Stári tŕg, Nôvi tŕg, ista osnova še v izpeljankah kraj. im. Tŕžec m, Tržíšče s idr.« (Snoj, 2009: 441)

O nastanku Tržiča govori naslednja legenda:

Nekoč so pod Ljubeljem živeli ljudje, ki so se ukvarjali z rudarjenjem in obdelovanjem zemlje. V vasi pa je živel tudi Jaka, ki je imel petelina. Vsi ljudje so se iz petelina norčevali in govorili da iz njega nikoli nič ne bo, ker je bil tako majhen. Nekega dne pa je v vas prišla coprnica, ki je Jaku prodala posebno hrano in mu rekla, naj z njo hrani petelina. In petelin je tako res začel rasti. Kmalu je petelin pobegnil in odletel na vrh »Kvadva« (Kladivo), kjer se je zatekel v votlino in znesel veliko jajce. Čez čas se je iz jajca izvalil zmaj, ki je rasel in rasel. Ko je votlina postala premajhna, se je gora začela rušiti in skale so se začele kotaliti po pobočju. Ljudje so bežali pred padajočim kamenjem, in ko so prispeli na dno doline, jim je bilo tam zelo všeč. Postavili so hiše in delavnice ter tam ostali do danes.



Slika 2: Kip zmaja v skali, ki stoji v Podljubelju in spominja na legendo.

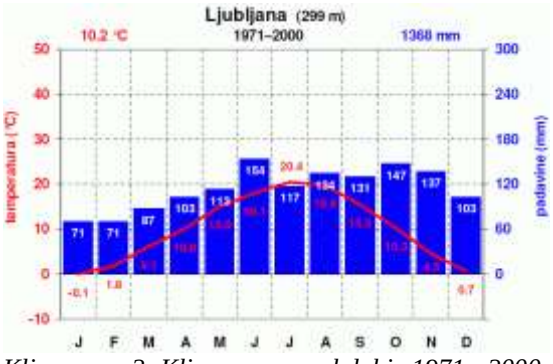
V drugi nalogi dijaki analizirajo podnebne značilnosti domačega kraja. S pomočjo spleta na naslovu www.arso.si, poiščejo najbližjo meteorološko postajo in klimogram za obdobje 1961-1990 in 1971-2000. Ugotavljajo podnebne značilnosti kraja ter se posebej osredotočijo na primerjavo med obema klimogramoma, ter poskušajo ugotoviti, ali se že kažejo globalne podnebne spremembe, ki se tudi v Sloveniji praviloma kažejo v višjih povprečnih

temperaturah, manjši količini padavin in v ekstremnih vremenskih pojavih. V analizi podatke vrednotijo in poskušajo predvideti pozitivne in negativne posledice podnebnih sprememb.

2.3. Primer: Izsek iz naloge, ki jo je izdelala dijakinja P.K. P.J. iz Dragomerja (najbližja vremenska postaja je v Ljubljani)



Klimogram 1: Klimogram za obdobje 1961–1990



Klimogram 2: Klimogram za obdobje 1971 - 2000

Ko pogledamo oba klimograma, za obdobji 1961–1990 in 1971–2000, ugotovimo, da se je povprečna letna temperatura zvišala za 0,4 stopinje, z 9,8°C na 10,2°C. Povprečna količina padavin se je zmanjšala za 26 mm, z 1394 mm na 1368 mm. Vedno bolj postaja izrazit jesenski višek padavin, čeprav ga na prvem klimogramu še ni in je največ padavin padlo v poletnih mesecih. Zmanjšalo se je število dni z meglo, s 120 na 91 dni. Prav tako se je zvišala povprečna debelina snežne odeje ob 7.00, in sicer s 65 mm na 89 mm, kar je presenetljivo glede na to, da je povprečna temperatura zvišala za 0,4 stopinje. Povprečna januarska temperatura se je zvišala za 1°C, z -1,1°C na -0,1°C. Tudi povprečna julijska temperatura se je zvišala z 19,9°C na 20,4°C.

Pozitivna posledica povišanja povprečne januarske in na sploh letne temperature je ta, da ljudje manj porabijo za ogrevanje. Zrak je manj onesnažen, ker ljudje, ki se ogrevajo s centralno kurjavo, kurijo manj drv. V Dragomerju ne zaznam negativnih posledic zaradi povišanja povprečnih letnih temperatur ali zaradi zmanjšanja količine padavin. Šele v zadnjih letih so se začeli pojavljati podnebni ekstremi, kot so žled, poplave in suše. Če se bodo takšnih ekstremi še stopnjevali, bo to povzročalo še več težav.

Če se bo povprečna januarska temperatura še dvigovala, v Dragomerju ne bo več celinskega temperaturnega režima, ampak submediteranski. Čeprav govorimo o milejših zimah, so zato ekstremi, ki trajajo morda le nekaj dni, toliko večji in je takrat toliko bolj mrzlo ali takrat pade več snega. V zadnjem času so poletne suše zamenjala poletna neurja. Sicer bi bilo lahko to dobro, saj bi tako padlo več padavin in bi bile rastline dobro »zalite«, a neurja pogosto spremlja toča, ki poškoduje poljščine, to pa nikakor ni dobro.

Vremenske posebnosti v zadnjih letih

Dragomer je konec januarja in na začetku februarja 2014 hudo prizadel žled. Veliko dreves se je podrlo, drevesa, ki pa so obstala, so zgubila veliko vej. Še danes lahko vidimo posledice žleda v gozdu nad Dragomerjem, saj je čiščenje gozda precej zamudno, še posebej na težje dostopnih območjih. Ker se niso pravočasno lotili čiščenja, se je razširil lubadar, zaradi katerega so morali odstraniti še več dreves, predvsem smrek. Gozd se je zelo spremenil, ponekod je še danes bolj podoben »puščavi«.

Sredi januarja 2013 je zapadlo zelo veliko snega, še posebej v ponedeljek 14., ko ga je zapadlo skoraj 40 centimetrov. Pot v Ljubljano se je tisti dan podaljšala za dobro uro.

Poleti 2012 je Dragomer prizadela suša. Poleti ni padlo skoraj nič dežja, zato so se rastline začele sušiti. Suša je prizadela poljščine, prav tako tudi gozd, saj so bili listi dreves sredi avgusta že povsem rjavi.

Od 16. do 19. septembra 2010 je v Dragomerju padlo zelo veliko dežja, sprožil se je celo zemeljski plaz pod sv. Lovrencem. Barje pred Dragomerjem se je spremenilo v veliko jezero, pot v Ljubljano pa ni bila možna, saj je bil Vič pod vodo. Dragomer ni bil poplavljen, čeprav so se nekateri založili tudi z vrečami peska.

Tretja terenska vaja se nanaša na prostorski razvoj domačega kraja. Pri tem dijaki spoznajo metodo kartiranja, ji jo tudi v znanstveno-raziskovalni geografiji pogosto uporabljajo.

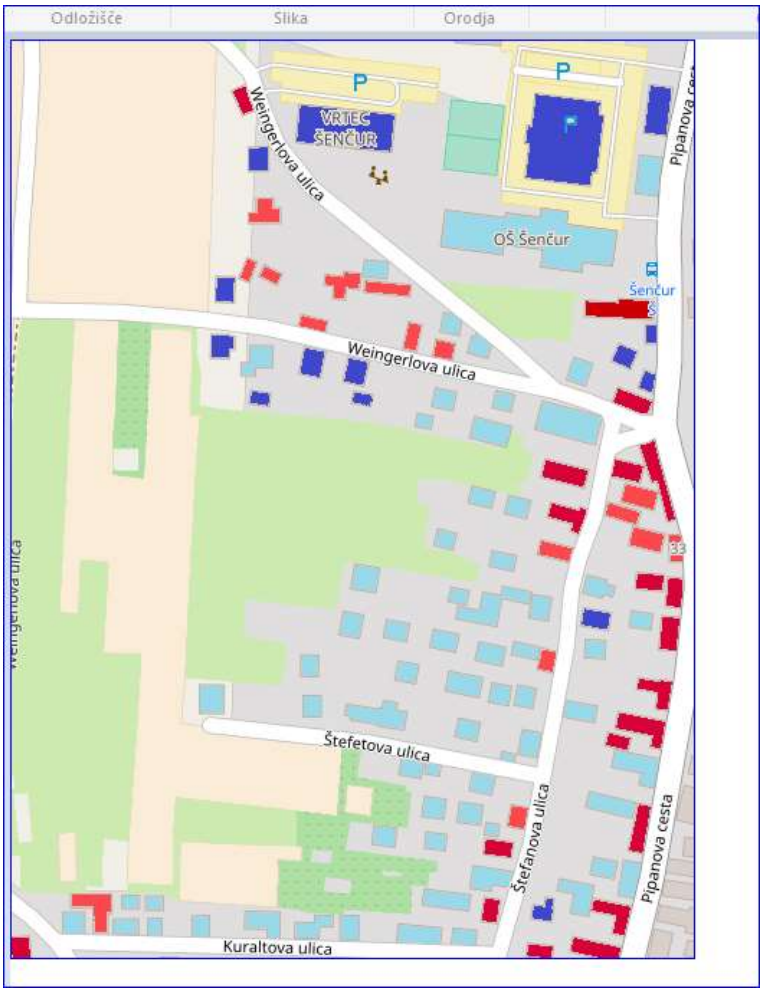
Dijaki na obravnavanem območju izberejo približno sto stanovanjskih hiš oziroma stavb. Za vsako od njih ugotovijo, kdaj (katerega leta) je bila zgrajena. Nato na karto (v merilu 1: 5.000 ali 1: 10.000) z barvami vnesejo (kartirajo) naslednje starostne kategorije:

- temno rdeče: zgrajeno pred 1. svet. vojno (pred letom 1918)
- svetlo rdeče: zgrajeno med 1. In 2. svetovno vojno (1919 – 1945)
- svetlo modro: zgrajeno po 2. svetovni vojni (1946 – 1991)
- temno modro: zgrajeno po osamosvojitvi Slovenije (po l. 1991)

Pri spoznavanju zgodovine kraja uporabijo različne vire, med drugim tudi Savnikov Krajevni leksikon Slovenije in novejšo izdajo Krajevnega leksikona Slovenije, ki je izšla pri DZS.

Nato opišejo prostorski razvoj kraja. V opis vključijo različne dejavnike, ki so vplivali na razvoj kraja (npr. lega ob sotočju, prirejanje sejmov, prilagajanje reliefnim razmeram, upoštevanje poplavne ogroženosti, varovanje rodovitnih površin, ….) in kako so se ti dejavniki spreminjali skozi čas (kateri dejavniki razvoja naselja so danes v ospredju?). Opišejo kako se je spreminjal način gradnje, uporaba gradbenih materialov, arhitektura hiš ipd. Ker je v Sloveniji zelo prisoten proces suburbanizacije so pri analizi še posebej pozorni na agrarne sestavine in njihovo ohranjenost ter vplive bližnji mest, oziroma mestnega načina življenja (ukvarjanje s kmetovanjem, nove neagrarne dejavnosti v kraju, vpliv dnevne migracije, …).

2.4. Primer: Izsek iz naloge, ki jo je izdelala dijakinja T. J.



Slika 3: Starost stavb na obravnavanem območju (avtorica: T.J.)

Legenda:

temno rdeča	zgrajeno pred 1. svet. vojno (pred letom 1918)
svetlo rdeča	zgrajeno med 1. in 2. svet. vojno (1919-1945)
svetlo modra	zgrajeno po 2. svet. vojni (1946-1991)
temno modra	zgrajeno po osamosvojitvi Slo (po l. 1991)

Šenčur je vas, ki leži sredi Kranjske ravnine, obdana s polji, travniki in gozdovi. V 4. stoletju so vas naseljevali rimski prebivalci, takrat pa sta se ob jezercu križali dve pomembni poti. Ena je držala iz Kranja proti Kamniku, druga pa je vodila iz Ljubljane proti Jezerskemu. Gručasti del naselja pa je nastal okrog cerkvice ob jezercu. Naselje se je kasneje širilo ob potoku proti severu in ob poteh, ki so vodile iz vasi.

Prebivalci so bili večinoma kmetje in podložniki, ki pa so obdelovali zemljo. V Srednjem veku so se šenčurski kmetje v glavnem ukvarjali s poljedelstvom in živinorejo. Ob nekdanjem jezeru, ki ga je napajal potok Olševnica in so ga zasuli vojni ujetniki med prvo svetovno vojno, je verjetno stala kapelica že v 8. stoletju. Prve domačije so nastajale okrog jezera in cerkve. Naselje se je kasneje širilo ob potoku proti severu in ob poteh proti Kranju, Voklem in Brniku. V vasi so nato leta 1910 napeljali vodovod, prva žarnica pa je zasvetila leta 1925. Na

razvoj kraja je v preteklosti vplivala lega, saj je vas ležala v bližini potoka, iz katerega so prebivalci izkoriščali vodo. Kraj se je gotovo razvil tudi zaradi križišča dveh pomembnih poti, ki sem ju omenila že v uvodnem delu. Prav tako ima Šenčur različne storitvene dejavnosti, kot so na primer trgovina, pekarna, frizerski salon, zdravstveni dom in pekarna, ki pa stojijo še danes. Danes v Šenčurju živi 2679 prebivalcev. Poleg različnih dejavnostih imamo v Šenčurju pred nekaj leti prenovljeno osnovno šolo ter vrtec, ki so ga pred kratkim povečali zaradi večanja števila priseljencev.

V zadnjih letih se priseljuje vse več ljudi na sever vasi. Šenčur namreč leži med dvemi pomembnimi mesti Kranj in Ljubljana, v kateri se prebivalci vsakodnevno vozijo v službe. Kot povezava z glavnim mestom pa je bila že pred leti zgrajena avtocesta. Zagotovo priseljence privablja tudi lega ob Kamniško-savinjskih Alpah, kjer pa sta na Krvavcu priljubljena tako zimski kot poletni turizem in bližina gozdnih sprehajalnih poti ter polj. V bližini leži tudi letališče Brnik.

Šenčur se iz tradicionalne vasi spreminja v malo mesto. Na južni strani naselja imamo danes kar precej veliko obrtno cono, ki vsakodnevno privablja veliko dnevnih migrantov. Tam so se razvila razna podjetja, trgovine pa tudi storitvene dejavnosti. Podoba Šenčurja je predvsem na južnem delu kraja izgubila podobo vasi. Kljub postopku suburbanizacije pa je vas še vedno ohranila najstarejše kmetije v osrednjem delu vasi, saj ohranjajo bistvo vaškega življenja.

Zadnja naloga je za večino dijakov najbolj zanimiva, saj ob njej odkrijejo marsikaj še neznanega. Vživijo se v delo v namišljeni turistični agenciji in za pet člansko družino pripravijo program dvodnevnega izleta po domačem kraju in bližnji okolici.

Pripravijo podrobnejši program tega izleta, z opisom točk, ki si jih bodo ogledali, naslovi in telefonskimi številkami, potrebnimi za izvedbo izleta ter časovni okvir ter stroške izleta (vstopnine, parkirnine, stroški prevoza, prehrane in prenočišča). Priporočijo jim tudi najprimernejši čas izleta (glede na vremenske razmere, lokalne prireditve ipd.). Predvideno pot izleta vrišejo na zemljevidu.

2.5. Primer: Izsek iz naloge, ki jo je izdelala dijakinja L.B.

Izlet: Vrzdenec – Polhov Gradec – Grmada

	Urnik	Dejavnost	Kontakti	Cena
Cerkev sv. Kancijana in Mežnarjeva hiša	8.30 – 9.50	Voden ogled	Evgen Simonišek – 01/7549-139 Janez Železnik – 01/7549-409	/ (prostovoljni prispevki)
Zoo park Rožman	10.00 – 12.15	Voden ogled	Jože Rožmanec – 031 234 719	/ (prostovoljni prispevki)
Pr Janš	12. 30 – 14.00	Kosilo	Slavko Škof - 01/7540-559	50€
Razgledna točka Koreno	14.00 – 15.30	Razgled	/	/
Pograjski dom	17.00; **večerja po vrnitvi ogleda cerkve* (okoli 19.45); zajtrk naslednji dan ob 7.30	Večerja, nočitev, zajtrk	Gostilna Pograjski dom Polhov Gradec 70 1355 Polhov Gradec; gsm.: 031 323 122; info@pograjskidom.si	Nočitev z zajtrkom: 30€/osebo (=150€); večerja 5 oseb: 70€
Polhov Gradec (cerkev Marije Pomočnice)	*po nastanitvi; sv. maša ob 19.00;	Samostojen ogled	/	/
Grmada	9.00 – 14.00	Pohod	/	/
+Turistična kmetija Pr Mehačk (*med pohodom na Grmado)*	12.00 – 13.15	Kosilo	Turistična kmetija Mehačk Setnica 5 1355 Polhov Gradec; Tel.: 01 364 55 81; 031 628 230	55€
Krajevni muzej in muzej telekomunikacij	14.30 – 16.00	Voden ogled	Javni zavod Polhograjska graščina Polhov Gradec 61 1355 Polhov Gradec; tel.: 01 36 456 94, 031 776 259; info@grad-polhovgradec.si	11€
Grajski park	16.00 – 17.00	Samostojen ogled	/	/

3. Zaključek

Z opravljanjem predstavljenih terensko raziskovalnih nalog dobijo dijaki širši in globlji vpogled v geografske procese, ki se odvijajo v njihovem domačem kraju in bližnji okolici sredi katere živijo. Kljub temu, da je za večino to kraj, kjer živijo že od otroštva, jim terensko delo odpira oči za spremembe, ki jih kraj in z njim ljudje doživljajo ter pomembno prispevajo

k njihovi aktivnejši skrbi za nadaljnji razvoj kraja. Z vrednotenjem procesov in sprememb v kraju razvijajo kritično mišljenje in iščejo rešitve problemov, s katerimi se v kraju soočajo. S predstavitvijo raziskovalnih izsledkov svojim vrstnikom promovirajo svoj kraj in zavedanje o enkratnosti njegovega razvoja.

4. Literatura

Brečko Grubar, V. idr. (2018). Terensko delo kot del praktičnega dela izpita splošne mature pri predmetu geografija. *Geografija v šoli. 26*(2), 38–5.

Mihelčić, N. (2017). Terensko delo pri pouku geografije - primer iz prakse. *Geografija v šoli. 25*(1), 55-63.

Ogrin, D. (2012). Podnebni trendi po letu 1850. *Geografija v šoli. 21*(1–2), 72–82.

Polšak idr. (2008). *Učni načrt. Geografija*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. 1–62.

Vovk Korže, A. (2016). Dravinjska dolina je učilnica v naravi za geografe. *Geografija v šoli. 24*(2–3), 92–100.

Kratka predstavitev avtorice

Marjeta Hočevar je profesorica geografije na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani. V preteklih letih je sodelovala v predmetni skupini za geografijo na Državnem izpitnem centru ter kot soavtorica ali recenzentka učnih gradiv. Pri poučevanju uvaja metode formativnega spremljanja ter išče modernejše pristope pri poučevanju v okviru projekta Inovativna pedagogika.

Geografija na terenu malo drugače

Fieldwork in Geography - Learning in a Different way

Marjetka Ganc

Osnovna šola Mokronog
marjetka.ganc@guest.arnes.si

Povzetek

Terensko delo je obvezen del učnega načrta pri predmetu geografija in je za razumevanje naravnih in družbenih značilnosti pokrajine izjemnega pomena.
Članek predstavlja vsebinske poudarke terenskega dela v okviru učnega načrta za geografijo ter organizacijo, načrtovanje in izvajanje navedene strategije pouka v praksi. Predstavljeni so primeri nalog, ki jih učenci rešujejo v manjših skupinah na terenu na štirih opazovalnih točkah v domačem kraju Mokronogu. Posebna pozornost je namenjena evalvaciji dela, ki poteka v učilnici, kjer učenci dobijo ustrezno povratno informacijo o kvaliteti dela, usvojeno znanje ter veščine analizirajo in hkrati oblikujejo predloge za nadaljnje učenje oz. raziskovanje. V vseh etapah dela je poudarek na sodelovalnem učenju in aktivni vlogi učenca.
Takšno delo poleg usvajanja novih učnih vsebin omogoča tudi urjenje socialnih veščin in bralne pismenosti (kartografske, numerične, funkcionalne), razvija kritično mišljenje učencev, pa tudi številne splošne sposobnosti (komunikacijske, računske, opazovalne, domišljijske, organizacijske, prostorske, socialne, motorične ipd.).

Ključne besede: domača pokrajina, geografija, sodelovalno učenje, terensko delo.

Abstract

Fieldwork is a compulsory part of the curriculum for Geography. It is most important for a better understanding of the natural and social characteristics of the landscape.
The article represents substantive emphasis of fieldwork in the context of the curriculum for Geography and includes organization, planning and implementation of that strategy instruction into practice. There are examples of tasks in the field that are solved by pupils in small groups in four observation points in their hometown Mokronog. Special attention is given to evaluation work, which takes place in the classroom, where pupils get adequate feedback on the quality of work, knowledge, and skills. At the same time, they formulate suggestions for further learning or research. All stages of work include the emphasis on collaborative learning and active role of the learner.
Such work in addition to the acquisition of new learning content also allows training of social skills and reading literacy (cartographical, numerical, and functional). It develops critical thinking of the pupils, as well as a number of general skills (communication, calculation, observation, imagination, organization; spatial, social and motoric ability, etc.).

Keywords: collaborative learning, fieldwork, Geography, home landscape.

1. Uvod

Učitelji pogosto opažamo, da učenci dobro obvladajo posamezne vsebine predmeta, težave pa imajo pri povezovanju učnih vsebin, razumevanju medsebojnih zvez in odnosov ter orientaciji v domači pokrajini. S terenskim delom, z učenjem v domači pokrajini postane geografija bolj življenjsko aplikativna in manj teoretična ter abstraktna. Učilnica v naravi ponuja z opazovanjem, orientiranjem, kartiranjem, skiciranjem, merjenjem, pisanjem zapiskov in vrednotenjem ter analiziranjem trajnejše znanje.

V prispevku obravnavamo pomen terenskega dela pri pouku geografije v osnovni šoli. Poudarek je na praktičnih in problemsko zasnovanih primerih nalog, ki nudijo možnost za urjenje veščin in sposobnosti, ki jih učenci lahko uporabijo v praktičnem življenju in v šoli. Z njimi vzbudimo pri učencih zanimanje za opazovanje naravnih in družbenih pojavov v domači pokrajini, usmerjajo pa jih še k dodatnemu raziskovanju ter oblikovanju lastnih ugotovitev, ki jim bodo pomagale pri razumevanju geografskih pojavov in procesov v domači pokrajini in širše.

V literaturi zasledimo različne opredelitve tovrstne strategije pouka.

Brinovec definira terensko delo kot »obliko pouka, kjer se dijaki urijo v rabi preprostih raziskovalnih metod, kot so: opazovanje, orientacija, kartiranje, merjenje, primerjanje, razvrščanje, umeščanje, analiziranje, sintetiziranje in poročanje. Terensko delo je osnova geografskega preučevanja, saj je za mnoge tipe podatkov edini vir podatkov iz prve roke, pri katerem je verodostojnost najmanj okrnjena« (Brinovec, 1992, str. 6).

V novejši literaturi Brinovec (2004) poudarja, da s tovrstnim delom razvijamo učenčevo aktivnost in ustvarjalnost, njegove delovne navade, potencialne zmogljivosti, radovednost, kritičnost in samostojnost. Kot takšno pomeni sodoben pristop, ki ga vpeljujejo povsod po svetu in pri katerem so izpolnjene tako zahteve sodobnega pouka geografije kot tudi zahteve pedagogike in psihologije. (Brinovec, 2004).

Po navedbah Jane Lazar je »terensko delo didaktično in metodično ena izmed kompleksnejših metod geografskega pouka. Morda ga zaradi tega učitelji ne uporabljajo prav pogosto. Posledica je, da poteka pouk predvsem v učilnici, čeprav je govora o pokrajini, ki nas obdaja. Metoda terenskega dela predstavlja idealen način, kako geografijo pripeljati iz teorije v prakso« (Lazar, 2008, str. 7).

Ivanšek (1999) pa navaja, da se s pozornim, natančnim in dobrim opazovanjem učenec lahko veliko nauči, pod spretnim vodstvom in natančnim usmerjanjem učitelja pa spozna tudi številne značilnosti pokrajine (Ivanšek, 1999).

2. Terensko delo v učnem načrtu za geografijo

Cilji pouka geografije, ki jih pri delu na terenu v domačem kraju želimo realizirati, so:

- ⇒ učenec samostojno terensko raziskuje na lokalni in regionalni ravni in osvoji znanje o osnovnih prostorskih odnosih,
- ⇒ samostojno zbere informacije s terenskimi metodami in tehnikami dela (skiciranje, kartiranje),
- ⇒ razvija komunikacijske, socialne, miselne in praktične veščine za raziskovanje geografskih pojavov in procesov,
- ⇒ poveže različne vidike izobraževanja; na primer spoznavni, čustveni, etični, estetski in motorični,
- ⇒ usposobi se za reševanje lokalnih in regionalnih vprašanj po načelih soodgovornega trajnostnega razvoja. (Geografija, učni načrt, 2011)

3. Izvedba terenskega dela

3.1 Organizacija

Učence na terensko delo, ki poteka v okolici šole, pripravimo pri pouku geografije. Pod vodstvom učitelja se razporedijo v skupine po tri, se ob zemljevidu seznanijo z dolžino, potekom in trajanjem poti, cilji terenskega dela, načrtovanimi aktivnostmi (nalogami) na posameznih opazovalnih točkah, potrebnimi pripomočki (pisala, trda podloga, ravnilo) in gradivom, ki ga bodo kasneje pri samem terenskem delu prejeli od učitelja (učni listi, zemljevidi). V okviru priprav na terensko delo poudarimo tudi varnostni vidik.

Učenci odidejo na teren z učiteljem geografije in ustreznim številom spremljevalcev (glede na normativ). Razdelimo jim gradivo (učne liste, zemljevide), kompase, jih vodimo po načrtovani poti ter delo na posameznih opazovalnih točkah nadziramo in usmerjamo.

Za reševanje nalog na terenu porabijo učenci dve šolski uri.

Naslednjo uro geografije sledi evalvacija terenskega dela, pri kateri posredujemo učencem ustrezne povratne informacije, ki nudijo diagnozo stanja in spodbudo za nadaljnje delo. Učenci pa oblikujejo svoje predloge za nadaljnje učenje oz. raziskovanje, rezultati katerega se predstavijo kasneje v okviru pouka geografije (po posameznih vsebinskih sklopih).

3.2 Primeri nalog in izvedba

V prilogah predstavljamo naloge, ki jih učenci rešujejo v skupinah po trije, in sicer na terenu na štirih opazovalnih točkah v dveh šolskih urah. Učitelji delo nadziramo, učence spodbujamo in po potrebi usmerjamo, poskrbimo za varnost in časovno ustrezno izpeljavo terenskega dela.

Nekaterim nalogam je dodano slikovno gradivo.

Fotografija športnega parka pri nalogi 4 učencem nudi bolj celovit pogled na objekt in okolico, kar je učencem v pomoč pri ugotavljanju vzrokov za postavitev zapornice pri dovozu za dvorano.

Tudi fotografije, ki prikazujejo del zbirke kočij in sani (naloga 6), stavbe v ulici Stari trg (naloga 7) in stavbo tovarne Dorema (naloga 11) so dodane z namenom doseči večjo nazornost, pomagati učencem k oblikovanju kakovostnejših odgovorov in le-te oblikovati tudi kasneje, ko učenci niso več na terenu, ampak odgovore dopolnjujejo, (pre)oblikujejo pri pouku v učilnici.

3.3 Evalvacija

Pri naslednji uri geografije se učenci v skupinah najprej pogovorijo o odgovorih, ki so jih oblikovali pri terenskem delu, jih uredijo in po potrebi dopolnijo. Poudarek je na izmenjavi mnenj, oblikovanju novih predlogov, stališč in vprašanj, ki jih skrbno zabeležijo.

Sledi pregled nalog, pri katerem opozorimo na morebitne pomanjkljivosti, dodatno pojasnjujemo in usmerjamo k dopolnjevanju odgovorov. Učencem posredujemo ustrezne povratne informacije o kvaliteti dela nasploh, izpostavimo vsebinske poudarke terenskega dela ter usmerjamo k izmenjavi stališč, k utemeljevanju in argumentiranju ter spodbudimo k zastavljanju vprašanj.

Posebno pozornost namenimo nalogam, pri katerih so učenci razmišljali, kaj jih na posameznih točkah še posebej zanima oziroma kakšna vprašanja bi na posamezni točki terenskega dela lahko zastavili sošolcem. Posredujemo odgovore na nekaj vprašanj, ki jih

izpostavijo učenci, v nadaljevanju pa jih usmerimo k samostojnemu raziskovanju in iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja ter k oblikovanju predlogov za zbiranje odgovorov na vprašanja, ki ga bodo izvedli samostojno. Učenci se v skupini dogovorijo, kdo bo prevzel odgovornost, da pripravi odgovore na določena vprašanja (lahko tudi dva ali trije skupaj) in izdelajo načrte, kako se bodo raziskovanja lotili, kar pa nekaterim učencem pomeni pravi izziv.

Učence zanima oz. bi želeli izvedeti več (nekaj primerov):
- kako izmeriti nadmorsko višino določene točke,
- kakšne so natančne dimenzije športne dvorane in igrišča v športnem parku,
- zakaj je nekaj stavb na Glavnem trgu v zelo slabem stanju,
- koliko znaša višina zvonika cerkve na Žalostni gori,
- kdaj točno je bila zgrajena stavba Doreme.

Sošolcem bi zastavili vprašanje (nekaj primerov):
- katera stran šole je primernejša za posedanje v senci v času podaljšanega bivanja,
- oceni višino kipa Matije Gubca,
- oceni dimenzije igrišča v športnem parku,
- koliko znaša zračna razdalja od šole do vrha Kuma,
- z voznega reda na avtobusni postaji ugotovi povezave do Novega mesta.

4. Zaključek

Za učence je terensko delo privlačno in zanimivo, številne pritegne že samo dejstvo, da bo pouk potekal v naravi.

S strategijo pouka, ki smo jo predstavili v članku, učenci domačo pokrajino resnično doživijo, hkrati pa v njej spoznajo naravnogeografske in družbenogeografske elemente ter procese. Učenci dobijo neposredno izkušnjo, kako poteka učenje, imajo priložnost, da aktivno izkazujejo svoje znanje, ki pa, pridobljeno na prikazan način, ni vezano zgolj na vire in literaturo, ampak na živi stik z naravo. Pomemben element je opazovanje. Številni učenci določene pojave v šolski okolici zaznajo šele ob nalogah, ki jih rešujejo, ob spodbudah učitelja ali ob razpravah s sošolci. Ob tem začnejo o tem, kar so videli, slišali ali spoznali, razmišljati, nekateri gredo korak dlje in o tem, kar jih zanima, povprašajo starše, krajane, nekateri poiščejo informacije na spletu ali v drugi literaturi. Posamezniki pa se o tem preprosto pogovarjajo s sošolci. Do novih spoznanj pridejo torej z lastno aktivnostjo in vrstniškim učenjem, kar je odlična dopolnitev učiteljevemu poučevanju.

Terensko delo je sestavni del pouka geografije. Zaradi številnih prednosti, ki jih prinaša tovrstno delo v domači pokrajini, je smiselno, da učitelji vedno znova iščemo nove možnosti za delo v pokrajini, hkrati pa raziskovanje prepuščamo tudi učencem.

5. Literatura

Brinovec, S. (1992). *Terensko delo.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografijo.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Geografija, učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011.

Ivanšek, D. (1999). *Spoznavanje domače pokrajine.* Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.

Lazar, J. (2008). *Terensko delo in priprava na maturo iz geografije* (Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani). Pridobljeno s: https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=110027&lang=slv 24. 9. 2018.

Lipovšek, I. (2016). *Optimiziranje terenskega dela pri pouku geografije* (Magistrsko delo. Univerza v Mariboru). Pridobljeno s: https://dk.um.si/Dokument.php?id=106426 24. 9. 2018.

Kratka predstavitev avtorja

Marjetka Ganc je profesorica geografije in sociologije, svetovalka. Od leta 1999 je zaposlena na Osnovni šoli Mokronog, kjer poučuje geografijo, domovinsko in državljansko kulturo in etiko ter izbirna predmeta turistična vzgoja in življenje človeka na Zemlji. Permanentno se izobražuje na področju vzgoje in izobraževanja ter se trudi za uporabo sodobnih in inovativnih oblik pouka.

6. Priloge: primeri nalog

OPAZOVALNICA 1: ŠPORTNI PARK

Naloga 1: Geografska lega in relief
Poimenuj reliefno obliko, v kateri je nastal kraj Mokronog. To je _____.

Naloga 2: Ekspozicija in vpliv nagnjenosti terena na rabo tal
Z igrišča v športnem parku proti jugozahodu opazuj vzpetino Žalostne gore.

Katero ekspozicijo ima opazovani del vzpetine (v katero stran neba se spušča)?
Ekspozicija: _____

Kakšna je prevladujoča raba tal na omenjenem delu vzpetine? Obkroži dva odgovora.
travnik njiva parkirišče gozd ribnik vinograd pozidano

Naloga 3: Nadmorska/absolutna in relativna višina
Nadmorska višina Mokronoga je 251 m.
Uporabi priloženi zemljevid in izračunaj relativno višino med Mokronogom in Žalostno goro.
Relativna višina je: _____

Naloga 4: Športna dvorana in športni park
Športna dvorana s športnim parkom je bila zgrajena pred nekaj leti. Je pomembna pridobitev za šolo in kraj. Zakaj je bilo pri dovozu za dvorano potrebno postaviti zapornico?
Odgovor natančno utemelji.



_____
_____
_____
_____

Večino tekem na igriščih v športnem parku, posebno v poletnih mesecih, odigrajo v poznih popoldanskih urah, ko vročina popušča. Zakaj izbira strani za tribuno ni najbolj primerna za oglede popoldanskih tekem? Natančno razloži.

_____
_____

KAJ ME NA TEJ TOČKI ŠE POSEBEJ ZANIMA, KAJ SI ŽELIM IZVEDETI?	VPRAŠANJE, KI BI GA NA TEJ TOČKI LAHKO ZASTAVIL SOŠOLCEM.

OPAZOVALNICA 2: PARKIRIŠČE PRI GOSTIŠČU DEU

Naloga 5: Promet
V križišču Florijanske ulice in ulice Stari trg je bilo izvedeno desetminutno štetje prometa v smer Trebnje in iz smeri Trebnje. Oglej si podatke v razpredelnici, ki pa (namenoma) ni v celoti izpolnjena.

Čas štetja:

Smer:	*Število*	*Smer:*	*Število*
Kolo	0	Kolo	0
Osebni avto	16	Osebni avto	4
Tovornjak	3	Tovornjak	0
Avtobus	1	Avtobus	1

Upoštevaj dejstvo, da je malo domačinov zaposlenih v Mokronogu ter med trditvami obkroži popolnoma pravilno.

a) Podatki so bili pridobljeni med 6. in 7. uro; na levi strani so prikazani podatki iz smeri Trebnje, na desni v smer Trebnje.
b) Podatki so bili pridobljeni med 6. in 7. uro; na levi strani so prikazani podatki v smer Trebnje, na desni iz smeri Trebnje.
c) Podatki so bili pridobljeni med 14.30 in 16. uro; na levi strani so prikazani podatki v smer Trebnje, na desni iz smeri Trebnje.
Odgovor utemelji.
_____
_____

Naloga 6: Gospodarska dejavnost
Gostišče Deu je locirano ob križišču pomembnih prometnih poti in ima v kraju dolgoletno tradicijo. Družina ima v lasti bogato zbirko vozov, kočij, sani …

S katero dejavnostjo, ki je na Slovenskem najbolj cvetela v 18. st., je povezana omenjena zbirka?
Dejavnost: _____





KAJ ME NA TEJ TOČKI ŠE POSEBEJ ZANIMA, KAJ SI ŽELIM IZVEDETI?	VPRAŠANJE, KI BI GA NA TEJ TOČKI LAHKO ZASTAVIL SOŠOLCEM.

OPAZOVALNICA 3: AVTOBUSNA POSTAJA MOKRONOG

Naloga 7: Funkcije stavb

V pritličnih prostorih več stavb v ulici Stari trg imajo svoje prostore različni samostojni podjetniki.



Naštej štiri vsebinsko različne dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo.
Nekaj dejavnosti lahko razbereš tudi s fotografije.

_____
_____
_____
_____

Naloga 8: Orientacija in opazovanje

Z opazovalnice na avtobusni postaji je mogoče videti določene objekte.
Obkroži objekt, ki ga lahko s te točke v smeri proti jugu vidiš v celoti.

Strelov turn OŠ Mokronog Gostišče Deu Pekarna Mokronog
cerkev sv. Tilna Vini (promocijski tekstil) Vrtec Mokronožci pokopališče

KAJ ME NA TEJ TOČKI ŠE POSEBEJ ZANIMA, KAJ SI ŽELIM IZVEDETI?	VPRAŠANJE, KI BI GA NA TEJ TOČKI LAHKO ZASTAVIL SOŠOLCEM.

OPAZOVALNICA 4: Pred šolo in vrtcem

Naloga 9: Kmetijske dejavnosti

V okolici Mokronoga je pomembna dejavnost kmetijstvo.
Imenuj dve dejavnosti kmetijstva, s katerimi se ukvarjajo domačini.

_____ in _____

Naloga 10: Rastje

Drevesa italijanskega javorja ob cesti pred šolo so lahko avtohtona/samonikla ali umetno zasajena.
Obkroži, kakšna so, in napiši utemeljitev, zakaj tako sklepaš.

a) avtohtona b) človek jih je zasadil

Utemeljitev: _____
_____

Naloga 11: Funkcija stavb, namembnost objektov



V tovarni Dorema izdelujejo tekstilne izdelke. Ali lahko po videzu objekta na sliki sklepamo, da gre za objekt s funkcijo industrijske proizvodnje?

Obkroži in utemelji. Da. Ne.
Utemeljitev:

_____
_____
_____

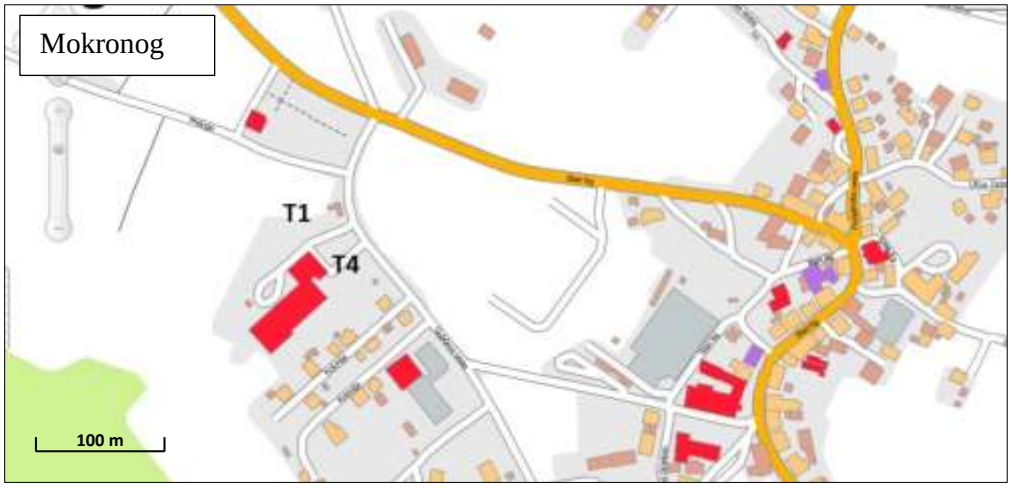
Naloga 12: Urbanizacija naselja
Za Mokronog je značilna urbanizacija naselja.

Zapiši dva elementa, ki dokazujeta, da se naselje urbanizira.

_____ _____

Naloga 13: Kartografija
Točka, na kateri je potekalo 1. opazovanje, je na zemljevidu označena s T1, zadnja (4.) opazovalna točka pa s T4.
V spodnji zemljevid natančno vriši celotno prehojeno pot od 1. do 4. točke.

Na zemljevidu ni vrisana športna dvorana, ki je v dolžini 35 m prizidek šoli.
Upoštevaj merilo in objekt kartiraj v ustrezni velikosti. Uredi legendo.



KAJ ME NA TEJ TOČKI ŠE POSEBEJ ZANIMA, KAJ SI ŽELIM IZVEDETI?	VPRAŠANJE, KI BI GA NA TEJ TOČKI LAHKO ZASTAVIL SOŠOLCEM.

Kidlink – mednarodni projekti za učence med 10. in 15. letom

Kidlink – International Projects for Pupils between 10 and 15 Years Old

Vida Bombek

Osnovna šola Antona Ingoliča Spodnja Polskava
vida.bombek@ingoliceva.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen v Sloveniji nepoznan spletni portal za mednarodne projekte Kidlink Project Network. Predstavljen je zgodovinski razvoj portala. Opisani so nekateri projekti, ki so se izvajali na Osnovni šoli Antona Ingoliča Spodnja Polskava. Omenjeni so tudi drugi projekti v okviru Kidlinka. Prikazane so prednosti in slabosti Kidlinka v primerjavi z drugimi spletnimi portali.

Ključne besede: Kidllink, mednarodni projekti, mednarodno sodelovanje, spletni portal, učenje angleščine.

Abstract

The article presents The Kidlink Project Network – which is still not widely known in Slovenia. There is a historical background and development of the portal. Some projects, which were executed at Primary School Anton Ingolič Spodnja Polskava are presented. Some other projects under Kidlink are also briefly presented. The advantages and disadvantages of Kidlilnk in comparison to other similar portals are described.

Keywords: international cooperation, international projects, Kidlink, learning English, network.

1. Uvod

Angleščina je jezik, ki se uporablja za sporazumevanje na različnih področjih ter omogoča najširši dostop do podatkov. Glede na število prebivalstva, ki jim je angleščina materni jezik, sodi angleški jezik na tretje mesto, takoj za kitajščino in španščino. Vseeno pa je naravnih govorcev angleščine manj kot tistih, ki jim je angleščina tuj jezik. Prav zato naj bi se učenci spoznali z različnimi variantami angleščine. Po učnem načrtu (Adrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016) je angleščina sredstvo za sporazumevanje, za medsebojno razumevanje in povezovanje kompetenc ter učnih vsebin med različnimi predmeti. Vse to pa posredno pomeni omogočanje globljega razumevanja dejstev, posplošitev, definicij in odnosov. Sodobni jezikovni pouk je opredeljen kot nadgraditev komunikacijskega pristopa v dejavnostno in zmožnostno naravnano poučevanje in učenje jezikov. Pouk angleščine učencem omogoča razvoj njihovih sposobnosti, osebno rast in samouresničitev ter jih usposobi za ustrezno, okoliščinam primerno jezikovno ravnanje. Učenci usvajajo veščine branja in poslušanja, pisnega sporočanja in govora. Pridobivajo in razvijajo jezikovna in nejezikovna znanja, jezikovne, medkulturne in druge zmožnosti, spretnosti, stališča in vrednote. Vse to se najlepše uvede z mednarodnimi projekti. V Sloveniji sta razširjeni

predvsem dve platformi: iEARN in eTwinning. S svojimi učenci pa uporabljam tudi Kidlink, kjer smo trenutno edini sodelujoči Slovenci. V prispevku je predstavljen spletni portal Kidlink z namenom, da bi ga pričeli uporabljati tudi drugi slovenski učitelji.

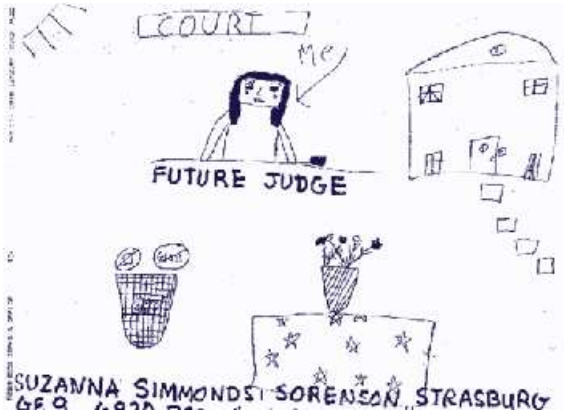
2. The Kidlink Project Network

Kidlink vodi Kidlink Association in je neprofitna organizacija, ki si prizadeva vključiti čim več mladih od desetega do petnajstega leta v mednarodno sodelovanje preko svetovnega spleta. Ustanovljena je bila decembra 2008 v Goteborgu na Švedskem. Njen namen je promocija globalnega dialoga med mladimi sveta, poudarja uporabo elektronskih telekomunikacij in podpira komunikacijo v drugih oblikah in medijih. Projekti so bili ustvarjeni in vodeni s strani mednarodnega sodelovanja prostovoljcev. (The Kidlink Project Network, 2018)

2.1. Kako se je vse začelo?

Ustanovitelj Kidlinka je Odd de Presno (Ardenal, Norveška). 16. novembra 1989 je pripravil javno konferenco Young Talk Plan, katere cilj je bil vzpostavitev spletnega foruma za otroke. 18. januarja 1990 je prišlo do ustanovitve International Online Club for Children z namenom vzpostavitve komunikacije med otroci na spletu kot projekt v Tednu kulture. Namesto, da bi se otroci le predstavljali, so morali odgovoriti na dve vprašanji: »Kakšen želiš, da izgleda svet ko odrasteš?« in »Ali meniš, da lahko otroci karkoli naredijo, da svet postane takšen?« Otroci so bili tudi pozvani, da pošljejo svoje pozdrave otrokom iz Ardenala v obliki slik, ki bi jih poslali s pomočjo faxa. Kmalu so prišle prve risbe preko faxa, predvsem iz Novofunlandije (Kanada) in mesta Tomso (severna Norveška). Sledila so jim sporočila preko navadne pošte. V Ardenalu je Odd de Presno organiziral razstavo teh izdelkov v okviru Mednarodnega tedna otrok (11. – 10 maj 1990) kot projekt Norlink. 13. maja 1990 je organiziral prvi pogovor preko računalnikov s pomočjo velikega zaslona pred muzejem AustAgder. V 14 dnevih je sodelovalo 260 otrok iz Norveške, Kanade in ZDA. Odziv v rodnem mestu ni bil velik. Čisto drugače pa je bilo, ko je Odd de Presno pripravil razstavo na konferenci v San Franciscu. Pridružila sta se mu Nancy Stefanik (Kanada) in Knut Bråtane (Norveška). Skupaj so sodelovali že prej, tokrat pa so pripravili srečanje, na katerem so sklenili, da bodo vzpostavili spletno komunikacijsko središče za otroke. Tako je bil v San Franciscu 25. maja 1990 rojen Kidlink. (The Kidlink history short version, 2018)

Komunikacija je na začetku potekala preko elektronske pošte, ki pa ni omogočala pošiljanja dokumentov. Zato so uporabljali fax ali navadno pošto.



Slika 1: Sliko je poslala Suzanna Simmonds Sorensen (USA) 11. maja 1990. To je bil prvi slikovni odgovor na vprašanja iz povabila za projekt Norlink v času Ardenalskega mednarodnega kulturnega tedna otrok (Norveška).(Vestfossen, 2002)

2.2. Kidlink danes

Nekateri projekti (I describe myself and You Draw me (DD), Schools Around the World (SATW), Diamond Poema, What's my number) se odvijajo na KidSpace. To je spletno okolje, ki omogoča učiteljem in učencem, da sodelujejo v globalnih projektih, tako da ustvarijo spletno stran, ki vsebuje slike, zvok, kratke animacije, besedila in video. Hkrati pa je v uporabi Facebook za komuniciranje učiteljev. Projekta Doves for Peace in Landmark game pa delujeta preko e-maila in Facebooka. Kljub temu, da ne uporabljajo Kidspace, se morajo učitelji prijaviti in se registrirati na Kidlinku.

Za sodelovanje pri projektih se je potrebno prijaviti na Kidlink. Pri prijavi morajo učitelji odgovoriti na štiri vprašanja: Kdo sem?, Kaj imam rad? Kaj so moje sanje kot učitelj in zakaj? Zakaj sem tu na Kidlinku? (KidspaceLogin, 2018)

Tudi učenci lahko imajo svoje strani. Učitelji morajo odobriti ali zavrniti strani oz. komentarje svojih učencev. Kadarkoli učenec uredi svojo stran, dobi učitelj sporočilo.

Kidlink ima svoje uradne strani tudi na Facebooku, Twitterju, Pinterestu, Instagramu ter Youtube channel-u. Še vedno pa je aktivna stran www.kidlink.org, ki je bila mnogo let glavni portal za registracijo, prijavo in ostale aktivnosti. Od leta 2017 je glavna stran Kidlinka www.kidlink.net.

2.3. Cilji projektov

- razvijanje znanja in spretnosti (samozavedanje, opazovanje, sodelovalno delo, delo in pogajanje v sodelovalnih skupinah, učenje navad in običajev drugih ljudi),

-uporaba jezikov (vaja slovnice v resničnih situacijah, izboljšanje branja in pisanja, obogatitev besedišča, razvijanje strategij, da presežejo lastne omejitve, vključevanje v jezike izven maternega jezika),

-razvijanje umetnosti (risanje portretov glede na dane opise, risanje risb kot dodatek spletnim stranem, risanje z grafično programsko opremo, komunikacija z drugimi otroki preko umetniških del),

-spoznavanje in uporaba tehnologije (uporaba različnih pisalnih orodij, uporaba fotoaparata, skenerja in drugih orodij za prenos slik, izboljšanje digitalnih kompetenc z uporabo tehnologije, uporaba spletnih orodij, ustvarjanje lastne KidPage).

2.4. Zakaj uporabiti Kidlink project

Kidlink spodbuja dialog, izmenjavo in sodelovanje med učenci z uporabo računalnika, multimedije v svojih projektih in aktivnostih. Odstranjuje kulturne meje do katerih prihaja zaradi razdalj med državami. Kidlink pomaga učiteljem, da organizirajo in izvajajo projekte ter spodbuja neprestani profesionalni razvoj učiteljev.

Vsa podpora je brezplačna in jo izvajajo učitelji ter prostovoljci strokovnjaki v uporabi IKT izobraževalne tehnologije. Sledijo pravilom komunikacije na medmrežju in omrežnemu bontonu. Nudijo spletno pomoč za učitelje 24 ur na dan, 7 dni v tednu preko Skypa in Facebook forumov.

Kidlink omogoča projekte za razrede. Le-ti so namenjeni in narejeni za delo v razredih. Omogočajo sodelovanje med razredi, kljub temu, da učenci govorijo različne jezike. Jezik sam po sebi ni ovira pri sodelovanju in pogosto je umetniško delo tisto, ki pomeni koristno podporo komunikaciji.

3. Naše izkušnje s portalom Kidlink

V preteklih petih letih smo z učenci sodelovali v naslednjih projektih, ki jih vodi Kidlink: I describe my self and you draw me, What's my number, Poema Diamante, Landmark game, Finish my Story. V vseh primerih gre za sodelovanje in mednarodne projekte. Smo edini iz Slovenije, ki se udeležujemo teh projektov.

3.1. Describe and draw

Naše sodelovanje z Kidlinkom se je pričelo po naključju, in sicer s projektom Describe and Draw. (D/D Desribe myself, you will Draw me, 2018) Projekt omogoča opazovanje, opisovanje, pisanje ter risanje. Učenci se najprej opišejo in nato preberejo opise partnerskih učencev. Če so nejasnosti, sledi komunikacija med učenci. Na koncu pa učenci narišejo svojega partnerja. Projekt poteka dvakrat letno: septembra in februarja.

Primer opisa slovenske učenke in slike, ki jo je narisala učenka iz ZDA:

“Hey! My name is Maja. Im eleven years old. I am in the 6thgrade. I'm a girl. I have round and frendly face . I have long, brown, straight hair. I have red mouth and littlenose. I have green eyes and thineybrows. My eyelash are long and black.”

Ker učenka iz ZDA ni imela dovolj podatkov, je stekla komunikacija:

Friday February 21, 2014, AnneS (United States):
Hi Maja! I will be drawing a portrait of you. I have a few questions to ask you, what color skin do you have? Do you have big ears or small ears? Do you have freckles? What is your favorite color? What do you like to do outside of school? Thanks!
-Anne

Tuesday March 11, 2014, psin-maja-585 (Slovenia):
Hi!I have white skin without freckles.I have small ears. My favourite color is violet.Outside school i like playng football or chating with my friends.
-Maja

Slika 2: Primer komunikacije na Kidspace strani.



Slika 3: Primer slike, ki jo je narisala učenka Anne iz ZDA na podlagi opisa naše učenke.

3.2. What's my number

Pri tem projektu učenci sestavijo matematično uganko pri čemer številke niso direktno omenjene. Partnerji v projektu skušajo to uganko rešiti. Kot pomoč za reševanje služi tudi ilustracija uganke. Tudi tukaj poteka dialog, ko pride do napačnih podatkov…

Primer uganke in ilustracije: »Players on the field in soccer minus players on the field in basketball times players on the field in American football times players on the field in baseball.” Uganko je prispeval Mark.



Slika 4: Primer ilustracije za uganko v projektu Know my number. Uganko je ilustrirala Klara.

3.3. Landmark game

Projekt je namenjen učencem od 9. leta starosti naprej pa vse do srednje šole. Ravno zaradi velike razlike v letih in dejstva, da se projekta udeležujejo tudi učenci, ki jim angleščina ni materni jezik, poteka igra na dveh nivojih (Osnovna skupina A, Osnovna skupina B in Zahtevnejša skupina). Projekt je skupinsko delo. Učenci izberejo kulturno, zgodovinsko ali zemljepisno značilnost kjerkoli na svetu in jo raziščejo. Postavijo 9 zanimivih in dovolj zahtevnih namigov. Igra poteka 5 tednov. Tri tedne zapored so objavljeni trije namigi in sodelujoči lahko postavijo eno vprašanje, ki da da ali ne odgovor. Prijave zbirajo do konca januarja. (Global Landmark Games, 2018)

Primer namigov za Aljažev stolp na Triglavu:

1. This landmark was built in 1895.
2. First it was grey, that it changed into green-white-red, then it changed into red and now it is grey again.
3. There was a star at the top, but now, there is a flag with the number.
4. It's in the Northern Hemisphere.
5. it is made of iron and zinc coated sheet steel.
6. It is 1.9 metres tall.
7. You can find this landmark between 16° and 15° East longitude.
8. It is a storm shelter.
9. It stands on 2864 metres above the sea level.

3.4. Capital hunt game

Po prvem letu, ko smo sodelovali pri Landmark game, so nas povabili tudi k Capital Hunt Game (Hunt for Country Capitals, 2018), ki je nekakšna predhodnica in lažja verzija Landmark Game. Tudi tu so enaka pravila, le da se izbere glavno mesto. Igra je lažja. Tudi ta projekt je namenjen učencem, ki so mlajši od 14 let in učencem, katerih materni jezik ni angleščina. Običajno sodeluje do 15 ekip. Namen projekta je predvsem, da se učenci naučijo, kako najti informacije. Učenci razvijajo tudi sklepanje ter razširjajo svoje znanje geografije in zgodovine. Tudi ta projekt poteka 5 tednov. Projekt se prične jeseni, kot predhodnica projekta Landmark Game.

Primer namigov za San Marino:

1. Motto is Freedom
2. Not by the sea
3. Its country participated at Olympic Games 2016, with no medals.
4. Major religion is Christianity
5. 10° East
6. 301
7. Flag colours are blue and white
8. There are three towers in the coat of arms.
9. Currency is euro

3.5. Finish my story

Tudi pri Finish my Story (Finish My Story – Description, 2018) gre za sodelovalno delo. Učenci napišejo začetek zgodbe in jo ilustrirajo, nato pa partnerji zgodbo nadaljujejo ter končajo. Za sodelovanje v projektu se je potrebno prijaviti do februarja.

3.6. Diamond poem project

Učenci morajo napisati posebno obliko pesmi »diamond poem«, kjer morajo uporabiti določene besedne vrste. (Diamond Poema, 2018). Primer pesmi, ki so jo napisale učenke Lara, Nina, Brina in Sara.

Christmas
white, nice
Santa comes to us.
Presents, Christmas tree
fly.



Slika 5: Slika, ki so jo narisale učenke ob svoji pesmi.

3.7. Ostali delujoči projekti

Poleg teh projektov se izvajajo še (Project Center, 2018): Schools Around the World (Učenci predstavijo svoje šole. Svojim partnerjem postavijo vprašanja in le ti nato nanje odgovorijo v obliki video predstavitev.), Doves of Peace (Namen projekta je izmenjava mirovniških sporočil v obliki golobice. Ko je projekt končan, razredi običajno nadaljujejo z dopisovanjem in tako sklepajo nova prijateljstva.) in Looking Out of Your Window (učenci po seznanitvi države partnerke narišejo, kaj vidijo partnerji).

Trenutno neaktivni projekti: My Favourite Snacks (Učenci opisujejo svoje najljubše prigrizke s pomočjo različnih medijev), Where do I live (Učenci opisujejo kraj, kjer živijo.), Where are my Roots (Učenci delijo svoja razmišljanja in raziskovanja o svojih koreninah.), Stats for Cool Mat Cats (Učenci skupno sestavljajo grafe podatkov o njihovem življenjskem stilu in primerjajo rezultate.) ter Moon over us (Projekt vzpodbuja opazovanje Meseca.).

4. Zaključek

Kidlink omogoča sodelovanje na svetovni ravni vendar je (v primerjavi z iEARNom) manj poznan. Ima manjše število delujočih projektov, ki pa so pregledno predstavljeni. Omogoča tako dnevne kot celoletne projekte. Vsak projekt ima svojega moderatorja, ki skrbi za tehnično stran projektov, izbira partnerje in nudi pomoč. Za sodelovanje je potrebna registracija, ki je nadzorovana in preprečuje nezaželene objave, kar je koristno za zaščito osebne integritete otrok. Ob prijavi moderatorji preverijo identiteto prijavljenih. Z varnostjo je povezana tudi objava fotografije, ki je obvezna za učitelje. Komunikacija med učenci je nujno potrebna za uspešen zaključek projektov. Omogočena je prijava učencev s svojimi gesli. Kidlink nudi mednarodno podporo. V 90. letih prejšnjega stoletja je Kidlink imel tudi slovenski del Kidlinka, ki pa je na žalost zamrl. Po končanju projektov ni potrebno pisati poročil o opravljenih projektih. Poleg prednostih, ki jih nudi Kidlink, pa obstajajo tudi slabosti. Tako ni možno pridobiti točk na osnovi izpeljanih mednarodnih projektov v okviru Kidlinka. Učenci pa so vseeno nagrajeni s priznanjem za sodelovanje v projektu.

5. Literatura

Adrin, A., Eržen, V., Kogoj., Lesničar, B. (2016). Program osnovna šola - Angleščina - učni načrt

D/D Desribe myself, you will Draw me (2018) Pridobljeno s https://www.kidlink.org/kidspace/start.php?HoldNode=16518

Diamond Poema (2018). Pridobljeno s http://www.kidlink.net/project-center/diamond-poema/

Finish My Story – Description (2018). Pridobljeno s http://www.kidlink.net/project-center/finish-my-story-description/

Global Landmark Games (2018) Pridobljeno s http://www.kidlink.net/project-center/landmark/

Hunt for Country Capitals. (2018) Pridobljeno s https://sites.google.com/site/huntforcountrycapitals/country-capitals-hunt/welcome-to-the-2018-hunt-for-country-capitals

KidspaceLogin (2018). Pridobljeno s https://www.kidlink.org/registration/index.php?action=newAdultUser

Project Center (2018). Pridobljeno s http://www.kidlink.net/project-center/#DD

The Kidlink history short version. (2018) Pridobljeno s https://www.kidlink.org/drupal/node/211

Vestfossen, A.T. (2002). It all started in Arendal. Pridobljeno s https://www.kidlink.org/html/kidart/history2.html

The Kidlink Project Network. (2018) Pridobljeno s http://www.kidlink.net/

Kratka predstavitev avtorja

Vida Bombek je profesorica angleškega jezika s književnostjo in zgodovine. Ima 20 let delovnih izkušenj s poučevanjem angleščine na srednji in osnovni šoli. Trenutno poučuje angleščino na OŠ Antona Ingoliča Spodnja Polskava. Pri svojem delu uporablja mednarodne projekte Kidlink in eTwinning.

Vzpodbujanje raziskovalnega dela dijakov

How to Encourage Students to Do Research

Jana Škrlep

Gimnazija Poljane, Ljubljana
jana.skrlep@guest.arnes.si

Povzetek

Ob temeljnih spremembah, ki nastajajo v pristopu k biološkemu izobraževanju, poseben izziv predstavlja izvajanje raziskovalnega dela. Ker želimo čim več dijakov navdušiti za raziskovalno delo, smo se pri skupini dijakov, ki so si izbrali poglobljeno naravoslovje, odločili, da poskušamo vsakega dijaka pripraviti k samostojni izvedbi raziskovalne naloge po lastni izbiri. V članku je opisana celoletna priprava dijakov: od izbire raziskovalnega vprašanja, postavljanja hipoteze, same izvedbe kontroliranega poskusa, merjenja in prikaza rezultatov, do razprave in oblikovanja zaključka. Opisana sta tudi dva primera raziskovalne naloge. V zaključku so podani glavni problemi, s katerimi se srečujejo dijaki, ter načini, kako dijakom pri tem pomagati.

Ključne besede: hipoteza, kontroliran poskus, raziskovalno delo po lastni izbiri, razprava, rezultati, zaključek.

Abstract

There have been fundamental changes in the approach towards teaching biology and one especially challenging is how to conduct research. Since we want to motivate as many students as possible to undertake research, we have decided to encourage every student who has chosen science as an elective subject to write a research paper on a topic of their choice. The article describes the year-long process of doing research work, which involves the student choosing the research topic, formulating a hypothesis, conducting a controlled experiment, measuring and presenting the findings, taking part in a debate and reaching a conclusion. We have also presented two examples of a research paper. In the conclusion we focus on the main problems that students have to face and how to help students tackle them.

Key words: a controlled experiment, a debate, a hypothesis, conclusion, findings, research work of one's choice.

1. Uvod

Biološko znanje kot del splošne izobrazbe prispeva k naravoslovnemu razumevanju sveta, zato bi morali dijaki in dijakinje pri pouku biologije ter drugih naravoslovnih predmetov razvijati biološko in naravoslovno pismenost (Vilhar idr, 2008). Naravoslovno pismena oseba se je zmožna in pripravljena vključiti v argumentirane razprave, za kar potrebuje tudi veščine znanstvenega raziskovanja. To pomeni, da:

- prepozna in presoja probleme, ki jih je možno znanstveno raziskati, in predlaga, kako jih raziskati,
- zastavlja raziskovalna vprašanja,

- oblikuje ustrezne hipoteze,
- načrtuje kontroliran poskus, s katerim preveri hipoteze,
- zbira kvalitativne in kvantitativne podatke s pomočjo različnih pripomočkov (indikatorji, mikroskop, merilne naprave…),
- uredi in predstavi podatke v različnih prikazih,
- analizira ter interpretira v raziskavi pridobljene podatke.

Priložnost za poglabljanje naravoslovne pismenosti z vzpodbujanjem znanstveno raziskovalnega dela dijakov se je pokazala z uvedbo dodatne ure biologije v 2. letniku splošne gimnazije, v šolskem letu 2008/2009. Želeli smo, da raziskovanje in izvajanje poskusov ne bi bila več sama sebi namen, pač pa bi bila vpeta v širše razumevanje bioloških konceptov. V članku predstavljamo načrt priprave dijakov na samostojno zastavljanje znanstvenih vprašanj, oblikovanje hipotez, preverjanje hipotez s kontroliranimi poskusi in zbiranjem podatkov ter končno interpretiranje rezultatov raziskovanja. Opisujemo dva primera zanimivejših raziskovalnih nalog. Na osnovi izkušenj, ki smo jih pridobili v desetih letih izvajanja tega programa, poudarjamo najpogostejše probleme, s katerimi se dijaki srečajo pri raziskovalnem delu.

2. Postopno pripravljanje dijakov za opravljanje raziskovalne naloge

Dijaki v prvem letniku na primeru laboratorijskega dela spoznajo osnovni postopek znanstvenega raziskovanja. Pri izbirnem predmetu v drugem letniku se od njih pričakuje, da na enostavnih primerih samostojno izvedejo raziskovalni postopek. Prvo uro dijakom natančno predstavimo, kaj od njih želimo ter kdaj in kako bomo vrednotili njihove rezultate, torej ocenili njihovo raziskovalno nalogo.

Povabimo jih, da že na začetku šolskega leta sami predlagajo raziskovalna vprašanja, ki jih zanimajo. Vsebine, znotraj katerih naj bi razmišljali, so vezane na uporabo organizmov (rastlin, živali, gliv in bakterij) ali njihovih delov oziroma proizvodov. Pri tem spoznajo tudi pojem biotehnologija, ki jo Pinter (2012) opredeljuje kot integralno uporabo mikrobiologije, biokemije in inženirskih znanosti za tehnološko izkoriščanje biokultur (mikroorganizmov, tkivnih kultur živali in rastlin ter njihovih sestavnih elementov). V skupini je običajno 30 dijakov in ker želimo, da vsak dijak raziskuje svoje raziskovalno vprašanje, jih ne omejimo samo na uporabo biotehnološko pomembnih mikroorganizmov kot so kvasovke, mlečnokislinske bakterije, ocetnokislinske bakterije. Tako samo nekateri dijaki izdelujejo in preučujejo tipične biotehnološke proizvode, kot so jogurt, skuta, sir, kefir, vino, pivo, kisla repa…, ostali pa izbirajo med drugimi možnostmi, kot so pridobivanje jegermeistra, sladkorja, različnih olj, eteričnih olj, zdravilnih pripravkov iz česna, čebule, bioetanola iz koruze, naravnih pesticidov… Nekateri gojijo šampinjone, izdelajo čistilno napravo, preučujejo biološko razgradnjo odpadkov, mikrobiološko preiskujejo živila ali celo kuhajo marmelado.

Dijaki naj bi že v mesecu septembru našli ustrezni postopek za svoje raziskovalno vprašanje oziroma izdelavo izbranega produkta. Tako se dovolj zgodaj seznanijo, kateri material potrebujejo in koliko časa traja sama izvedba. Naš namen ni, da dijaki samo sledijo postopku izvedbe, pač pa, da naredijo preprosto raziskavo. V ta namen morajo v postopku, ki je opisan v njihovem navodilu, nekaj spremeniti. Določiti morajo torej neodvisno spremenljivko, da pridejo do znanstvenega vprašanja, kot je na primer vpliv temperature na kisanje zelja, vpliv količine sladu na varjenje piva… Nato na osnovi literature, logičnega razmišljanja ter konzultacij postavijo hipotezo in razmišljajo o poskusu, s katerim bi jo preverili. Za kontrolni poskus običajno velja postopek, ki je preizkušen in zapisan v osnovnem navodilu.

Poleg raziskave samostojnega raziskovalnega vprašanja dijaki v času božično-novoletnih počitnic dobijo nalogo, da uporabijo kvasovke pri pripravi kvašenih izdelkov (kruha, potice, pizze…). Tako doma pogostijo svoje domače, istočasno pa raziščejo alkoholno vrenje. Na osnovi tega biotehnološkega produkta jim, po praznikih, natančneje predstavimo navodilo za izdelavo in pisanje samostojne raziskovalne naloge. Pri tem poudarimo razliko in pomen kvalitativnih in kvantitativnih rezultatov ter dijake povabimo v biološki laboratorij, kjer si lahko sposodijo potreben material (merilne naprave, steklovino…) ali kemikalije (indikatorje…). Opozorimo jih tudi, da je vsak rezultat poskusa dober rezultat, četudi se ne sklada s hipotezo; samo razložiti ga je potrebno. To so zapisali tudi avtorji učnega načrta za biologijo. Citiram: «Posebej kaže opozoriti, da rezultat poskusa ali druge raziskave nikoli ni »pravilen« ali »nepravilen«, ampak kvečjemu pričakovan ali nepričakovan. Pričakovan izid poskusa je v skladu z razlago (oziroma hipotezo), ki jo na podlagi predhodnega znanja postavimo pred izvedbo poskusa. Nepričakovan izid poskusa moramo poskušati razložiti – poiskati vzroke za takšen izid (na primer napaka pri izvedbi poskusa, iskanje dodatnih znanih znanstvenih dejstev, ki lahko pojasnijo izid)« (Vilhar idr, 2008).

Dijaki morajo v začetku marca oddati napisano raziskovalno nalogo. Takrat dobijo tudi datum zagovora raziskovalne naloge. Vsak dijak mora pripraviti desetminutni zagovor s PowerPoint predstavitvijo tako, da tudi sošolci spoznajo njegovo delo. Zagovor mora vključevati:

- predstavitev raziskovalnega vprašanja,
- opis izvedbe poskusa,
- rezultate in zaključke,
- predloge in izboljšave.

Po koncu njihove predstavitve sledijo vprašanja in na osnovi izvedbe, zapisa ter zagovora raziskovalne naloge oblikujemo oceno. Pri oblikovanju ocene bomo v naslednjih letih uporabili še idejo Skvarč s sod. (2018), ki predlaga, da z žrebom izberemo dvojice skupin (soskupine), ki še posebej zbrano spremljajo predstavitve druga druge. Soskupina po predstavitvi skupini da povratno informacijo, ki se nanaša na zasnovo, izvedbo in rezultate raziskave in temelji na zastavljenih kriterijih uspeha.

3. Primera raziskovalnih nalog

3.1. Razgradnja cigaretnega papirja s pomočjo mikroorganizmov

Dijake pri tej raziskovalni nalogi zanima, ali so za razgradnjo odpadkov, kot je lahko tudi cigaretni papir, potrebni mikroorganizmi.

V literaturi morajo najti podatke o zgradbi odpadkov, v tem primeru o sestavi cigaretnega papirja, o saprofitskih bakterijah in glivah, o pogojih za rast teh mikroorganizmov, o načinih sterilizacije… Na osnovi tega lahko postavijo hipotezo, ki jo morajo nato preveriti.

Priporočljivo je, da dijaki sami oblikujejo poskus. Pomagajo si lahko s člankom v zborniku *Pogled v svet cepljivk* iz leta 2010, kjer avtorji Šlutej idr. opisujejo poskus, s katerim so ugotavljali razgradnjo listov treh različnih dreves s pomočjo mikroorganizmov v tleh.

Primer metode dela, ki jo je zapisala dijakinja (Novak M., 2013):

1. Izračunala sem površino lističev cigaretnega papirja.
2. Sterilizirala sem 100ml vodovodne vode in polovico uporabljene zemlje na štedilniku (slika 1).
3. Razkužila sem kozarce za vlaganje.

4. Nesterilizirano zemljo sem dala v kozarec za vlaganje ter jo omočila s sterilno vodo. Sterilizirano zemljo sem dala v drug kozarec ter jo ravno tako omočila s sterilno vodo, da je bila približno enako vlažna kot nesterilizirana.
5. V vsak kozarec sem namestila 3 lističe cigaretnega papirja (slika 2).
6. Kozarca sem pokrila s pokrovčkoma ter ju postavila v kartonasto škatlo, ki sem jo do konca napolnila z zmečkanim časopisnim papirjem in jo zaprla.
7. Vzorce sem pustila stati 4 tedne. Potem sem ostanke lističev vzela iz kozarcev in določila površino s pomočjo milimetrskega papirja (slika 3).



Slika 1: Sterilizacija zemlje na štedilniku. (vir Novak)



Slika 2: Namestitev 3 lističev cigaretnega papirja v zemljo. (vir Novak)



Slika 3: Določanje površine lističev cigaretnega papirja po razgradnji. (vir Novak.)

Rezultate lahko predstavijo v tabeli (primer tabela 1) ali grafu.

Tabela 1: *Ploščina lističev cigaretnega papirja v sterilizirani in nesterilizirani zemlji pred poskusom in po 4 tednih*

	Lističi v sterilizirani zemlji	Lističi v nesterilizirani zemlji
Ploščina lističev pred poskusom (mm^2)	3 x 2655	3 x 2655
Ploščina lističev po 4 tednih (mm^2)	2155 2350 2345	Skupna površina ostankov 328

V razpravi dijaki primerjajo rezultate z zastavljeno hipotezo. Če se rezultati skladajo s hipotezo, kot je v našem primeru, dijaki pojasnijo, zakaj je tako in nato razmišljajo o novih raziskovalnih vprašanjih, kot so na primer, kako število mikroorganizmov vpliva na hitrost razgradnje, kako bi potekala razgradnja drugih snovi, kako bi vplivala temperatura, količina vode, vrsta prsti,…

Če se rezultati ne skladajo s hipotezo, se morajo dijaki vprašati, ali je napaka v zastavljeni hipotezi, ali v poskusu. Razmišljati morajo tudi o tem, da bi bilo potrebno vsak poskus večkrat ponoviti, v enakih razmerah. Vsekakor pa je lahko vzrok tudi izjemna naravna variabilnost živih sistemov (Vilhar idr, 2008).

V razpravi pričakujemo tudi odgovore na naslednja vprašanja:

1. Zakaj sploh potrebujemo sterilno zemljo? Kaj je kontrolni poskus?
2. Zakaj je potrebno zemljo navlažiti in zakaj mora biti enako navlažena v obeh primerih?
3. Zakaj je potrebno kozarce zapreti?
4. Zakaj lahko samo mikroorganizmi, ki razgrajujejo celulozo, uspevajo na cigaretnem papirju?

3.2. Primerjava količine vitamina C (askorbinska kislina) v različnih sokovih

Ta raziskovalna naloga je zanimiva tudi zaradi tega, ker se lahko povežemo s kemijo, saj dijaki spoznajo kemijsko metodo titracije. Dijaki namreč s pomočjo titracije primerjajo količino vitamina C v različnih tekočinah. Lahko vzamejo sveže sokove, kupljene sokove, sokove, ki so dlje odprti, izpostavljeni svetlobi ter višji ali nižji temperaturi.

Dijakom prepustimo izbiro neodvisne spremenljivke, morajo pa v literaturi najti podatke o pomenu vitamina C, njegovi zgradbi, lastnostih in vsebnostih v živilih. Na osnovi teh informacij lahko postavijo hipoteze in načrtujejo poskus. Količino vitamina C določajo z uporabo indikatorja DCPIP. DCPIP oziroma diklorofenol-indofenol je modro barvilo (slika 4), ki se razbarva ob prisotnosti askorbinske kisline, odvisno od njene količine (Anebi, Ugbe, Igwe in Odumu, 2016). Navodila za ta postopek smo našli v knjigi avtorjev Roberts M.V.B in King T.J. z naslovom *Biology, a functional approach.* Navodila smo prevedli, jih priredili in jih posredujemo dijakom, ki se odločijo primerjati količino vitamina C v različnih sokovih.



Slika 4: DCPIP (diklorofenol-indofenol), (vir Picaboo Kuster)

Poskus običajno opravijo v laboratoriju za biologijo, saj imajo tam na voljo ves potreben material: indikator DCPIP, kapalke, epruvete... Sokove oziroma sadje, ki ga potrebujejo za svoj poskus, morajo prinesti sami.

Slika 5 kaže izvedbo poskusa, ki si ga je zamislila dijakinja (Picaboo Kuster T., 2016) , pri katerem je primerjala količino vitamina C v različnih sokovih grenivke in pomaranče. V tabeli 2 so zbrani rezultati.



Slika 5: Poskus primerjave količine vitamina C v različnih sokovih (od leve proti desni): sveže stisnjen grenivkin sok, sveže stisnjen pomarančni sok, 100% grenivkin sok znamke Spar, 100% pomarančni sok znamke Spar, 100% pomarančni sok z dodatkom vitamina C znamke Fructal. (vir Picaboo Kuster)

Tabela 2: Poraba soka, potrebnega za razbarvanje DCPIP pri različnih sokovih

VRSTA SOKA	**Poraba soka za razbarvanje DCPIP (ml)**
sveže stisnjen grenivkin sok	1,2
sveže stisnjen pomarančni sok	1,1
100% grenivkin sok znamke Spar	2,1
100% pomarančni sok znamke Spar	0,8
100% pomarančni sok z dodatkom vitamina C znamke Fructal	0,7

Dijaki morajo pri razlagi rezultatov upoštevati, da več kot je potrebno soka za razbarvanje DCPIP, manj vitamina C vsebuje. Seveda pa rezultat enkratnega poskusa ni nujno pravilen in dijaki se morajo zavedati, da bi bilo potrebno poskus večkrat ponoviti in izračunati povprečje porabe posameznega soka. Običajno pa dijaki ugotovijo, da je količina vitamina C odvisna od vrste sadja, starosti soka, letnega časa nabranega ploda… Razmišljati morajo o možnih vzrokih, pri tem pa si pomagajo s podatki iz literature. Tako lahko izvedo, da na DCPIP lahko vplivajo tudi druge snovi, ki so v sokovih, npr. konzervansi, zato morajo pri razlagi rezultatov upoštevati tudi to.

4. Zaključek

V zadnjih štirih letih je po opisanem programu opravilo raziskovalno nalogo od 45 do 58 dijakov na leto. Povprečna ocena v razredu se je gibala od 3,5 do 3,9 na petstopenjski lestvici. Povprečje znižajo dijaki, ki kljub večkratnemu nagovarjanju raziskovalne naloge ne opravijo. Slabšo oceno dobijo tudi dijaki, ki sicer napišejo raziskovalno nalogo, vendar je potem zaradi različnih vzrokov ne želijo zagovarjati. Večina dijakov še vedno pridobi prav dobro ali odlično oceno in si s tem izboljša oceno pri biologiji.

Pri izbiri teme raziskovalne naloge dijaki običajno nimajo težav; ravno tako nimajo težav pri zastavljanju raziskovalnega vprašanja. Če najdejo dovolj informacij v literaturi, jim tudi postavljanje hipoteze ne predstavlja problema. Največkrat se zatakne pri izvedbi poskusa, še posebej, če se odločijo za preverjanje večjega števila neodvisnih spremenljivk naenkrat. Poskus izvedejo večinoma enkrat, zato jih ob zagovoru povprašamo o pomenu ponavljanja poskusa.

Veliko težav se kaže tudi pri prikazovanju rezultatov, saj dijaki velikokrat opisujejo rezultate na kvalitativen način, lahko pa bi jih podali s kvantitativnimi podatki, ki bi jih izmerili s pomočjo merilnih naprav. Tako se zgodi, da opisujejo kislost jogurta, namesto da bi uporabili digitalni pH meter ali vsaj pH lističe.

Največ problemov imajo dijaki pri pisanju razprave, v kateri morajo komentirati rezultate in jih primerjati s hipotezo. Pogosto v razpravi samo ponovno opišejo rezultate in zapišejo, ali je hipoteza potrjena ali ovržena. Zato jih ob zagovoru vodimo z vprašanji, kot so:

- Kaj so vzroki za takšne rezultate?
- Zakaj lahko potrdimo oziroma ovržemo hipotezo?
- Kaj bi morda spremenili pri hipotezi ali poskusu?
- Ali se morda porajajo nova raziskovalna vprašanja?

Če je razprava njihove raziskovalne naloge slaba, jih pozovemo, da na osnovi pogovora ob zagovoru napišejo raziskovalno nalogo še enkrat in si s tem izboljšajo oceno.

5. Literatura

Anebi, O.P., Ugbe, A.F., Igwe, C. P., Odumu, O.F. (2016). Determination of Variation of Vitamin 'C' Content of Some Fruits and Vegetables Consumed in Ugbokolo After Prolonged Storage. *Journal of Environmental Science, Toxicology and Food Technology*, 10(7), 17-19. Pridobljeno s http://www.iosrjournals.org/iosr-jestft/papers/vol10-issue7/Version-3/C1007031719.pdf

Novak M. (2013). *Razgradnja cigaretnega papirja s pomočjo mikroorganizmov* (Raziskovalna naloga). Gimnazija Poljane, Ljubljana.

Picaboo Kuster T. (2016). *Primerjava količine vitamina C v sokovih* (Raziskovalna naloga). Gimnazija Poljane, Ljubljana.

Pintar R.A. (2012). *BIOTEHNOLOGIJA*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Biotehniska_podrocja__sole_za_zivljenje_in_razvoj/BT_PODROCJA_97ZIVILSTVO_Biotehnologija_Arzensek.pdf

Roberts M.V.B, King T.J. B.. (1987). *Biology, a functional approach, students manual.*. Pridobljeno s https://books.google.si/books?id=OT-O2DJXrMwC&pg=PA47&lpg=PA47&dq=vitamina+C+z+DCPIP&source=bl&ots=xbdWwXcFXq&sig=R6oc00AY8zJssZ0gGWJebkwbPV8&hl=sl&sa=X&ved=2ahUKEwj16uyZ-sTdAhUKC8AKHdkOAgcQ6AEwFnoECAkQAQ#v=onepage&q=vitamina%20C%20z%20DCPIP&f=false

Skvarč, M., Bačnik, A., Slavič Kumer, S., Kregar, S., Žorž, J., Kušar, N.(2018). *Spodbujanje razvoja veščin znanstvenega raziskovanja s formativnim spremljanjem*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/VescineZnanstvenegaRaziskovanja.pdf

Šlutej, U., Šlutej, A., Vinojčić, M. (2010). *Spoznajmo pomen mikroorganizmov v tleh.* Prispevek predstavljen v *Zbornik:«Pogled v svet cepljivk«.* Zbornik izdan na Gimnaziji Velenje, šol. leto 2009/2010

Vilhar B. idr. (2008). *Učni načrt biologija, splošna gimnazija*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Jana Škrlep je od leta profesorica biologije na Gimnaziji Poljane v Ljubljani. Poučuje v oddelkih splošne in klasične gimnazije ter od leta 2008 tudi v skupini s poglobljenim naravoslovjem.

Izdelava projektnih nalog

Development of School Assignments

Natalija Kirar

Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
natalija.kirar@sc-nm.si

Povzetek

Članek povzema potek izdelave projektnih nalog, ki jih na Šolskem centru, na Srednji strojni šoli iz Novega mesta izdelujejo dijaki zaključnih letnikov ob pomoči učiteljev – mentorjev nalog. Na začetku se osredotočimo na razlago, kaj pojem projektno delo v šolskem sistemu sploh pomeni in kako definirati projektno delo oziroma nalogo. Predstavljen je potek dela od izbire naloge in ustreznega mentorja, poteka izdelave naloge, pa vse do končnega izdelka. Zaključni izdelek je v večini primerov praktičen prikaz vseh znanj, ki so jih dijaki pridobili med svojim šolanjem za poklic strojni tehnik. Opisane in razložene so posamezne faze izdelave. Prikazani so tudi nekateri primeri uspešno izdelanih in predstavljenih projektnih nalog.

Ključne besede: Izdelava učila, Poklicna matura, Projektna naloga, Projektno delo, Strojni tehnik.

Abstract

The article sums up how school assignments are made by students of final year with the help of teachers – assignment mentors – in Šolski center Srednja strojna šola. At the beginning we focus on the explanation what school assignments actually mean in a school system and how to define school assignments or essays. Presented in this article is the process from choosing an assignment and the right mentor, the process of making the assignment until the finished product. The finished assignment is for the most part a practical display of all the knowledge accumulated during the student's schooling for mechanical technician. Each of the phases of production are described and explained. Some of the sucessful produced school assignments are shown.

Key words: Assignment work, Mechanical technician, School assignment, The making of teaching aids, Vocational qualifications examination.

1. Uvod

V družbi, zasnovani na znanju, učitelj kot mentor motivira, svetuje, usmerja, povezuje, spodbuja, pusti idejam prosto pot. Biti mentor je način ustvarjalnega življenja, ki vključuje nenehno iskanje, študij, brskanje po internetu in knjigah, razgovore, partnersko sodelovanje v stroki, lokalnem okolju in v nacionalnih okvirih razvoja stroke (Atlagič, 2006).

Zato se bomo s pomočjo te ideje, zapisane v uvodu članka, osredotočili na vprašanje: »Kaj je projektno delo – naloga?« Na Srednji strojni šoli, v realnem življenju. Na vsaki strojni šoli v Sloveniji imamo enako nalogo in to za vse dijake zaključnih letnikov, ki se izobražujejo za poklic strojni tehnik. Dejstvo je, da je okviren potek vsako leto približno takšen: najprej je

razpisan nabor naslovov projektnih nalog, ki jo mora dijak opraviti, da dokonča šolanje. Namesto tega je lahko tudi predlog njegove ideje, kaj bo delal, in nato iskanje rešitev, ki pripeljejo do izdelave izdelka. Sledi zagovor, zaključi pa se z oceno. Krajše pa bi na zgoraj postavljeno vprašanje rekli, da je projektno delo ali naloga delo, ki ga ali posameznik ali neka skupina dijakov opravi v določenem času z namenom, da doseže nek končni rezultat oziroma v našem primeru izdelek (Rant, 1995).

Pri dijakih se to skozi njihova štiri leta šolanja lahko izraža tudi z izdelavo seminarskih nalog ali skupinskih predstavitev določene šolske teme, organizacije maturantskega plesa ali strokovne ekskurzije (Altagič, 2006).

2. Načrtovanje projekta

Vsaka naloga se prične z načrtovanjem projekta in zanimivo je, da se dijaki med delom vedno vračajo na to prvo točko, ko pride do težav. In do težav pride, kajti veliko praktičnih pa tudi teoretičnih del njihove naloge lahko delajo samostojno, prvič v življenju. Primer: rezanje kovinskih profilov, varjenje, vrezovanje navojev.

Pri načrtovanju projektne naloge si morajo dijaki na začetku odgovoriti na nekaj vprašanj, ki so našteta v nadaljevanju članka.

2.1. Kaj želimo narediti za projektno nalogo?

Odgovor na zastavljeno vprašanje pomeni, da si morajo dijaki na začetku dela postaviti čim bolj konkretne cilje, ki jih morajo hkrati dobro opredeliti. V pomoč jim je metoda SMART ciljev, ki so opredeljeni kot (Stopar, 2015):

- **S**pecific – Specifični – Kaj natanko hočem?
- **M**easurable – Merljivi – Kako prepoznaš, da si dosegel cilj?
- **A**chievable – Dosegljivi – Ali ga res hočete doseči?, Ste se pripravljeni potruditi?, Kakšno ceno morate plačati?
- **R**elevant – Ustrezni – Ali je izvedljivo?
- **T**ime-sensitive – Časovno omejeni – Kdaj točno bo cilj dosežen?

Dijak, ki ni vzel dovolj resno načrtovanja poteka projektne naloge, ni uspel dokončati naloge. Vzrok za nastalo težavo pa je bil nepravočasno popravljen elektromotor, ki bi ga potreboval za vgradnjo v namizno krožno žago za razrez lesa. Posledica tega je bila, da je moral napisati prošnjo za spremembo naslova projektne naloge, pa tudi to, da je imel za dokončanje nove naloge z novim naslovom na razpolago precej manj časa. Poleg tega pa nova naloga tudi ni bila tako dobra, kot bi lahko bila v primeru pravilnega načrtovanja.

2.2. Kdo bo vključen v projektno nalogo?

Pomembno je, da vemo, ali bo dijak delal nalogo sam in kaj to pomeni glede na obsežnost nalog. Lahko je prednost ali pa slabost. Prednost v smislu, da se mu ni potrebno prilagajati glede izvedbe naloge, porazdelitve časa dela, saj lahko dela takrat, ko sam želi, izdelek mu ostane ... Slabost pa je predvsem, da mora sam poravnati vse materialne stroške izdelka in da je vsa obremenitev dela na njem. V primeru, ko pa govorimo o skupini dveh ali največ treh

dijakov, se največkrat pojavijo težave glede usklajevanja časovne izvedbe del in mesta, kjer bodo delali izdelek.

2.3. Do kdaj moramo projektno nalogo izvesti?

Odgovor na to vprašanje je najlažji. Vsi datumi so natančno predpisani in tudi pravočasno vnaprej javno objavljeni. Podaljšanj ni, razen v nekaj izjemnih primerih (zdravstveni, socialni primer). V časovni okvir spada vse od začetnega trenutka, ko so podpisali vlogo z mentorjem, zbirali ideje, raziskovali, izdelovali izdelek, nabavljali material in kar so opravili do dne, ko imajo končno predstavitev pred komisijo.

2.4. Kaj potrebujemo za izdelavo projektne naloge?

Za izdelavo projektne naloge potrebujejo dijaki veliko različnih znanj, ki so jih pridobili v štirih letih izobraževanja za poklic strojni tehnik na naši šoli. Ta znanja se navezujejo na strokovno-teoretične in splošne predmete ter praktični del pouka. K strokovno-teoretičnim znanjem spadajo moduli, ki obravnavajo tehnično risanje, načrtovanje in konstrukcije, strojniško mehaniko, obdelavo gradiv, učinkovito rabo energij. Da pa nalogo lahko oddajo, morajo le-to oblikovati v skladu s pravili slovenskega knjižnega jezika, kar so se naučili pri modulu slovenščine in izdelati v točno predpisani obliki na računalnik. Vendar pa to še ni vse. Kot je bilo že omenjeno, potrebujejo tudi »človeške vire«, saj projektna naloga ni enostaven izdelek, ki ne bi potreboval znanj z drugih področij. Nekatere stvari v našem poklicu so takšne, da potrebujemo specialna znanja. S tem so mišljena predvsem dela, kjer strojniki potrebujemo znanje elektrotehnike. Ta dela nam pridejo prav takrat, ko potrebujejo dijaki popravilo električnih vezij ipd. Pojavi pa se tudi vprašanje financiranja projektne naloge. Koliko denarja, predvsem pa kje dobiti ta denar in kdo ga bo prispeval. Največkrat je odgovor na to vprašanje starši oziroma na drugem mestu, da so plačniki dijaki. Izdelki projektnih nalog se vrtijo od 300 EVR za preprostejše izdelke, kot je obnova kosilnice, pa tudi do 4000 EVR, če govorimo o obnovi avtomobila, traktorja ali večjega kmetijskega orodja. Zato lahko rečemo, da morajo biti dijaki že na začetku dobri »matematiki«, da ovrednotijo, ali je njihova ideja finančno izvedljiva. Pri tem pa morajo paziti tudi na skrite pasti, ki se lahko pojavijo med izvedbo projektne naloge. Zadnji primer, ki se navezuje na to, je bilo razbito steklo na učilu, ki je predstavljalo Sprejemnik sončne energije. V Sloveniji so poleti 2018 na področju Bele krajine, natančneje Črnomlja, potekala močna neurja s točo, kar je bil vzrok za zgoraj omenjeno razbitje stekla. Dijak je steklo nadomestil in učilo pravočasno pripeljal na zaključno razstavo izdelkov, ki je potekala po zagovoru projektnih nalog. Zato si je potrebno na začetku dela postaviti nekaj vprašanj, kot so:

- Kaj vse morajo dijak ali dijaki, ki delajo projektno nalogo, narediti?
- Kako bodo presodili, ali je projektna naloga uspešna?
- Kako se bo projektna naloga nadzorovala?
- Kdo od dijakov, če delajo v skupini dveh ali treh dijakov, bo vodja?

2.5. Kaj vse je potrebno narediti?

Dijaki in mentorji skupaj ugotavljajo, kaj vse bo potrebno narediti. Osredotočamo se na okvirno časovnico in ugotavljamo, katere dejavnosti pri izdelavi projektne naloge bi lahko potekale vzporedno oziroma medsebojno neodvisno ali pa tudi kako drugače.

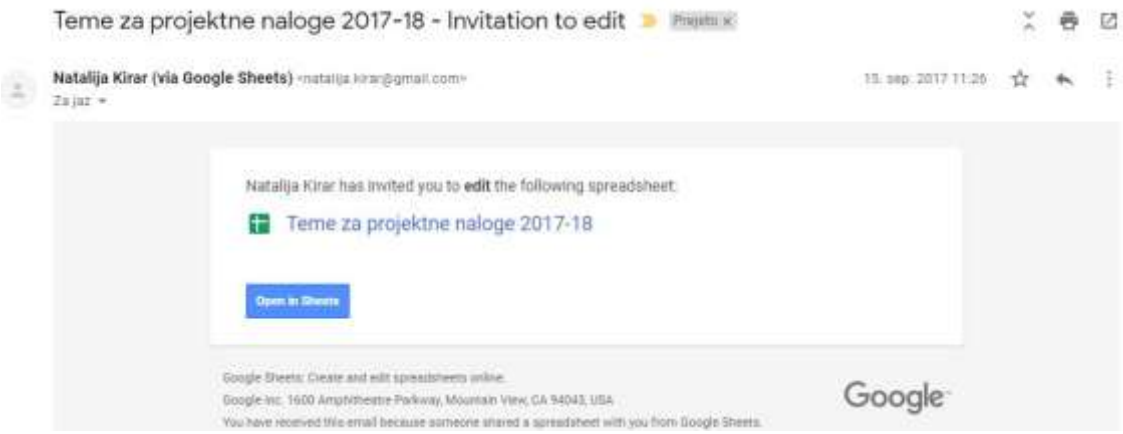
2.6.Nadzor projektne naloge

Že od samega podpisa vloge za projektno nalogo se morajo dijaki držati časovnih rokov, ki so predpisani s strani Ministrstva za šolstvo RS. Za to pa je nadvse pomembna vloga nadzora mentorja projektne naloge. Naloga mentorja ni samo, da podpiše vlogo za projektno nalogo, temveč da bdi nad dijakom do zagovora projektne naloge. Mentorji ugotavljajo, na kateri točki se nahaja projekt in po potrebi dijaka spodbudijo k hitrejšemu delu ali pa ga v nekaterih primerih tudi pohvalijo za pravočasnost izvedbe posamezne faze projekta. Določeni dijaki so odgovorni pri razporejanju dela in običajno to v zaključku dela tudi prispeva k zelo dobri končni obliki projektne naloge, na katero smo kot mentorji lahko ponosni. Vsi dogovori potekajo preko e-maila, osebno v obliki uradnih konzultacij ali pa se dijak oglasi v zbornici in se pogovorimo. Pogovor je pomembna točka za uspešno izpeljavo projekta, imenovanega projektna naloga. Pri preverjanju – nadzoru se osredotočamo tudi na obliko naloge oziroma vsebino. Najtežje za dijake strojne šole je, da morajo svoje zamisli zapisati v pisni obliki z vnaprej točno določeno predpisano obliko. Projektna naloga je namreč sestavljena iz teoretičnega in praktičnega dela. S sprotnim nadzorom tudi ugotavljamo, ali smo s projektno nalogo na želeni terminski stopnji izdelave naloge.

3. Potek projektne naloge v praksi

Spremljanje in nadzor poteka projektne naloge v praksi je zanimivejši del našega dela. Dijaki strojnih šol opravljajo ob zaključku šolanja poklicno maturo, kar jim ob uspešno opravljenih izpitih prinese naslov poklicne izobrazbe – strojni tehnik. Poklicna matura je sestavljena iz štirih predmetov, ki so: slovenščina, matematika ali angleščina, strojništvo in projektna naloga – izdelek. Mislim, da je le-ta najboljši del mature, ker se dijaki nalogi posvetijo in jo delajo z veseljem, hkrati pa je povezana z njihovim poklicem. V vsej Sloveniji smo zavezani upoštevati razpisane pogoje za opravljanje izpitov,kar pomeni, da imamo predpisane datume izvedb izpitov in pogoje za njihovo izvedbo. Tema naloge se razpiše ob koncu septembra. Mi smo postavili datum 13. september 2017. V nadaljevanju bo opisan praktičen primer izvedbe za šolsko leto 2017/18.

Učitelji strojnega aktiva smo preko programa via Google Sheets razpisali predlagane teme projektnih nalog.

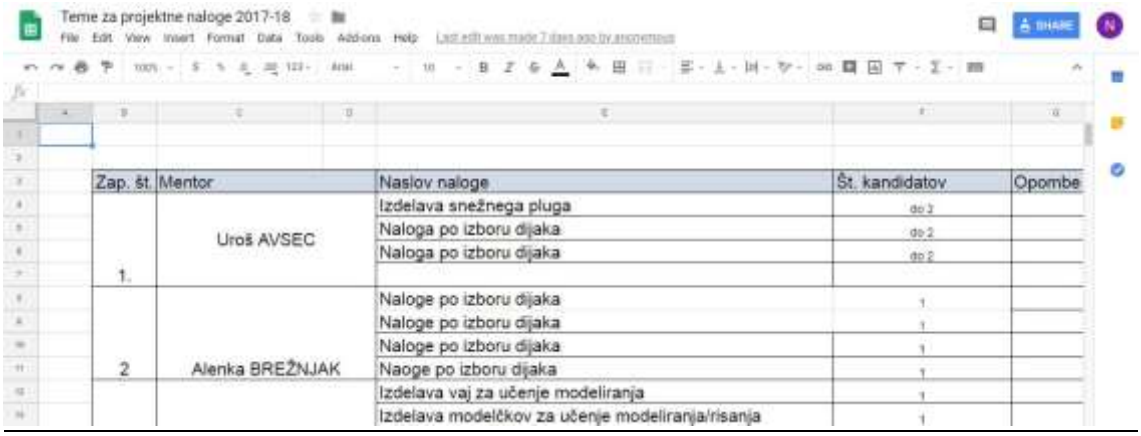


Slika 1: Primer povabila skupini preko via Google Sheets

V tabeli je lahko napisan konkreten naslov naloge, kot je na primer: Izdelava snežnega pluga ali pa je napisano: Naloga po izboru dijaka.

Mentorja vedno izberejo dijaki sami in z njim določijo naslov naloge, način dela ter končni izgled izdelka. Dijaki imajo na ta način kar veliko svobode pri izbiri in to posledično vodi do dobrih rezultatov.

Primer je prikazan v spodnji tabeli.


Teme za projektne naloge 2017-18

Zap. št.	Mentor	Naslov naloge	Št. kandidatov	Opombe
1.	Uroš AVSEC	Izdelava snežnega pluga	do 2	
		Naloga po izboru dijaka	do 2	
		Naloga po izboru dijaka	do 2	
2	Alenka BREŽNJAK	Naloge po izboru dijaka	1	
		Naloge po izboru dijaka	1	
		Naloge po izboru dijaka	1	
		Naoge po izboru dijaka	1	
		Izdelava vaj za učenje modeliranja	1	
		Izdelava modelčkov za učenje modeliranja/risanja	1	

Slika 2: Tabela s prikazom Teme za projektne naloge

Zgornjo tabelo smo za dijake preoblikovali v obliko, ki je objavljena na oglasni deski. Dijaki so dobili izpolnjeno tabelo z razpisanimi nalogami do 22. septembra 2017. V tem obvestilu za dijake poudarimo, kaj morajo dijaki narediti in do katerega datuma so obvezni oddati svoje podpisane vloge s strani mentorjev.

Novo mesto, 27.09.2017

TEME PROJEKTNIH NALOG ZA ŠOLSKO LETO 27.09.2017

Strojni aktiv je pripravil sledeči predlog tem projektnih nalog za šolsko leto 2017/18. Dijaki morajo izbrati oz. predlagati naslov in mentorja do srede, **25.10.2017** . To storijo tako, da skupaj z mentorjem izpolnijo obrazec »Vloga za odobritev teme in naslova izdelka oz. storitve« in ga oddajo tajnici POM Petri Štritof Šiško. Dijaki dobijo obrazec pri mentorju ali pa na šolski spletni strani.

Mentorja dijak izbere med učitelji strokovnih predmetov in sicer za :

- **temo naloge na predlog dijaka**

AVSEC Uroš	PETERLIN Matej	VRŠČAJ Aleksander
BREŽNJAK Alenka	PUCIHAR Jože	ŽELEZNIK Alojz
JAKOBČIČ Andrej	SMOLIČ Matej	BANKO Andrej
KIRAR Natalija	ŠMAJDEK Igor	KUZMIJAK Robert
KRUH Sebastjan	ŠTEBLAJ Ivo	ŠKEDELJ Jože
MATEŠIČ Branko	ŠTUPAR Milan	TOMAŽIČ Viljem
MAKAR Goran	TOMC Andrej	ZADNIK Bojan

- **temo naloge na predlog učitelja**

	Tema naloge	**št.dijakov**
Uroš AVSEC	Izdelava snežnega pluga	do 2
Andrej	Izdelava vaj za učenje modeliranja	1

Slika 3: Tabela z naslovi, objavljena na oglasni deski

Pravilno izpolnjene in podpisane vloge dijaki oddajo tajnici poklicne mature, in sicer je bil datum določen za 25. oktober 2017.

Šolski center Novo mesto
Srednja strojna šola
Šegova ulica 112, 8000 Novo mesto
tel: 07 / 39 32 154, www.sc-nm.si

VLOGA za odobritev teme in naslova izdelka oz. storitve

Kandidat/-ka: _____ rojen/-a: _____
v/na: _____ obiskujem _____ letnik _____ oddelek,
po programu Izberite element. poklica oziroma
strokovnega naziva Izberi poklic in prosim,
Šolsko maturitetno komisijo za poklicno maturo prosim, da mi odobri temo in naslov izdelka oz. storitve za opravljanje 4. predmeta poklicne mature:

Naslov:

Kratek opis vsebine in ciljev izdelka oz. storitve:

Mentor/-ica: Podpis:

Izdelek oz storitev bom izdelal/-a skupaj z naslednjimi dijaki/-njami:

Izjavljam, da sem seznanjen/-a z roki, postopki, obliko in obsegom izdelka oz. storitve ter s posledicami, ki sledijo iz neupoštevanja navodil.

Datum: Podpis kandidata/-ke:

SKLEP o odobritvi teme in naslova izdelka oz. storitve

Šolska maturitetna komisija za poklicno maturo je na seji dne, _____
potrdila izdelek oz. storitev.

Kandidat/-ka je dolžan/-na nalogo oddati v pisni in elektronski obliki tajniku Šolske maturitetne komisije za poklicno maturo najkasneje do **25.4.2017.**

Datum: _____

Sebastijan Brežnjak, univ. dipl. inž.,
predsednik Šolske maturitetne
komisije za poklicno maturo

M.P.

Slika 4: Obrazec vloga za odobritev teme in naslova izdelka

- **Urnik konzultacij**

Konzultacija	Datum	Podpis mentorja/-ice
1. konzultacija		
2. konzultacija		
3. neobvezna konzultacija		
Naloga je primerna za oddajo		

- **Mnenje, opombe in dodatna navodila kandidatu:**

Slika 5: Obrazec za konzultacije



Slika 6: Obvestila na šolski strani

V šolskem letu 2017-18 je avtorica prispevka bila razredničarka 4. letnika strojnih tehnikov in mentorica kar velikemu številu dijakov. To je omenjeno zato, ker so imeli dijaki ravno v mesecih septembru in oktobru veliko opravkov z načrtovanjem dela, konzultacijami in iskanjem materiala. Neverjetno je, ko v pogovoru razlagajo svoje videnje končnega izdelka in korake, kako priti do tja. Njihove naloge so bile zelo raznolike. Izdelovali so fitnes postaje, žare za peko mesa, pa tudi bolj zapletene učne pripomočke. Ti bodo predstavljali povezavo med različnimi oblikami sončnih kolektorjev in zalogovniki toplote. Dva dijaka sta se odločila za izdelavo go-karta. To je kar zahtevna naloga, saj je zahtevna že izbira motorja za vozilo. Sledi izgradnja ogrodja, vpetja, vzmetenje … Zopet drugi so obnavljali stare motorje in traktorje. To so naloge, ki se jih veliko naših dijakov vsako leto loti z največjim veseljem. Skupina treh dijakov se je na primer lotila obnove starega traktorja, ki ga je eden od njih dobil po smrti dedka in svoje delo zelo dobro opravila.

Na koncu meseca aprila, po zaključenem zagovoru naloge in oceni, pa sledi razstava vseh izdelkov dijakov. To je dogodek, ki poteka že od ranega jutra, ko se parkirišče prične polniti, in traja cel dan. Na dogodek so vabljeni učitelji, dijaki in novinarji.



Slika 7: Žar za peko mesa



Slika 8: Traktorske vile za gnoj



Slika 9: SSE skupaj z bojlerjem



Slika 10: Prikaz učila za energetiko



Slika 11: Žaga in prikolica



Slika 12: Prikolica in vilice za traktor



Slika 13: Traktor Porsche



Slika 14: Ustni zagovor naloge



Slika 15: Traktor Porsche



Slika 16: Motor



Slika 17: Fitnes naprava



Slika 18: Obnove mopedov

4. Zaključek

Po končanih zagovorih projektnih nalog lahko rečemo, da so dijaki zadovoljni z opravljenim delom, ki jih je zaposlovalo skoraj celo šolsko leto. Med seboj imajo priložnost primerjati naloge in pridobivati nove ideje za nadaljnje samostojno delo doma. Mlajši dijaki pa so, ravno tako kot oni pred njimi, seznanjeni z delom, ki jih čaka. In zanimivo je, da že eno leto prej sprašujejo, če lahko naredijo to ali ono stvar, ki jih zanima. Pogovorijo pa se tudi s svojimi starejšimi sovrstniki in dobijo navodila za svoje delo v naslednjem šolskem letu. Seveda pa se poleg vseh prednosti projektnih nalog, kot so: samostojno delo, praktičen in uporaben izdelek, praktična uporaba znanj, pridobljenih v šoli … pojavijo tudi slabosti. Ena izmed njih je vedno cena projekta, ki je lahko za koga tudi kar veliko finančno breme. Morda bi omenili še dejstvo, da je biti mentor velikemu številu dijakov vsako leto lahko tudi naporno

za učitelja, saj je to dejavnost, ki poteka skozi celo šolsko leto, in kot učitelj moraš vedno najti čas za pomoč in svetovanje dijakom.

V zaključku bi rekli, da smo lahko ponosni na generacije dijakov, ki zaključujejo šolanje na naši šoli, saj so pridobile dovolj znanja, ki jim bo omogočilo poiskati in opravljati službo v strojništvu.

Z besedami razum - glava (ideja), **srce** (dela z veseljem), **roke** (naredi sam svoj izdelek), ki ponazarjajo načela celostne pedagogike, najlepše povežemo in opišemo delo naših dijakov. To pa je bil tudi naslov izobraževanja, ki ga izvajajo v Zavodu sv. Stanislava iz Ljubljane, in sem se ga udeležila v preteklem letu.

5. Viri

Altagič, G. (2006). *Projektno delo: gradivo za učitelje*. Ljubljana. Center za poklicno izobraževanje, 2006.

CPI projektno gradivo za učitelje. Pridobljeno 27. 9. 2018, s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf

Primer vodenja projekta na Medicinski fakulteti v Ljubljani. Pridobljeno 29. 9. 2018, s http://www.mf.uni-lj.si/dokumenti/e2ebcf2d52f272193e85582ccb6924c1.pdf

Rant, M., Jeraj, M., Ljubič, T. (1995). *Vodenje projektov: Projektni pristop, Projektna organizacija, Vodenje projektov, Projektni proces, Terminsko planiranje projektov, Mrežno planiranje*. Radovljica: POIS 1995.

Stopar, I. (2015 – 2018). *Smart cilji in kako jih uresničiti*. Pridobljeno 19. 9. 2018, s https://www.nasvet.si/smart-cilji-kako-jih-uresniciti/

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Kirar je po izobrazbi univerzitetna diplomirana inženirka strojništva. Svoje šolanje je zaključila na Univerzi za strojništvo v Ljubljani. Na Šolskem centru, Srednji strojni šoli iz Novega mesta, je zaposlena že 20 let. Dijake poučuje strojne strokovne predmete, kamor spadajo predvsem moduli, ki se navezujejo na področje energetike, in kamor spadajo med drugim Učinkovita raba energije, Energetski sistemi, Strojne inštalacije ... V dodatnem strokovnem delu, kamor uvrščа svoja izobraževanja, pa se ukvarja še z ekološkimi temami, kot so podnebne spremembe, poraba in ukrepi za zmanjševanje energije, z retoriko, čuječnostjo idr.

Spoznavanje kulturne dediščine in sodobna tehnologija

Learning about Culture Heritage and Modern Technology

Mojca Kristan, Ana Novak

Osnovna šola Prestranek, Osnovna šola Brežice
mojcakr@gmail.com, novak.ana90@gmail.com

Povzetek

Mladi so dandanes vsakodnevno povezani s sodobnimi tehnologijami. V šolah prevladujejo tradicionalne metode učenja, poudariti pa velja, da omogoča hiter razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) tudi veliko možnosti za nadgradnjo in popestritev klasičnega pouka ter pouka na prostem, v naravi. V članku je predstavljen primer izdelave projektne naloge Na misiji po kulturni dediščini OŠ Prestranek, v okviru katere so učenci pod mentorstvom učiteljev najprej pregledali register nepremične kulturne dediščine. Pri tem so se osredotočili na stavbno in naselbinsko kulturno dediščino, in sicer na stare tipične hiše ter gospodarska poslopja ob njih, mline, vodnjake, gradove, cerkve. V sodelovanju s krajevnimi skupnostmi ter lokalnimi poznavalci in ljubitelji naše kulturne dediščine in zgodovine so nato posneli tudi osem kratkih videoposnetkov, ki nam dajejo vpogled v tukajšnjo tradicijo, zgodovino, življenje. Da bi kraje povezali med seboj, so pripravili krožno kolesarsko pot, dolgo približno 35 km. Pripravili so tudi zloženko, opremljeno z opisi posameznih krajev in QR kodami, prek katerih dostopamo do videoposnetkov. Kolesarsko pot, opremljeno z zanimivimi, poučnimi in zabavnimi izzivi, najdemo tudi v aplikaciji CŠOD Misija, saj smo se mentorji in učenci povezali s snovalci te aplikacije ter z njihovo pomočjo ustvarili svojo misijo. Uporabnik lahko do vsebin in izzivov v aplikaciji dostopa šele takrat, ko se dejansko nahaja v okolju, ki ga želi raziskati. Pot v naravo je tako nujna in na ta način resnično povežemo učenje na prostem z modernimi informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami.

Ključne besede: IKT, kulturna dediščina, mobilna aplikacija, projektno delo, raziskovalna naloga, učenje na prostem.

Abstract

Nowadays, the youth is connected to the modern technologies on a daily base. Traditional methods of learning prevail in schools, though it is important to stress that the fast development of information and communications technology (ICT) gives opportunity to upgrade and diversify traditional classes and outdoor classes. This article presents the makings of a project work titled “On a mission around the cultural heritage” by the Primary School Prestranek. The children, under the mentorship of their teachers, first checked the register of immovable cultural heritage. Their focus was on tangible cultural heritage such as old traditional houses and outbuildings next to them, mills, wells, castles and churches. In collaboration with the local communities and cognoscenti the children then filmed eight short videos, which give us insight into the local traditions, history and life. To connect the towns they prepared a circular cycle route, which is approximately 35km long. They also prepared an informational leaflet with descriptions of individual towns and QR codes that give you access to the videos. The cycle route, which is fitted with interesting, educational and fun challenges, is also part of the application CSOE Mission since the mentors and students connected with the designers of the app and with their help created their mission. Users can access the content and challenges only when they are actually on the location which they want to explore. This way they really have to go out and explore in nature, resulting in a real connection between outdoor educational process and modern informational communicational technologies.

Keywords: cultural heritage, ICT, mobile application, outdoor education, project work, research paper.

1. Uvod

Kulturna dediščina je pomemben del naše kulture, zgodovine, obdaja nas vsepovsod, na vsakem koraku. Moramo jo ohranjati in jo približati mladim, da bo postala del naše prihodnosti. Sploh moramo mladim približati dediščino svojega kraja, da jo bodo znali prenesti tudi prihodnjim rodovom. Pomembno vlogo pri tem ima tudi vzgoja in izobraževanje. Otrok spoznava sprva kulturno dediščino svojega kraja ter do nje ohranja odnos, ki ga pridobi iz roda v rod. Ta odnos ni vedno pozitivno naravnan, zato je potrebno otrokom pozitiven odnos do naše dediščine privzgojiti tudi prek šolanja. Znanje o svoji kulturi in kulturi okolja ima v osnovni šoli zametke že v prvem triletju pri predmetu spoznavanje okolja, temeljiteje pa je o kulturi in kulturni dediščini govora v višjih razredih. Učitelji v praksi uporabljajo za poznavanje kulturne dediščine različne oblike in načine dela ter s tem oblikujejo različna znanja in odnose do nje. Kljub temu je veliko mladih, ki se za svojo kulturno dediščino ne zavzema oziroma do nje izražajo različne odnose (Godec, 2011).

Kako približati kulturno dediščino otrokom, krepiti pozitiven odnos do nje, je v času bliskovitega razvoja IKT velik izziv za učitelje. Otroci so po eni strani vešči računalniških igric in spretni pri uporabi pametnih telefonov ter tablic, po drugi strani pa nimajo več stika z igrami, običaji, navadami ter predmeti svojih staršev, prednikov.

2. Učenje na prostem in sodobna tehnologija

V današnjem času veliko strokovnjakov uporablja naravo kot posebno vrsto učilnice. Z njeno pomočjo namreč otroci, dijaki ali študenti spoznavajo in doživljajo sebe in drug drugega ter razvijajo socialne veščine. Pogoste so tudi različne oblike terenskega dela, ki ne potekajo nujno v naravi in vključujejo obiske različnih ustanov, kulturnih in naravnih znamenitosti. Raziskave kažejo, da je učenje učinkovitejše, kadar vsaj deloma spremenimo učno okolje oziroma okolje, v katerem poteka učni proces. Z izbiro druge lokacije razbijemo monotonijo, ki jo sicer ustvarja pouk ves čas na istem mestu (v šoli, v učilnici). Delo v naravnem okolju otroke prisili k raziskovanju in učenju s preskušanjem. V naravi lahko poučujemo tako naravoslovne predmete kot tudi matematiko, slovenski jezik, geografijo, tuje jezike … Pravzaprav je lahko narava ob smiselni izbiri vsebin in medpredmetnem povezovanju učilnica za vse šolske predmete. Kadar se učenci učijo v naravnem okolju, uporabljajo vsa čutila, informacije pa sprejemajo po vseh sprejemnih kanalih (vid, sluh, vonj, okus, tip). Tako je učenec aktiven udeleženec v pedagoškem procesu, ne le sprejemnik informacij. Pouk v naravi poteka v bolj sproščenem vzdušju kot pouk v razredu, manj stresno okolje pa vpliva na boljšo kakovost učenja. Seveda se pri tovrstnem učenju pojavlja tudi nekaj težav s samo izvedbo, saj je v naravnem okolju prisotnih več »motečih dejavnikov«, ki lahko preusmerjajo pozornost učencev, sploh če učenci niso vajeni tovrstnega načina dela. Učitelj mora pogosto vložiti precej napora, da obdrži pozornost učencev. Naloge morajo biti za učence nove, zanimive, predvsem pa drugačne, kot so jih vajeni iz šolskega okolja. Pri pouku, ki poteka v naravnem okolju, je posebno mesto potrebno nameniti tudi varnosti. Tudi metode in oblike dela morajo biti prilagojene. Delo z učnimi listi v tovrstni pouk ne sodi oziroma je treba o njihovi uporabi dobro razmisliti in njihovo uporabo zmanjšati na najmanjšo možno mero. Največja stopnja zapomnitve se doseže z lastnim preskušanjem in lastnim delom. Pri pouku v naravi je smiselno obravnavati vsebine, ki jih pri pouku v učilnici težje oziroma jih obravnavamo precej teoretično (Štemberger, 2015).

Vse pomembnejšo vlogo in vedno večji vpliv na gibanje ter aktivnosti na prostem ima tudi tehnologija. Ta povezuje različna vsebinska področja, vendar jo moramo uporabljati na primeren način. IKT se iz leta v leto bliskovito razvija, vsako leto se ponujajo nove možnosti, s katerimi lahko učenje na prostem popestrimo in nadgradimo. Prav s temi tehnologijami so mladi vsakodnevno povezani. Naloga učiteljev je, da mladim pokažemo, kako bodo s pomočjo ITK prišli do znanj, ki jih potrebujejo za uspeh v sodobnem svetu ter da bodo to znanje uporabili tudi v praksi, v vsakdanjem življenju. Poleg tega je pomembno, da so ITK le orodje, s katerimi lažje dosežemo cilje, ki smo si jih zastavili (E-učilnica CŠOD, 2018).

3. Šolska projektna raziskovalna naloga

Na šoli smo v šolskem letu 2017/2018 izdelali projektno raziskovalno nalogo Na misiji po kulturni dediščini OŠ Prestranek. V nalogi smo raziskali kulturno dediščino krajev šolskega okoliša. Z nalogo smo želeli opozorili najprej otroke in seveda tudi domačine, da kraji našega šolskega okoliša ponujajo veliko zanimivosti – tako naravnih kot tudi kulturnih. Zlasti slednje smo postavili v ospredje in jih povezali s športom. Pripravili smo krožno kolesarsko pot, na kateri si lahko turisti, ljubitelji narave, arhitekture, kolesarji … ogledajo kulturno dediščino vasi. Da bi k ogledu zanimivosti na kolesarski poti pritegnili mlade, smo se poslužili tudi sodobne tehnologije.

3.1 Priprava na raziskovalno delo na terenu

Delo smo skrbno načrtovali. Učence smo najprej razdelili v manjše skupine. Njihova naloga je bila, da se dogovorijo, kako priti do informacij, virov.

Učenci so se poglobili v naslednje vire:

- pisni viri: v šolski knjižnici in tudi v splošni knjižnica Bena Zupančiča Postojna smo poiskali literaturo (tema: Prestranek, južna železnica, mostovi, kulturna dediščina …) ter pregledali stare fotografije;
- elektronski viri: potrebne informacije so iskali na svetovnem spletu;
- Notranjski muzej Postojna;
- ustni viri: pripovedovanja domačinov;
- Turistično društvo Postojna in TIC Postojna;
- Krajevna skupnost Prestranek: iskanje informacij prek predsednice KS Prestranek; Športno kulturno društvo Orehek in KS Orehek: iskanje informacij prek predsednice krajevne skupnosti;
- Kulturno športno društvo Koče: iskanje informacij prek predsednice Kulturno-športnega društva Koče;
- Smrekarjeva domačija: pridobivanje informacij prek lastnikov domačije;
- Grad Prestranek, turizem, kmetijstvo in storitve, d. d.: pridobiti informacije prek direktorja podjetja Grad Prestranek, d.d.;
- register nepremične kulturne dediščine, in sicer na spletni strani http://rkd.situla.org/ (zanimala nas je stavbna in naselbinska kulturna dediščina, in sicer stare tipične hiše ter gospodarska poslopja ob njih, mlini, vodnjake, gradove, cerkve).

Tako so učenci raziskali kulturno dediščino krajev šolskega okoliša in iz prve roke dobili veliko informacij o načinu življenja, običajih, stavbah, predmetih.

3.2 Raziskovalno delo na terenu

Cilj terenskega dela je bil prek domačinov izvedeti čim več informacij o krajih, zgodovini, običajih. Z učenci smo nato obiskali vse kraje v šolskem okolišu OŠ Prestranek. Pri tem so učenci uporabili svoje pametne telefone ter fotoaparate.

Predmet raziskave so tako bile:

- stavbna in naselbinska kulturna dediščina vasi šolskega okoliša in njene arhitekturne značilnosti (Prestranek, Žeje, Koče, Slavina, Grobišče, Matenja vas, Orehek, Rakitnik),
- šege in navade okoliških vasi,
- pripovedi, legende.

Učenci so se pred odhodom na teren na delo pripravili. Na terenu so sami poiskali stavbe, ki spadajo pod kulturno dediščino, in jih fotografirali. Skupaj smo ugotovili, da naši mali kraji skrivajo pravo bogastvo kulturne dediščine. Ugotovili smo tudi, da se žal velik del stavbne dediščine izgublja, veliko hiš pod spomeniškim varstvom je namreč prepuščenih propadanju.

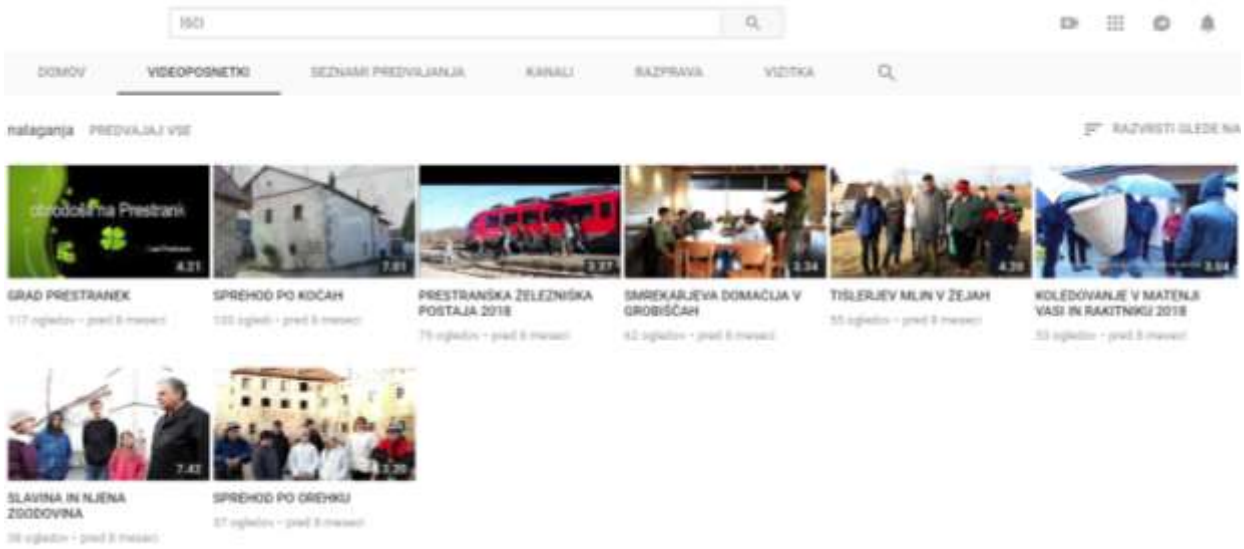
Skrbno so pripravili vprašanja, ki so jih nato zastavili svojim informatorjem. Za pravi izziv se je izkazalo sodelovanje z domačini in lokalnimi poznavalci naše kulturne dediščine pri snemanju videoposnetkov. To so bili nekdanji šef železniške postaje na Prestranku, muzejski svetovalec Goriškega muzeja, predsedniki krajevnih skupnosti, lastniki starih domačij (nekatere so tudi prenovljene) in mlinov na reki Pivki, pa tudi preprosti domačini, ki cenijo ljudsko bogastvo, zbirajo stare predmete ter ohranjajo stare tradicije. Z našimi radovedneži smo bili povsod izjemno lepo sprejeti, nam je pa samo dogovarjanje in usklajevanje ter pripravljanje na snemanje vzelo veliko časa, prav tako smo se morali prilagajati vremenskim razmeram. Naš trud se je poplačal, nastalo je nekaj zanimivih posnetkov, ki nam dajejo vpogled v tukajšnjo tradicijo, zgodovino, življenje.

3.3 Kulturna dediščina okoliških vasi in sodobna tehnologija

Učenci so se poglobili tudi v pisne vire in poskušali izvedeti, kako so naši kraji izgledali nekoč. Stare fotografije so z optičnim bralnikom prenesli na računalnik. Da bi k ogledu lokalnih zanimivosti privabili mlade oziroma ljubitelje IKT-tehnologije, smo posneli osem videoposnetkov, ki so dostopni prek QR kod na zloženki in prek aplikacije, ter se povezali s snovalci aplikacije CŠOD Misija in z njihovo pomočjo ustvarili svojo misijo, ki je dostopna prek pametnih telefonov.

3.3.1 Snemanje videoposnetkov

Učenci so pogovore z lokalnimi informatorji posneli ter zbrano gradivo prenesli na računalnik, ga obdelali in sestavili iz posnetkov krajše filme. Iz zbranega video gradiva ter skeniranih in drugih fotografij je nato nastalo 8 videoposnetkov. Učenci so na kanalu Youtube ustvarili svoj kanal (slika 1), kamor so prenesli izdelane posnetke.



Slika 49: *Videoposnetki na kanalu Youtube*

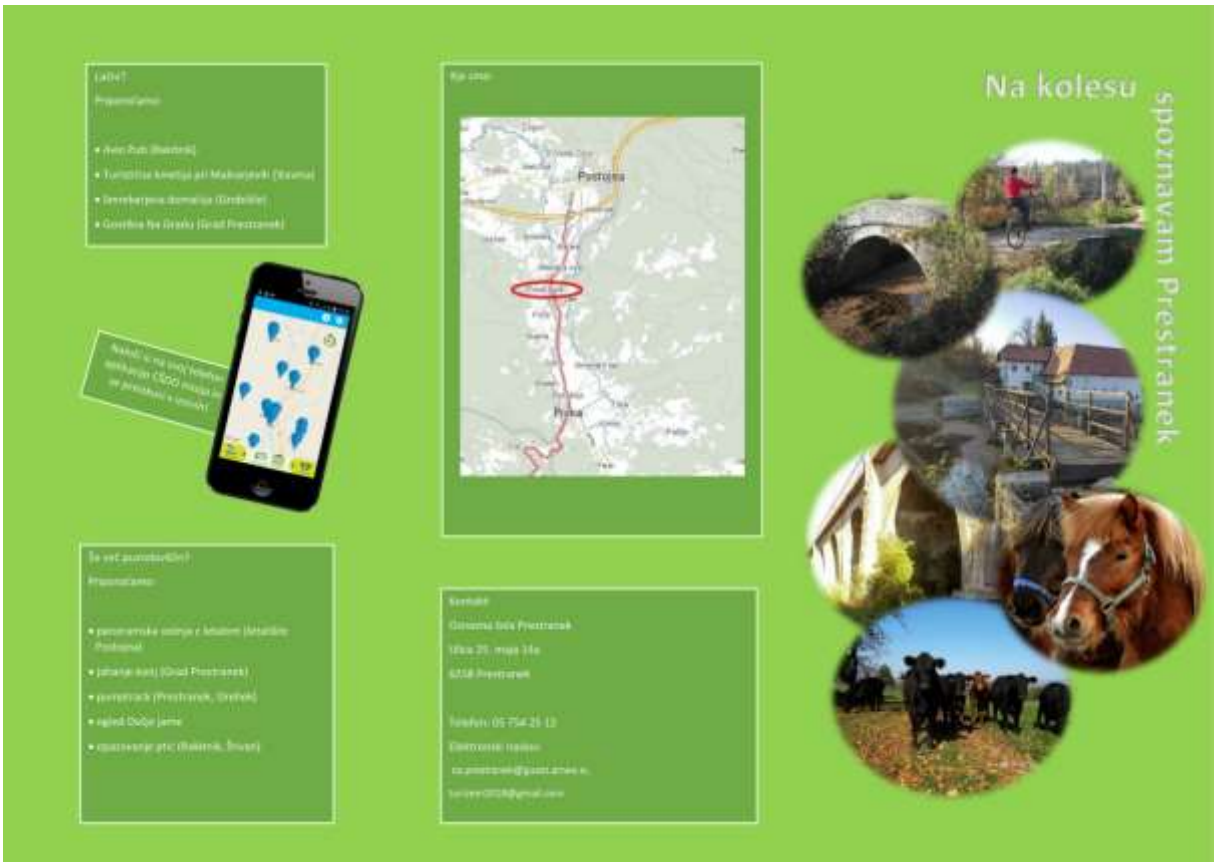
3.3.2 Izdelava zloženke, opremljene s QR kodami

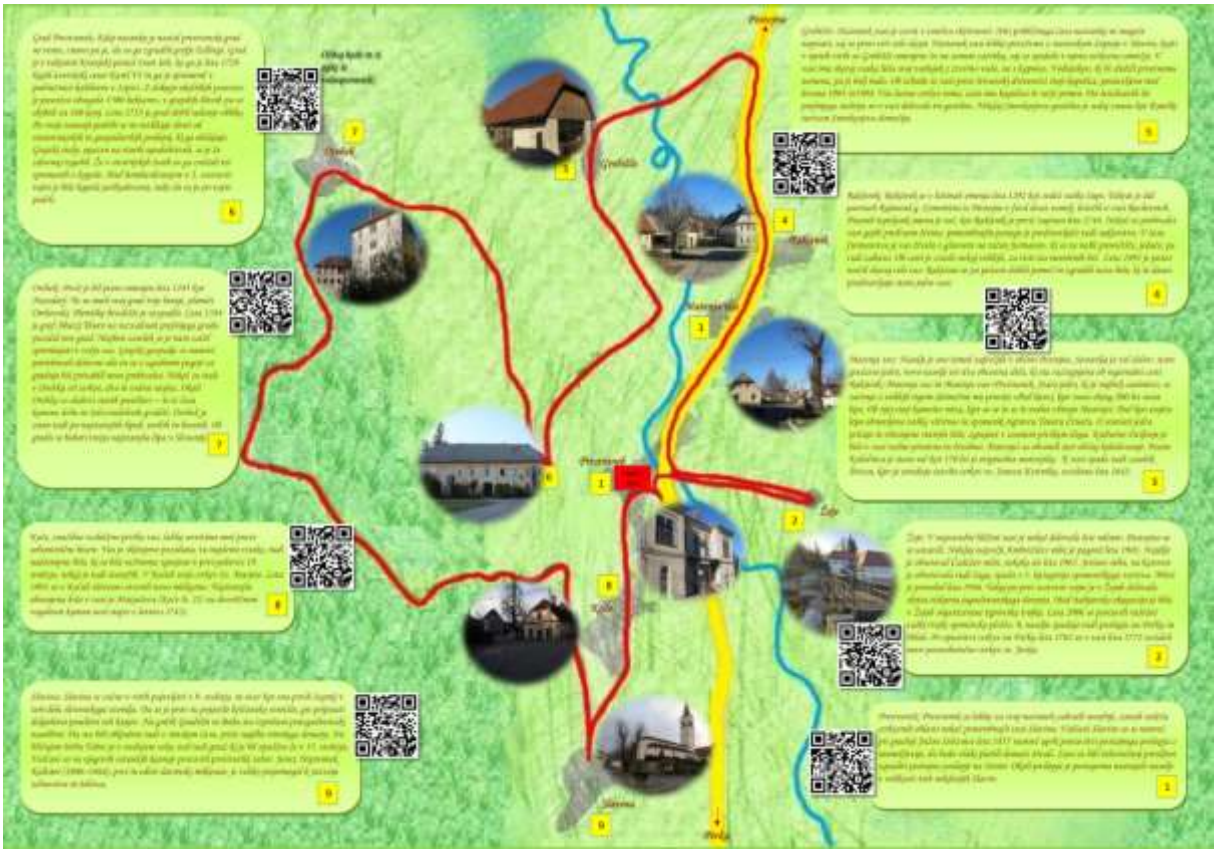
Vsak videoposnetek, objavljen na Youtubu, smo opremili tudi s QR kodo (slika 2). QR koda je dvodimenzionalna črtna koda. Sama beseda QR je kratica za angleški besedi "Quick Response" ("hiter odziv"). QR kode so sestavni del zloženke (slika 3, 4), ki smo jo izdelali. Zloženko smo ponudili domačinom kot promocijo tukajšnje kulturne dediščine.



Slika 50: *Primer QR kode*

Uporaba QR kod se je najbolj udomačila v svetu oglaševanja. Tovrstne kode se vedno pogosteje pojavljajo v revijah, na plakatih, letakih in nas usmerjajo na dodatne informacije, ki se nahajajo na določeni spletni strani. Vendar za obisk spletne strani ni potrebno prepisovati spletnega naslova v URL vrstico, ampak uporabnik s fotoaparatom pametnega telefona posname kodo. Za prepoznavanje QR kod potrebujemo bralnik QR kod, ki pa je na voljo tudi kot brezplačna aplikacija. Ko je koda odčitana, nas naprava usmeri na želeno spletno stran (Varni na internetu, 2017).





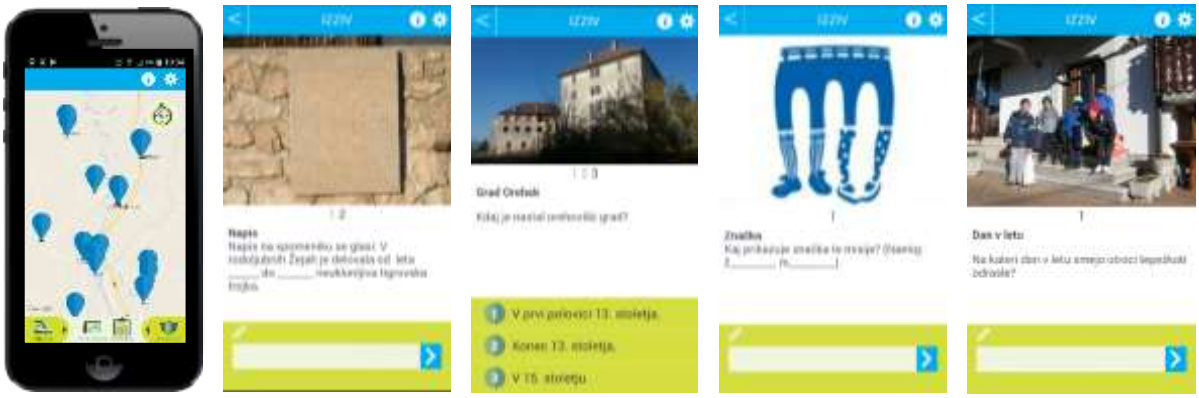
Sliki 51 in 4: *Zloženka, opremljena s QR kodami*

3.3.3 Aplikacija CŠOD Misija

Aplikacija CŠOD Misija je mobilna aplikacija za učenje na prostem z elementi igre in je uporabnikom na voljo za tri operacijske sisteme: IOS, Android in Windows Phone. Omogoča, da uporabniki svoj obisk učnih poti v naravi obogatijo z uporabo mobilne tehnologije in s pomočjo izzivov učno pot spremenijo v pravo misijo na prostem. Uporabnik si v aplikacijo naloži misijo, ki jo želi obiskati, nato pa ga aplikacija s pomočjo GPS-navigacije, ki deluje tudi brez prenosa podatkov, kar je v naravi pogosto ključnega pomena, vodi od točke do točke po izdelani poti. Na vsaki točki uporabnik prebere ali posluša zanimive podatke o lokaciji, na kateri se nahaja, si ogleda slike, ima pa tudi možnost reševanja različnih izzivov v obliki kvizov, odgovorov na vprašanja in iskanja razlik na slikah. Izzivi so pripravljeni tako, da mora uporabnik raziskovati naravo okrog sebe, v pomoč pa so mu tudi podatki, ki mu jih nudi aplikacija. Če uporabnik uspešno reši izziv, pridobi točke. Ko zbere dovolj točk, prejme za opravljeno pot tudi značko, ki služi kot priznanje za uspešno opravljeno misijo. Aplikacija je zasnovana tako, da lahko uporabnik do vsebin in izzivov dostopa šele takrat, ko se dejansko nahaja v okolju, ki ga želi raziskati. Zazna namreč, kdaj je uporabnik dovolj blizu točke, ki jo raziskuje, in šele v tem primeru omogoči reševanje izzivov in nabiranje točk. Misije se torej ne da opraviti na daljavo, nujna je pot v naravo. Tako resnično povežemo učenje na prostem z modernimi informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami (Ogrizek, 2016).

Povezali smo se s snovalci aplikacije iz javnega zavoda Centra šolskih in obšolskih dejavnosti ter si pridobili geslo za urejanje vsebin. Z aplikacijo dostopamo do opisov zanimivosti krajev našega šolskega okoliša in do videoposnetkov. Po ogledu zanimivosti oziroma videoposnetkov sledi reševanje izzivov. Potrudili smo se, da so naloge oziroma izzivi zanimivi, poučni in tudi zabavni, dotikajo pa se različnih predmetnih področij. Ter tako omogočajo medpredmetno povezovanje vsebin.

V izzivih (slika 4) prevladujejo naloge zaprtega oziroma objektivnega tipa, saj je treba pri pripravi nalog oziroma izzivov predvideti vse možne odgovore, sicer jih aplikacija ne bo prepoznala in jih ne bo štela kot pravilne. Tako prevladujejo naloge izbirnega tipa, pri katerih mora uporabnik izmed ponujenih možnih odgovorov izbrati pravilnega. Ponujeni so vsaj trije možni odgovori. Veliko je tudi nalog za dopolnjevanje (uporabnik mora npr. dokončati stavek, besedno zvezo) in tvorjenje kratkih odgovorov (kratek odgovor na vprašanje).



Slika 52: *Aplikacija CŠOD Misija in lokacije izzivov v njej ter njihov prikaz*

4. Spoznavanje kulturne dediščine na terenu – izpeljan dan dejavnosti

Načrtovali in izpeljali smo tudi dan dejavnosti, ki je bil namenjen učencem od 6. do 9. razreda. Otrokom smo želeli ponuditi doživetje na prostem, v naravi, ob tem pa spoznavanje naše kulturne dediščine. Posebno pozornost smo namenili varnosti, saj so učenci potrebovali kolesarsko opremo ter kolesa. Zagotoviti smo morali tudi zadostno število spremljevalnih učiteljev.

Tako so se v okviru dneva dejavnosti preizkusili v reševanju izzivov v aplikaciji CŠOD Misija. Mentorji smo učence razdelili v skupine po 4–5 otrok. Vsaka skupina je prejela pametni telefon (v kolikor učenci niso imeli svojih) z naloženo aplikacijo. Učenci so na zahtevanih lokacijah reševali naloge oziroma izzive (slika 5 in 6). Izzivi so učence zelo pritegnili. Ugotovili smo, da so učenci pri delu s pametnimi telefoni spretni in da z delom v sami aplikaciji nimajo težav. Še zlasti so jih pritegnili izzivi, kjer je bilo treba odgovor na vprašanje poiskati na kraju samem (npr. letnico nastanka cerkve na sami cerkvi ipd.). Pritegnilo jih je tudi nabiranje točk, tako da so skupine spontano začele tekmovati med sabo, katera jih bo zbrala več.



Slika 5: *Uporaba aplikacije CŠOD Misija*



Slika 6: *Skupina otrok pri cerkvi v Žejah, kjer so opravili enega od izzivov*

5. Zaključek

S projektno raziskovalno nalogo Na misiji po kulturni dediščini OŠ Prestranek smo želeli lokalno kulturno dediščino približati otrokom in okrepiti njihov pozitiven odnos do nje. Želeli smo jim prenesti zavedanje, da nas dediščina naših prednikov obdaja vsepovsod in da je pomembna tako za posameznike kot tudi za družbo, zato jo je potrebno spoštovati in ceniti, saj bo postala tudi del njihove prihodnosti.

Spoznavanje lokalne kulturne dediščine smo učencem poskusili približati z uporabo sodobne tehnologije, in sicer z uporabo aplikacije CŠOD Misija, snemanjem videoposnetkov ter izdelavo zloženke, opremljene s QR kodami. Pri tem velja poudariti, da je uporaba sodobne tehnologije in pametnih telefonov le orodje, s katerim lažje dosegamo zastavljene cilje, in ni sama sebi namen. Menimo, da so naloge, ki jih učenci rešujejo znotraj aplikacije CŠOD Misija, za učence privlačnejše, prav tako ni treba s seboj jemati učnih listov, svinčnikov, zemljevidov ipd., saj aplikacija združuje vse našteto.

Učenci so pri izdelavi projektne naloge izjemno radi sodelovali, vključenih jih je bilo veliko število, in mentorji nikoli nismo imeli težav, da učenci ne bi prihajali na snemanja in druge dejavnosti, povezane z nalogo, ki so potekale izključno v popoldanskem času, po pouku. V projekt so se vključili tudi učenci, ki redko sodelujejo pri šolskih projektih in tekmovanjih. Pri tem projektu pa so radi in z veseljem sodelovali ter so bili zelo spretni pri rokovanju z ITK tehnologijo. Celotno projektno delo je bilo namenjeno dejanski uresničitvi, to je kolesarskemu izletu po vaseh šolskega okoliša in reševanje izzivov znotraj aplikacije CŠOD Misija. Tako smo tudi izpeljali dan dejavnosti, namenjen učencem od 6. do 9. razreda. Izkazalo se je, da je otrokom tovrstni način dela pisan na kožo in da si ga želijo še več.

6. Literatura

E-učilnica CŠOD (2018). *Učenje na prostem in IKT*. Pridobljeno s http://eucilnica.csod.si/

Godec, J. (2011). *Projektno delo pri obravnavi teme kulturna dediščina Ptuja* (Diplomska naloga). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Ogrizek, Z. (2016). Mobilna aplikacija CŠOD Misija. *Šola v naravi, Revija za spodbujanje in razvoj šole v naravi, letnik 8* (okt. 2016), str. 9. Pridobljeno s https://www.csod.si/stran/revija-sola-v-naravi

Štemberger, V. (2015). Šola v naravi. *Šola v naravi, Revija za spodbujanje in razvoj šole v naravi, letnik 7* (jun. 2015), str. 3–5. Pridobljeno s https://www.csod.si/stran/revija-sola-v-naravi

Varni na internetu (2017). Pridobljeno s https://www.varninainternetu.si/2014/kaj-se-skriva-za-qr-kodo

Kratka predstavitev avtoric

Mojca Kristan je prof. slovenščine in nemščine na OŠ Prestranek. Diplomirala je leta 2007 na Filozofski fakulteti Maribor. Vsa leta se dodatno strokovno izpopolnjuje in pridobiva dodatna funkcionalna znanja. Leta 2012 je uspešno opravila Študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva. Trenutno poučuje slovenščino v 6. razredu ter obvezni izbirni predmet nemščina, svojo delovno obvezo pa dopolnjuje v knjižnici. Z zanimanjem spremlja razvoj sodobne tehnologije v izobraževanju in jo skuša smiselno vključevati v svoj pouk.

Ana Novak, prof. geografije in zgodovine, je leta 2015 zaključila dvopredmetni študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2017 je opravila študijski program za pedagoško izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje. Svojo poklicno pot je začela na OŠ Prestranek, trenutno pa je zaposlena na OŠ Brežice, kjer poučuje v razširjenem programu.

Slovenščina v preseku sodobnih načinov izobraževanja, medpredmetnih povezav, e-gradiv in mednarodnega sodelovanja

Slovenian Language in the Cross-Section of Modern Ways of Education, Cross-Curricular Links, E-Materials and International Cooperation

Simona Karl

Šolski center Krško-Sevnica
simona.karl@sc-krsko.si

Povzetek

V strokovnem članku so predstavljeni sodobni načini poučevanja, vsebina e-gradiv ter načini, kako smo snov pri slovenščini povezali z delom v mednarodnem projektu, v katerem je naša šola oblikovala mobilno aplikacijo, ki uporabniku omogoča navigacijo po vnaprej določeni poti. Vsebine so produkt medpredmetnega povezovanja in dela profesorjev ter dijakov. Načrtovanje, ustvarjanje in izvedba vsebin sledijo učnim načrtom, načrtu dela v projektu, smernicam sodobnega izobraževanja, zanimivim didaktičnim načelom, predvsem pa zmožnostim dijakov. Rezultat dela je nova učna pot Po poteh biserov krške zgodovine, ki jo lahko človek prehodi sam ali ob pomoči mobilne aplikacije. Vsebina v aplikaciji pa je nadgradnja učni snovi pri različnih predmetih.

Ključne besede: aplikacija, e-gradiva, sodobni pristopi poučevanja, učna pot.

Abstract

Article presents contemporary ways of teaching, the content of e-materials, and the ways in which I connected the substance to Slovene with work in

an international project, in which our school designed a mobile application that enables the user to navigate in a predetermined way. The content is the product of cross-curricular integration and the work of teachers and students. The design, creation and implementation of the content follow the curriculum, the plan of work in the project, the guidelines of modern education, interesting didactic principles, and above all the capabilities of students. The result of the work is a new learning path. On the pathways of Krško history pearls, which a person can pass alone or with the help of a mobile application, the content of this is the upgrading of teaching materials in various subjects.

Keywords: application, e-materials, modern teaching approaches, learning path.

1. Uvod

Poučevanje slovenščine lahko poteka v obliki klasičnega posredovanja znanja v učilnici ali pa je podprto s sodobnimi tehnologijami, z e-gradivi in z različnimi oblikami dela zunaj šolskih prostorov. Del učnih vsebin (predstavitev kraja, predstavitev osebe, opis postopka, opis poti, reklamno besedilo, vabilo, obvestilo, zahvala in določena umetnostna besedila) smo povezali z delom v mednarodnem projektu, v katerem je naša šola razvila aplikacijo za izdelavo učnih poti, in jih v projektnem tednu z gimnazijci prvega letnika nadgradili z medpredmetnim povezovanjem.

1.1 Aplikacija

Aplikacija je ustvarjena za mobilne naprave, ki delujejo na operacijskem sistemu Android (tablice in telefoni). Uporabniku omogoča navigacijo po vnaprej določeni začrtani poti. Meniji ter posamezne vsebine interesnih točk so napisani v slovenščini, angleščini, francoščini, portugalščini, italijanščini ter estonščini. Uporabnik lahko pogleda začrtano pot na zemljevidu in pridobi navodila za pot do naslednje interesne točke. Ko se ta približuje, aplikacija poda dodatne informacije iz ustvarjene baze podatkov o dediščini (biološki, geološki, kulturni, zgodovinski itd.); o dosegljivosti točke; razdalji do točke; nadmorski višini; času; težavnosti poti in o porabljeni energiji. Informacije, ki so na voljo, so uporabne za učenje, v pomoč so turistom, športnikom itd. Aplikacija je naložena na Google Play in bo kmalu na voljo za brezplačen prenos na naprave, ki imajo operacijski sistem Android.

1.2 Koraki v ustvarjanju učne poti

Dijaki, profesorji in starši tvorimo pomemben trikotnik, ki zahteva različne oblike sodelovanja. S starostjo otrok se sodelovanje med šolo in starši praviloma rahlja ter se velikokrat osredotoča zgolj na učni uspeh dijaka. Drugačne oblike poučevanja in številne dejavnosti na šoli in izven nje dokazujejo, da si prizadevamo za posameznikov osebnostni razvoj, ki temelji na spoštovanju, izobraževanju in vzgoji. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost, pa se utrjuje kulturna, domovinska, državljanska vzgoja in medkulturna ter širša socialna zmožnost.

Z dijaki, ki jih poučujem, smo ustvarili novo učno pot, imenovano Po poteh biserov krške zgodovine. To pomeni, da smo pot začrtali v aplikaciji in določili glavne interesne točke, za katere smo pripravili tudi ustrezno vsebino ter slikovno in zvočno gradivo. Pri raziskovanju smo se oprli na književna besedila in vse dostopne pisne vire, ogledali smo si tudi pomembne stavbe ter se seznanili z različnimi spoznanji na raziskovalnem sprehodu v starem mestnem jedru Krškega in v bližnji okolici. Delo je potekalo v učilnici, doma in na terenu. Dijaki pa so z razgibanimi oblikami poučevanja usvajali značilnosti zgoraj omenjenih besedilnih vrst, se učili pripraviti ustrezno gradivo za mobilno aplikacijo in znanje slovenščine povezati z drugimi predmeti. Ko je bila pot vrisana v aplikaciji, smo jo v družbi staršev in profesorjev prehodili in se ob tem preizkušali tudi v vlogi vodičev.

Dijake smo najprej seznanili s temo, z namenom in s cilji dela. Tako so pridobili osnovne informacije o posameznih besedilnih vrstah, ki so jih kasneje uporabili pri nastajanju vsebin za pot, pri utrjevanju znanja in predstavitvi učne poti profesorjem in staršem. Vsak dijak je dobil določeno temo in seznam gradiv, določene oblike dela pa si je lahko določil sam. Vsem dijakom je bila podana razlaga navodil za lažje delo, skupaj smo obiskali tudi posamezne zgodovinske in kulturne stavbe ter se seznanili z življenjem in deli določenih znamenitih Krčanov. Pridobljeni podatki so bili predstavljeni v obliki govornih nastopov, nato pa je sledilo povzemanje vsebin za aplikacijo, ki je že imela izoblikovane skupne kriterije, po

katerih naj bi se ravnali snovalci poti. Te pa naj bi pripomogle tudi k temu, da bi uporabniki vsebino lažje razumeli. Vsaka interesna točka ima najmanj dva predmeta (slovenščina, umetnost, geografija …), število besed je omejeno, in sicer največ 120 besed. Vsebine so podprte s slikovnim gradivom in z zvočnimi posnetki.

2. Določitev ciljev

Pred začetkom dela smo si zastavili naslednje cilje, ki naj bi jih dijaki dosegli v projektnem delu, pri urah slovenščine in pri medpredmetnem povezovanju. Avtorice (Bavdek, Bešter Turk, Križaj Ortar, Končina in Poznanovič, 2018) navajajo naslednje cilje:

- Kritično in razmišljujoče sprejemanje raznovrstnih neumetnostnih in umetnostnih besedil.
- Pridobivanje enciklopedičnega znanja in uporaba tega v vsakdanjem življenju.
- Urjenje raznih strategij in učnih pristopov za učinkovito pridobivanje informacij govorjenih in zapisanih besedil ter razvijanje zmožnosti učenja učenja.
- Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku in tujih jezikih (pogovarjanje, dopisovanje, tvorjenje besedil ter govorno nastopanje) ter zmožnost kritičnega tvorjenja in sprejemanja različnih vrst besedil (tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva, izkušnje …).
- Krepitev vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, ki omogočajo dijakom spoznati sebe in svet ter zadovoljiti temeljne čustvene in družbene potrebe. Ob tem se krepi socialna, družbena in medkulturna zmožnost.
- Kritično in varno pridobivanje podatkov z uporabo digitalne tehnologije.
- Ohranjanje pozitivnega odnosa do branja umetnostnih in neumetnostnih besedil.
- Razvijanje in nadgrajevanje jezikovne zmožnosti (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovne zmožnosti, zmožnosti nebesednega sporazumevanja in metajezikovne zmožnosti.
- Preučevanje, poglobitev učne vsebine in spoštovanje kulturne dediščine.
- Razvijanje sposobnosti kritičnega opazovanja in interpretiranja; samostojnega učenja, delovanja na terenu, medpredmetnega povezovanja, poročanja, vzpostavitve osebnega stika z domačini.
- Navajanje na sodelovalno delo in prevzemanje odgovornosti za delo.
- Izdelovanje avtentičnih izdelkov in predstavitev dela širši javnosti.

Naštete cilje smo v vseh oblikah dela tudi uresničili in tako pridobili nove veščine ter znanja. Dijaki in profesorji, ki smo sodelovali v medpredmetnem povezovanju in projektu, v tem šolskem letu poučujemo druge dijake, profesorje in osnovnošolce, kako se izdela aplikacija in kako pripraviti ustrezne vsebine za določeno tematsko pot.

Za medpredmetno sodelovanje smo se odločili predvsem zato, ker je ena izmed prvin sodobne kakovostne šole in pomeni povezovanje posameznih informacij ter vsebin iz različnih predmetov.

Dijaki in profesorji pa smo bisere krške zgodovine spoznavali pri naslednjih predmetih: slovenščini, geografiji, zgodovini, umetnosti, angleščini, računalništvu, športni vzgoji.

3. Načela klasičnega in e-izobraževanja

Vsebina mora biti relevantna glede na stopnjo in vlogo dijakov ter predstavljena na način, ki spodbuja njihovo aktivno udeležbo v procesu učenja. Opredeliti je treba natančne, konkretne cilje in terminski načrt izvedbe izobraževanja ter določiti časovne roke za izvajanje posameznih korakov pri nastajanju poti oziroma oblikovanju vsebin zanjo. Smiselno je povezati e-učenje ter klasične oblike poučevanja z merljivimi cilji in aplikativnimi dejavnosti, povezanimi z aktualnimi primeri iz vsakodnevnega življenja dijakov. Dijaki morajo biti vseskozi motivirani z dodatnimi spodbudami. Njihov napredek mora biti viden, zabeležen in na koncu tudi ovrednoten, in sicer v obliki pohvale ali z ocenami. E-gradiva so nam lahko v veliko pomoč pri ustvarjanju učnih poti, ne nadomestijo pa tradicionalnega načina izobraževanja. Predstavljajo pripomoček pri sodobnih metodah izobraževanja, pomagajo pri samostojnem učenju, poenostavljajo posredovanje učnih vsebin in omogočajo njihovo sprotno posodabljanje. Učinkovita e-gradiva povečujejo učinkovitost e-učenja. V e-izobraževanju se vedno bolj uporabljajo multimedijska gradiva, ki obsegajo uporabo najrazličnejših večpredstavnostnih in medmrežnih izobraževalnih pripomočkov, oziroma e-gradiva, ki vsebujejo multimedijske elemente (npr. slika, zvok, video, animacija), ki jih tiskana gradiva ne zmorejo. Glavni namen e-gradiva je nuditi pomoč v procesu učenja in poučevanja. Interaktivnost, ki učenca sili v to, da vsebino pazljivo prebere in premisli, je najpomembnejša lastnost e-gradiva. Presoja učinkovitosti e-gradiva pa je vsekakor odvisna od kritičnosti učitelja. Prednosti e-gradiv in e-poučevanja se kažejo v tem, da lahko vsebine neprestano dopolnjujemo in aktualiziramo, kombiniramo lahko posamezne stopnje učnega procesa (uvajanje, obdelovanje novih vsebin, ponavljanje, preverjanje ...), informacije lahko dijaku odkrivamo postopoma, dodatne lahko prikliče po potrebi. Med prednosti vsekakor lahko prištevamo prožnost v času, kraju, tempu in vsebini izobraževanja, interakcijo računalnika z učencem, hitrejši dostop do znanja, hitra povratna informacija, privlačna predstavitev, pestrost in možnost spremljanja napredka v učenju. E-gradiva učencu omogočajo svobodnejši pristop pri načrtovanju in izvedbi učenja. Učenec si lahko samostojno, glede na lastne zmožnosti in potrebe, izbira čas, kraj, tempo in tudi vsebino učenja, jih prožno prilagaja trenutnim zmožnostim ter jih tudi samostojno načrtuje. Uporaba e-gradiva s pomočjo računalnika učencu zagotavlja tudi interakcijo. To sicer ne pomeni, da računalnik učencu znanje ponuja, ampak od učenca zahteva, da prihaja do spoznanj s samostojnim iskanjem in z odkrivanjem. Od učenca zahteva torej več aktivnosti kot drugi tehnični pripomočki. Med slabosti oziroma omejitve pa sodijo zahtevnost priprave učnega gradiva ter socialna izolacija in tehnofobija ob njihovi uporabi (Strmšek Turk, 2013).

V procesu priprave e-gradiva in klasičnega gradiva smo upoštevali, da so vsebine strokovne, a hkrati razumljive širši javnosti. Biti morajo tudi pregledne, kar dosežemo z usmerjevalnimi elementi po gradivu, ki jih razdelimo glede na položaj v besedilu. Na začetku besedila je zapisan naslov interesne točke, ki mu sledi ustrezna vsebina. Pri oblikovanju vsebine moramo upoštevati pravopisna in slovnična načela. K oblikovni dovršenosti gradiva pa pripomore še grafična zasnova besedila. Zelo pomembna je interaktivnost med vsebino, uporabnikom in tehnologijo; v našem primeru je to tablični računalnik ali mobilni telefon, saj povečuje zmožnosti dijaka za učenje in doseganje večje učinkovitosti v procesu e-učenja, klasičnega učenja in izobraževanja v naravi. Slovenskim zapisom sledijo prevodi v tujih jezikih. Nadgradnja vsebinam so tudi fotografije posameznih objektov ali oseb, ki so jih naredili dijaki sami. Dodali smo tudi zvočne posnetke (igranje violine v parku, žvrgolenja ptičev, hrup avtomobilov, šumenje potoka). E-oblika ima predvsem prednost v tem, da jo lahko prikrojimo po svojih zmožnostih in željah, pot lahko raziskujemo od doma, nismo omejeni na odpiralni čas ustanov in proste vodiče, ki bi odgovarjali na določena vprašanja. Določene točke lahko preskočimo ali besedilo preberemo le diagonalno. Pri samem

vrisovanju poti pazimo predvsem na to, da posamezne interesne točke niso preblizu, saj jih je težko razbrati. Upoštevamo tudi zmožnosti uporabnikov. Pozanimamo se tudi o avtorskih pravicah, in sicer za objavljanje določenega gradiva, fotografij. Vsebine učne poti bodo na ogled na določeni spletni strani. Izdelek medpredmetnega povezovanja v projektnem tednu pa je zloženka Po poteh biserov krške zgodovine.



Slika 1: *Zloženka učne poti Po poteh biserov krške zgodovine*



Slika 2: *Zloženka učne poti Po poteh biserov krške zgodovine, notranja stran*

4. Zaključek

Sodobna tehnologija in tehnologije svetovnega spleta namreč omogočajo oblikovanje učnega prostora za učinkovito in uspešno učenje ter pomagajo učiteljem podpirati posameznike v procesu izobraževanja. Uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pa v osnovi ne spreminja načina, kako se učimo, ampak spreminja način poučevanja. To je razvidno tudi v izdelkih, in sicer v aplikaciji in v zloženki.

Menimo, da smo se profesorji različnih predmetov dobro povezali glede na vsebino in načine posredovanja znanja ter da smo dijake naučili, kako pridobiti strokovne podatke, jih preučiti in narediti dobre povzetke, ki smo jih na koncu uporabili za besedila določenih predmetov v učni poti. Dijake smo vseskozi odlično motivirali. Najboljša motivacija so bili ogledi posameznih točk na poti, izlet s starši in profesorji, ocenjevanje dobrih izdelkov in pouk v naravi. Zelo dobro smo načrtovali tudi prostore, kjer so se določene aktivnosti dogajale, in čas. V našem primeru je priprava na delo trajala en mesec, pridobivanju vsebin, spoznanjem in veščinam smo namenili dva meseca, aplikacija je bila razvita v šestih mesecih. Pozitivne strani naše aplikacije so: nezahtevna uporaba za uporabnika in tistega, ki vsebine ustvarja, preglednost vsebin, ki so nadgrajene s slikovnimi in zvočnimi gradivi, možnosti prevajanja v tuje jezike, sledenje markerju, ki nas vodi po poti, in prikaz celotne poti, ko je ta pravilno naložena na tablico ali telefon. Problem, ki se pojavlja, je povezan z zapisovanjem sičnikov in šumnikov. V prihodnje bomo morali pot dobro oglaševati, si zagotoviti nemoteno delovanje serverja in zaščititi avtorske pravice.

Celotno delo nam je omogočilo povezovanje šole z lokalno skupnostjo. Skupno delo in medsebojna podpora sta povečala raziskovalno vnemo in delo dijakov, ki so se neposredno učili soodvisnosti, medsebojne povezanosti različnih učnih tem ter življenjskih izkušenj.

Medpredmetno povezovanje, sodelovanje v mednarodnem projektu, ustvarjanje aplikacije in učne poti so nas obogatili s trajnejšim in zelo uporabnim znanjem, za katerega lahko trdimo, da je vseživljenjsko.

5. Literatura

Bavdek, M., Bešter Turk, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Poznanovič, M. (2018). Priročnik za učitelje Na pragu besedila 1 – izdaja s plusom. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Suzana Strmšek Turk. (2013). Priprava e-učnih gradiv in učnih pripomočkov. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

TIC Krško. (2016). Krško. Pridobljeno s https://www.visitkrsko.com/

Kratka predstavitev avtorja

Simona Karl je profesorica slovenščine na Šolskem centru Krško-Sevnica, kjer je zaposlena že petnajst let. Poleg poučevanja pripravlja kulturne in dobrodelne prireditve, sodeluje v različnih projektih, dijake pripravlja tudi na tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Udeležuje se tudi različnih seminarjev in konferenc, ki ji omogočajo strokovno in pedagoško nadgraditev obstoječega znanja.

Medpredmetna vzgoja za sočutje pri paliativni oskrbi

Cross-Curricular Education to Develop Compassion in Palliative Care

Mojca Kotnik
Lidija Butina

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
mojca.kotnik@guest.arnes.si
lidija.butina@guest.arnes.si

Povzetek

Življenjske zgodbe, doživljanje bolezni in izkušnje posameznikov pomembno vplivajo na razvijanje empatije in sočutja pri dijakih. Tudi vzgoja in izobraževanje s pomočjo branja knjig spodbuja pri dijakih kritično razmišljanje in sočutje ter empatijo do drugih. V prispevku je prikazano sodelovanje med učiteljico izbirnega modula paliativna oskrba in učiteljico slovenščine, ki sta z izbrano knjigo Dva koraka po mokri mivki želeli doseči pri dijakih 3. letnika razumevanje in sočutje pri paliativni oskrbi skozi literarno in dokumentarno pripoved. Z medpredmetno povezavo sta učiteljici spodbujali dijake najprej k individualnemu delu (branje po navodilih), k skupinskemu delu z debato (v skupinah so dijaki iskali temeljne citate, ki vsebujejo motiv sočutja, raziskali so okoliščine citatov in izražali svoje doživljanje ključnih pripovednih situacij), k ustvarjalnosti (dijaki so pisali proste spise, pesmi ali risali likovne podobe z motivom sočutnega človeka). Vseskozi so prizore aktualizirali s primeri iz svojega življenja. V zaključku so dijaki z evalvacijo potrdili, da je tovrstno učno-vzgojno delo učinkovito, saj so prvič v življenju skozi literaturo, dokumentarni film in lastno ustvarjalnost utemeljili prepričanje, kako je sočutje pomembno ne samo v njihovem vsakdanjem življenju, ampak tudi pri delu s pacienti.

Ključne besede: empatija, medpredmetnost, literatura, paliativna oskrba, sočutje.

Abstract

Life stories, experiencing illnesses as well as individual experiences have a significant impact on the development of empathy and compassion among students. Education through reading books also encourages students' critical thinking, compassion and empathy for others. The paper presents the cooperation between the teacher of the elective module "Palliative Care" and the teacher of Slovene. Their goal was to make 3rd year students understand how importanat compassion is in palliative care through a literary and documentary narrative based on reading the book "Two Small Footprints in Wet Sand". With cross-curricular connections, teachers encouraged students for individual work (reading according to instructions), group work with debate (in groups, pupils searched for the basic quotations that contained the motive of compassion, studied the circumstances of quotations and expressed their experience of key narrative situations). Creativity was encouraged, too (students wrote compositions, poems or drew images with the motive of a compassionate person). Throughout, the scenes were being updated with examples from their lives. In conclusion, the students confirmed with the evaluation that this kind of educational work is effective, because for the first time in their lives through literature, documentary film and their own creativity, they established the belief that compassion is important not only in their everyday lives, but also in working with patients.

Keywords: compassion, cross-curricular connection, empathy, literature, palliative care .

1. Uvod

V poklicu, za katerega se izobražujejo tudi dijaki Srednje zdravstvene šole Ljubljana, je osnovna narava dela usmerjena predvsem v delo z ljudmi. Zraven znanja in motivacije so potrebne še določene osebnostne lastnosti, brez katerih pri takšnem delu ne moremo biti uspešni. Takšni lastnosti sta predvsem sočutje in empatija (Škerbinek, 1991). Sočutje razvijemo takrat, ko priznavamo čustva druge osebe, medtem ko empatija pomeni zaznavanje duševnega doživljanja drugega človeka, pri tem pa ne gre za sodoživljanje (Škerbinek, 1991).

Vsi dijaki imajo v 3. letniku možnost izbirnega modula. Eden izmed njih je tudi paliativna oskrba. Z namenom medpredmetnega sodelovanja in detabuizacije smrti, umiranja, žalovanja, doživljanje empatije in sočutja do pacientov in njihovih svojcev sta se učiteljici strokovno teoretičnih predmetov in slovenščine povezali in izvedli skupne učne ure. Stične točke med strokovnim in splošnim predmetom se ponujajo kar same, tako pri člankih, ki obravnavajo stroko, kot pri besedilih, ki se nanašajo na branje literature. Temeljna stična točka in osnovni cilj medpredmetne povezave je krepitev oz. razvoj sočutja, ki je eden od glavnih pogojev za opravljanje poklica.

»Lahko bi trdili, da so prostovoljci srce hospica in njegovih programov in kmalu spoznajo, da umirajoči ali žalujoči ne potrebujejo usmiljenja, temveč predvsem sočutje. Čeprav imajo močno mrežo prostovoljcev, teh vedno primanjkuje, posebno zaradi čedalje večjega povpraševanja po njihovi oskrbi na lokalnem območju, dodaja Jakob Robanova« (Predin, 2015).

»Ob branju literarnih besedil razvijamo t. i. literarno empatijo: zmožnost vživljanja v možne svetove, v literarne osebe, njihova dejanja, obnašanja, čustvovanje, zmožnost presojanja in vrednotenja fikcijskih svetov. Literarno branje spodbuja domišljijo, empatijo, bogati čustveni svet, razvija interese, pisne sposobnosti, mišljenje, razširja izkušnje in razumevanje ter spodbuja k medpredmetnemu povezovanju. Zato bi ga bilo smiselno vključevati tudi v pouk materinščine (torej jezika) in drugih šolskih predmetov.« (Žbogar, 2015)

Od ideje, sodelovalno predstaviti besedilo Dva koraka po mokri mivki (Julliand, 2012), ki sva ga učiteljici spontano označili kot dokumentarno pripoved, do izvedbe je bila kar dolga pot načrtovanja, kompromisov, kritičnega prijateljstva, izdelave delovnih listov in skupnega branja. Temeljni cilji so torej bili: skupno branje besedila, ne obnove ali povzetka, in sicer dijaki in učiteljici, pisno preverjanje branja s poudarki na fazah žalovanja, branje in kritično komentiranje citatov na način dela v skupinah, okrogla miza o citatih, pisanje pesmi, spisa in likovno ustvarjanje po izbiri. Celotna dejavnost/projekt naj vodi v oblikovanje beročega, komunikativnega, čutečega, sočutnega zdravstvenega delavca.

2. Uporaba knjige za sočutno/empatično vzgojo

Obdobje mladostništva je tudi čas impulzivnega odločanja, velike kritičnosti in velikih čustvenih nihanj. Mladostniki iščejo svoje mesto v družbi in se upirajo staršem in avtoriteti. Če se v tem obdobju srečajo s smrtjo bližnjega oz. tudi pacienta, so lahko njihove reakcije različne. Vsak žaluje na svoj način. Dobro je, če žalovanje najde pot na površje in se izrazi preko pogovora, risanja, pisanja, plesa, športne aktivnosti… To je potrebno vzpodbujati, da ne preide v destruktivno vedenje (Pahole Goličnik, 2014; Projekt Metulj, 2014).

Iz omenjenega razloga so bili v medpredmetno vzgojo vključeni dijaki 3. letnika, smer zdravstvena nega, Srednje zdravstvene šole Ljubljana, v šolskem letu 2017/18. V tem obdobju so bili dijaki na začetku praktičnega pouka v zdravstvenih ustanovah in še niso imeli veliko praktičnih izkušenj z delom pri pacientih. Nekateri so se z izkušnjo izgube, smrti, žalovanjem in s sočutjem srečali v družinskem ali v prijateljskem krogu. Tako omenjeni dijaki kot tisti, ki se z vsem naštetim še niso srečali, bodo imeli čez dobro leto že možnost opravljati tako plemenit in odgovoren poklic. K odgovornosti pa sodi tudi poznavanje določenih življenjskih situacij, kar jim lahko namesto lastne izkušnje približa tudi literatura.

2.1. Načrt dela

Dijaki so bili najprej seznanjeni z načrtom dela, ki je obsegal naslednje elemente:

a) Branje knjige.
b) Debata s pomočjo citatov in prebranih odlomkov.
c) Pisanje testa pri slovenščini.
d) Pisanje spisa, pesmi ali likovne stvaritve pri slovenščini.
e) Pisanje refleksije pri paliativni oskrbi.
f) Ogled video posnetka avtorice knjige pri paliativni oskrbi.
g) Evalvacija medpredmetnega sodelovanja.

Najprej je potekalo individualno delo dijakov, ki je obsegalo branje knjige francoske avtorice Anne-Dauphine Julliand, Dva koraka po mokri mivki. Zgodbo pripoveduje francoska novinarka, žena in mati dveh otrok. V pričakovanju tretjega otroka izve za diagnozo 2-letne hčerke Thaïs, ki je zbolela za kronično neozdravljivo, hitro napredujočo in smrtno boleznijo. Soočanje celotne družine z diagnozo in težavami, ki sledijo, izkazuje izjemno čustvenost, sočutje in empatičen odnos vseh, ki preberejo to knjigo. Po branju knjige je sledila debata v sklopu dveh učnih ur, kjer sta bili prisotni obe učiteljici hkrati. Dijaki so na podlagi citatov in posameznih odlomkov iz knjige predstavljali pomen prebranih citatov, razumevanje le-tega in poskušali poiskati konkretne izkušnje iz življenja, nekateri tudi svoje lastne izkušnje. Zraven tega so poskušali poiskati asociacije tudi iz drugih literarnih del, ki so jih v treh letih že obravnavali pri slovenščini, kar je razvidno iz Slike 1 in 2. Iz daljših odlomkov, ki so bili opisani v knjigi, so poskušali poiskati povezavo med zdravstveno nego, medicino in humanostjo, sočutjem. Obe učiteljici sta aktivno sodelovali s svojim znanjem, izkušnjami in osebnimi primeri pri njihovih interpretacijah.

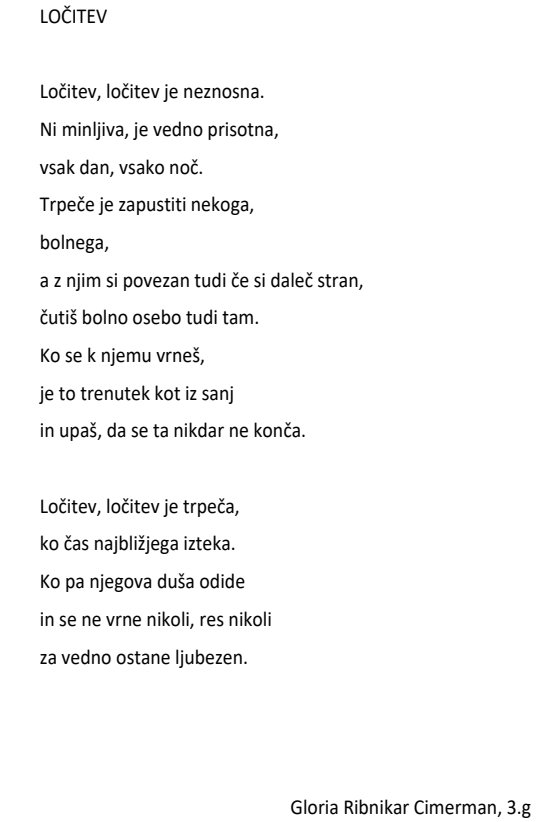



Sliki 1 in 2: Individualno in skupinsko delo (Analiza citatov in pomen izbranih odlomkov)

Pri slovenščini so nato v tretji učni uri pisali kratek test – pisno preverjanje branja s poudarkom na fazah žalovanja, ki se pojavijo ob soočanju z neozdravljivo bolnim, ter imeli možnost izbire med tem, ali napišejo spis, pesem ali likovno podobo med izbranimi naslovi, kar je razvidno na Sliki 4.

Naslovi spisa, pesmi ali likovne stvaritve so bili:

a) Res je, vsak ima svojo goro, ki jo mora osvojiti.
b) Nekdo je nekoč dejal, da je življenje eno samo nizanje ločitev. Od rojstva do smrti. Fizičnih in duševnih ločitev…Šola življenja nujno vodi prek rasti v samostojnost.
c) Ljubezen. Ljubezen, ji bo ostala. Ta, ki jo prejemajo. In ta, ki jo dajemo. Da, ljubezen ima to moč, da spremeni tokove, da šibkost spremeni v moč… Brez ljubezni je neznosno. Če pa ljubimo in smo ljubljeni, prenesemo vse. Tudi bolečino in trpljenje.
d) Za medsebojno povezanost namreč ni dovolj, da se zgolj stisneva drug k drugemu. Celo sredi trpljenja je treba poiskati moč, da drugemu posušim solze.



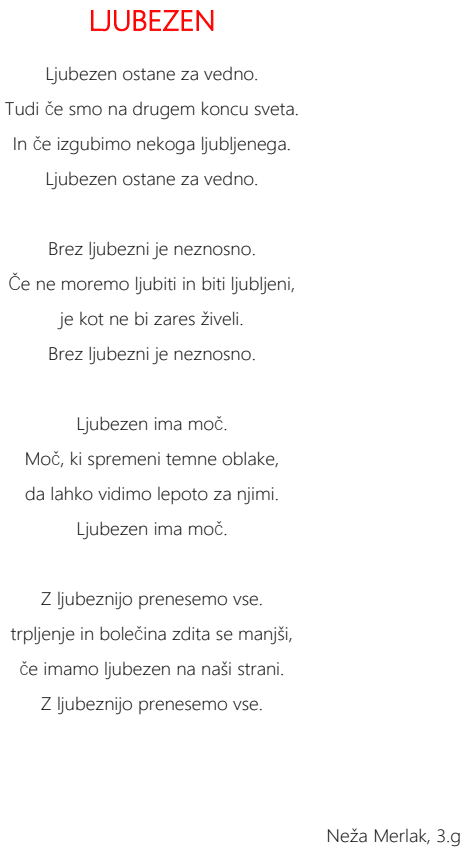
LOČITEV

Ločitev, ločitev je neznosna.
Ni minljiva, je vedno prisotna,
vsak dan, vsako noč.
Trpeče je zapustiti nekoga,
bolnega,
a z njim si povezan tudi če si daleč stran,
čutiš bolno osebo tudi tam.
Ko se k njemu vrneš,
je to trenutek kot iz sanj
in upaš, da se ta nikdar ne konča.

Ločitev, ločitev je trpeča,
ko čas najbližjega izteka.
Ko pa njegova duša odide
in se ne vrne nikoli, res nikoli
za vedno ostane ljubezen.

Gloria Ribnikar Cimerman, 3.g

Slika 3: Pesem: Ločitev, dijakinja Gloria Ribnikar Cimerman



LJUBEZEN

Ljubezen ostane za vedno.
Tudi če smo na drugem koncu sveta.
In če izgubimo nekoga ljubljenega.
Ljubezen ostane za vedno.

Brez ljubezni je neznosno.
Če ne moremo ljubiti in biti ljubljeni,
je kot ne bi zares živeli.
Brez ljubezni je neznosno.

Ljubezen ima moč.
Moč, ki spremeni temne oblake,
da lahko vidimo lepoto za njimi.
Ljubezen ima moč.

Z ljubeznijo prenesemo vse.
trpljenje in bolečina zdita se manjši,
če imamo ljubezen na naši strani.
Z ljubeznijo prenesemo vse.

Neža Merlak, 3.g

Slika 4: Pesem: Ljubezen, dijakinja Neža Merlak

Dijaki so za vse objavljene izdelke (fotografije in pesmi) podali pisno soglasje.

Tabela 1 prikazuje posamezne refleksije dijakov, ki so jih napisali na temo iz omenjene knjige pri paliativni oskrbi v četrti učni uri. V njih opisujejo, kako so sami doživljali prebrano literarno pripoved. Nato so si peto učno uro pogledali še videoposnetek (Video, 2012) z intervjujem avtorice, ki je napisala medtem že drugo knjigo z naslovom Poseben dan (Julliand, 2017).

Tabela 1: Refleksije nekaterih dijakov

„Zdi se ni, da je poglavitno sporočilo to, da ko življenju ne moreš več dodajati dni, dnevom dodajaš življenje. In tudi to, da ne obupaš, temveč se boriš do konca.“ (Gašper)
„Da niso v življenju pomembne materialne stvari, ampak to, da ljubimo in da smo ljubljeni.“ (Katarina)
„V življenju potrebujemo ljubezen in sočutje do najbližjih ter, da je pomemben medsebojni odnos, spoštovanje drugih.“ (Maruša)

Pred zaključkom medpredmetne vzgoje so dijaki izpolnili še evalvacijske vprašalnike. Vrnjenih je bilo 41 vprašalnikov. Od tega 26 % (n = 9) radi berejo knjige, 73 % (n = 30) je bila omenjena knjiga všeč, in 63 % (n = 26) dijakov bi želelo prebrati še kakšno podobno knjigo. V Tabeli 2 so prikazani še drugi najpogostejši odgovori evalvacije.

Tabela 2: Pozitivne in negativne strani medpredmetnega sodelovanja

Pozitivno			**Negativno**		
Vsebina	%	Število (n)	Vsebina	%	Število (n)
Komentarji/razlaga učiteljic	80	33	Pisanje testa	90	37
Skupinsko delo	73	30	Individualno delo (spis, pesem, risanje)	49	20
Ogled video posnetka	68	28			
Branje knjig	66	27			

Dijaki pred začetkom medpredmetnega sodelovanja niso pokazali pretiranega navdušenja nad tem, bolj so izrazili odpor, potem so kar v 66% (n=27) izrazili pozitivno mnenje o prebrani knjigi in v 68% (n=28) jim je bil zanimiv intervju s pisateljico. Pohvalno so se izrazili glede skupinskega dela, v 73% (n=30) in v kar 80% (n=33) so bili navdušeni nad komentarji učiteljic, ki sta bili hkrati prisotni med debato povezano s citati in odlomki iz knjige. Zanimive so jim bile njune praktične in osebne izkušnje, ki sta jih povezali z vsebino prebrane pripovedi. Najbolj negativno jim je bilo pisanje testa. 90% (n=37) dijakov je to ocenilo kot negativno in 49% (n=20) dijakov je ocenilo negativno tudi individualno delo v obliki spisa, pesmi in likovne podobe. Vendar je bilo to iz strani učiteljic pričakovano, ker je to od njih zahtevalo dodatno delo in obremenitev.

3. Zaključek

Dijakom se je zdelo zelo pozitivno, da se je knjiga obravnavala z dveh zornih kotov: zdravstvenega in literarnega; boljše so razumeli faze žalovanja, ki se obravnavajo pri paliativni oskrbi, zadovoljni so bili s skupinskim delom, veliko novega so se naučili, nekateri so knjigo brali tudi s svojo družino ter prebrali še drugo knjigo iste avtorice z naslovom Poseben dan. Želijo si še več takšnih knjig in 85 % (n = 35) dijakov bi želelo imeti več učnih vsebin, ki so podane medpredmetno.

Za pripravo tovrstnega sodelovanje je bilo potrebno več predpriprav in za celotno izvedbo je bilo potrebnih pet šolskih ur. To je bila tudi edina pomanjkljivost pri tem sodelovanju.

Vsekakor se bo stroka v prihodnje na naši šoli še medpredmetno povezovala s slovenščino pri tem in drugih podobnih literarnih besedilih. Dijaki so osmislili branje kot temeljno dejavnost na zasebnem in strokovnem področju, saj se tudi in z branjem razvijajo kot osebnost in kot zdravstveni delavci, t. j. tisti, ki bodo tudi v najtežjih primerih stali ob strani bolnikom in njihovim svojcem. Dijaki so z evalvacijo potrdili, da je tovrstno učno-vzgojno delo učinkovito, saj so prvič v življenju skozi literaturo, dokumentarni film in lastno ustvarjalnost utemeljili prepričanje, kako je sočutje pomembno ne samo v njihovem vsakdanjem življenju, ampak tudi pri delu s pacienti.

4. Viri

Julliand, AD. (2012). *Dva koraka po mokri mivki.* Ljubljana, Družina.

Julliand, AD. (2017). *Poseben dan.* Ljubljana, Družina.

Pahole Goličnik J. (2014). *Mladostnik ob hudo bolnem.* Ljubljana, Slovensko združenje paliativne medicine SZD, Onkološki inštitut Ljubljana. Pridobljeno s: http://ss1.spletnik.si/4_4/000/000/40c/977/3-2_PSIHOLOSKA_PODPORA_-_MLADOSTNIK_OB_HUDO_BOLNEM.pdf (14.11.2018)

Predin, A. (2015). *Umirajoči ne potrebujejo usmiljenja temveč sočutje.* Ljubljana, Slovenske novice. Pridobljeno s: *https://www.slovenskenovice.si/novice/slovenija/umirajoci-ne-potrebujejo-usmiljenja-temvec-socutje (7. 10. 2018)*

Projekt Metulj. (2014). *Mladostnik ob hudo bolnem.* Pridobljeno s: http://www.paliativnaoskrba.si/mladostnik.html (14.11.2018).

Škerbinek, L. (1991). Empatija. *Zdrav Obzor, 25(1-2),* 51-57.

Žbogar, A. (2015). *Literarno branje in mladostniki.* Simpozij OBDOBJA. Pridobljeno s: *https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/33-Zbogar. (7. 10. 2018)*

Video posnetek. (2012) *Dva koraka po mokri mivki 1.del.* Ljubljana, Družina. Pridobljeno s: *https://www.youtube.com/watch?v=etKAEkG3KI0 (13.11.2017)*

Kratka predstavitev avtoric

Mojca Kotnik, je višja medicinska sestra in profesorica zdravstvene vzgoje. Zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana. Zraven izbirnega modula paliativna oskrba poučuje še strokovno teoretične predmete in praktični pouk na šoli. V svoji karieri je bila nekaj let zaposlena na Onkološkem inštitutu Ljubljana, kjer se je ukvarjala tudi z izobraževalnim in raziskovalnim delom. Na šoli zraven poučevanja različnih strokovnih predmetov, opravljanja razredništva sodeluje pri izvajanju delavnic Komunikacija z umirajočimi, medpredmetnem sodelovanju, mednarodnih projektih in pri promociji zdravja za različne starostne skupine na šoli in izven nje.

Lidija Butina, je profesorica slovenščine, diplomirala je na Filozofski fakulteti iz sodobnega slovenskega romana. Poučuje že več kot dvajset let. V svoji karieri je poučevala v triletni poklicni šoli, štiriletni strokovni šoli in v gimnaziji. Dijake je več let pripravljala tudi na tekmovanje za Cankarjevo priznanje, nekajkrat pa je bila mentorica dijakom, ki so pisali raziskovalno ali seminarsko nalogo. Objavila je nekaj člankov o dobri pedagoški praksi v strokovnih revijah in časopisih. Udeležila se je nekaj konferenc, na katerih je predstavila svoja spoznanja o medpredmetnih povezavah in aktualizaciji literature. Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, kjer je zaposlena, vodi bralni klub in sodeluje pri organizaciji Knjižne infuzije – literarne urice z znanimi slovenskimi književniki.

Sodelovalno učenje v Projektu »Z znanjem do zdravja«

Cooperative Learning in the Project »With Knowledge Towards Health«

Marjana Dolinar
Lidija Butina
Mojca Kotnik

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
dolinar.marjana@gmail.com

Povzetek

Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana smo učitelji prepričani, da je vzgoja za zdravje širšega družbenega pomena, zato je potrebno širiti informacije o njem in vzgojo vključevati v aktivni proces učenja. Ker vemo, da najmlajša generacija otrok uporablja drugačne načine komuniciranja in razmišljanja kot prejšnje generacije, smo v projektu Z znanjem do zdravja ustvarili različna učna okolja, da smo otroke motivirali s kreativnimi oblikami dela in metodami, jih spodbudili k sodelovalnemu učenju, raziskovanju in analitičnemu razmišljanju. Z različnimi delavnicami in dejavnostmi smo učitelji in dijaki skupinam otrok in njihovim strokovnim delavcem vrtcev Mestne občine Ljubljana na igriv in poučen način, kreativno s pomočjo zgodb, intenzivirali pridobivanje znanja, zagovarjali zdrav življenjski slog in dokazali, da je zdravje vir našega vsakdanjega življenja. Ker smo na šoli prepričani, da je z izobraževanjem in vzgojo za zdravje kot splošno vrednoto potrebno začeti zgodaj v razvoju, smo za kar 550 otrok starostne skupine od 4 do 6 let in njihove strokovne delavce izvedli 12 poučnih delavnic s konkretnimi primeri ter pripravili glasbene dejavnosti. Cilji projekta so bili vzgoja za zdravje med najmlajšimi, predstavitev dejavnosti za zdrav življenjski slog, spodbujanje ozaveščanja zdravja kot osnovne vrednote našega vsakdanjega življenja in promocija šole. Svoje strokovno znanje smo želeli razširiti izven svoje ustanove. S premišljenim načrtovanjem organizacije projekta, dobrega medsebojnega sodelovanja, dobre klime, izvedbe delavnic in dejavnosti smo generacijo »Z« učili in ji prikazali, kako ohraniti zdravje in preprečiti nastanek bolezni.

Ključne besede: igra, sodelovanje, vzgoja, zdravje, življenjski slog.

Abstract

Teachers of our school believe that health education has a wider social significance. Therefore, it is important to spread the information about health and integrate health education into the active learning process. For the project »With Knowledge Towards Health« we designed various creative learning environments in order to get the children interested in learning and also to encourage cooperative learning, exploring and analytical thinking of participating children. The participants were groups of children between 4-6 years of age and their teachers from pre-school institutions of the Ljubljana City Municipality.

We enhanced the learning process of children in a creative way through instructive workshops, game-based activities and interesting stories. The activities promoted healthy lifestyle and proved that health is the source of our everyday life.

We successfully carried out 12 workshops with concrete examples and prepared music activities for as many as 550 children.

The goals of the project were health education of young children, presentation of activities promoting healthy lifestyle, raising awareness of health as a fundamental value of everyday life,and the promotion of our school. We wanted to share expert knowledge with people outside our institution. The goals were achieved thanks to careful planning and organisation of the project, good cooperation andcreative atmosphere. We taught the generation "Z" how to preserve health and prevent disease.

*Key words:*cooperation, education, game-basedactivities, health, lifestyle.

1. Uvod

Zdravje je vrednota in temelj za kakovostno življenje vsakega posameznika v celotni družbi. Je ogledalo preteklosti in odraz sedanjosti, vplivov dednosti in okolja, v katerem posameznik živi, ter odzivov nanj. Zdrav organizem je v dinamičnem ravnovesju med telesnim, čustvenim, razumskim, osebnim, duhovnim in socialnim delovanjem.

»Zdravje je stanje popolne telesne, duševne in socialne blaginje in ne le odsotnost bolezni ali invalidnosti.« (Drobne in Mohar, 2004) Odgovornost vsakega posameznika je krepiti zdravje in ga ohranjati. Pri otroku lahko to dosežemo z vzgledom in vzgojo za zdravje.

»Zdravstvena vzgoja je tesno povezana z ohranitvijo in krepitvijo zdravja ter preprečevanjem bolezni posameznika. Je kombinacija procesov učenja, ki jih načrtujemo zato, da vnaprej določimo in okrepimo individualno ali skupinsko obnašanje, ki vodi k zdravju. Zdravstvena vzgoja ni le širjenje informacij o zdravju, temveč je dejaven proces učenja ob lastnih izkušnjah.« (Drobne in Mohar, 2004)

Starši, učitelji in vzgojitelji smo otrokom vzgled in tako vplivamo na njihov življenjski slog. Ker pa je sodoben tempo življenja zelo hiter, ker smo pogosto preobremenjeni, v stresu in neučakani, se posledično slab življenjski slog odraža tudi pri otrocih. Odrasli se zavedamo, da je zelo pomembno, da otroci že zelo zgodaj v razvoju usvojijo zdrave vedenjske vzorce, ki omogočijo ohranjanje zdravja, ki dolgoročno pozitivno vpliva na kakovost življenja, vendar so kljub vsemu tudi otroci vedno pogosteje izpostavljeni stresnemu načinu življenja, nezdravemu načinu prehranjevanja, nezadostni telesni dejavnosti ali telesni nedejavnosti. »Življenjski slog današnjega življenja otrok in mladine je predvsem sedeč. Večino prostega časa preživijo pred televizijo ali računalnikom. Premajhna gibalna aktivnost pa je vzrok, da so otroci nenehno izpostavljeni dejavnikom tveganja za pojav različnih bolezni, ki pa lahko ima negativne posledice na zdravje, ki se kažejo že v zgodnjem otroštvu in se kasneje nadaljujejo v poznejših obdobjih, zato je treba pravočasno ukrepati in se čim bolj nagibati k spodbujanju otrok in mladine k čim bolj aktivnemu načinu življenja.« (Fekonja, 2013)

»Redna telesna dejavnost in aktiven življenjski slog sodita med ključne dejavnike, ki pripomorejo k ohranjanju, varovanju in krepitvi zdravja. Nasprotno pa telesna nedejavnost in nezadostna telesna dejavnost ter vse bolj sedeč življenjski slog povečujejo tveganje za pojav kroničnih nenalezljivih bolezni, zmanjšujejo kakovost življenja in lahko vodijo celo v prezgodnjo smrt. Za ohranjanje in krepitev zdravja je zato priporočljivo izkoristiti vsako priložnost za gibanje.« (Kako skrbimo za zdravje NIJZ, 2016)

Če bi naključne mimoidoče vprašali, kje se skriva znanje, bi vsi po vrsti zatrjevali, da na spletu najdeš prav vse. Če zakašljamo, poiščemo diagnozo najprej na spletu, če nas boli noga, poiščemo forum o tovrstnih bolečinah, če je zunaj slabo vreme, poiščemo vse o posledicah slabega vremena na spletu, če nam zdravnik svetuje, preverjamo učinkovitost njegovih izjav - kje drugje kot na spletu. Tam bomo našli podrobno opisano prav vse, tudi tisto, kar nas do trenutka, ko smo prižgali računalnik, niti ni zanimalo. Ampak izvedeli bomo stvari z različnih zornih kotov, mnogokrat si predstavitve na spletu močno nasprotujejo …

In smo že tam – v svetu sivega polja neštetih informacij, ko človek najprej vneto tava, saj to počnejo tudi drugi, in išče in išče … in seveda se v poplavi receptov in nasvetov ter podatkov utaplja … dokler ne obupa in se prepusti usodi, češ, ne zmorem filtrirati poplave informacij, zdaj pa kar bo, pa bo! In razsvetljeni smo tisti posamezniki, ki si vzamemo en trenutek za razmislek – po katerem nujno in vedno pride luč, upanje, ki ga predstavlja spoznanje, da nobena mrtva internetna informacija ni tako dragocena, kot je stik s človekom, ki se ukvarja s pomembnim področjem za naše življenje in ki ima tako bogate izkušnje, da jih nobeni forumi, članki in »člančiči« ne morejo nadomestiti. Če pa se ta oseba ukvarja s človeškim zdravjem, toliko bolje. Kaj je na svetu pomembnejše od zdravja? Vse ostale vrednote so mu podrejene. Vrednote, ki se imenuje zdravje, se še posebej zavedamo tisti, ki izobražujemo bodoče zdravstvene delavce. Izobražujemo in vzgajamo, za stroko, za splošno razgledanost in človekoljubnost, saj bodo oni tisti, ki bodo pomagali ljudem v stiski, sočutno in strokovno. Znanje (stroka) in humanost gresta z roko v roki – samo strokovno dobro podkovani zdravstveni delavec lahko bolnemu človeku podari iskreno sočutje.

Izobraževanje in vzgoja z znanjem do zdravja pa seže mnogo širše. Zavedamo se, da je zdravje vrednota, ki jo moramo privzgojiti, in da za učenje, torej usvajanje znanja, nikoli ni prekmalu in nikoli prepozno. Iz tega sklepa je nastajala ideja širiti strokovno znanje tudi izven svoje ustanove, Srednje zdravstvene šole Ljubljana. Z majhnimi koraki in z vizijo nadaljevanja pri višji starosti. Za znanje, ki pelje do boljšega zdravja, želimo najprej navdušiti malčke, 4-6 let stare, na način, ki jim je blizu, skozi igro.

Tako je utemeljeno in spontano nastal šolski projekt Z znanjem do zdravja. In ker je tema tako široka in pomembna, je bilo sodelovalno poučevanje edina prava izbira. V projekt so bile vključene naslednje učne skupine: učitelji Srednje zdravstvene šole Ljubljana, dijaki Srednje zdravstvene šole Ljubljana kot posredovalci temeljnih znanj o zdravem življenju, otroci iz vrtcev Mestne občine Ljubljana ter njihove vzgojiteljice. Program so izdelali učitelji iz področij svojega poučevanja, a na način, ki je blizu otroškemu razumevanju, s poudarkom na otroški igri. »Igra je ne le osnovna dejavnost, ampak tudi potreba vsakega otroka in pogoj, da se normalno psihično in fizično razvija. Po eni strani so torej izbira in način otrokovega igranja odvisni od njegove trenutne razvojne stopnje (gibalnih in kognitivnih sposobnosti, emocionalne in socialne zrelosti), po drugi strani pa igra vpliva na to, da otrok v razvoju napreduje.« (Batistič Zorec, 2002).

Poleg abstraktnega cilja – to je vzgoja za zdravje so bili konkretni cilji pripravljenih delavnic sledeči:

- vzgoja za gibanje,
- vzgoja za higieno,
- vzgoja za zdravo prehranjevanje,
- vzgoja za duševno zdravje, dobro počutje skozi umetnost, - vzgoja za izobraževanje.

Organizacija in izvedba projekta pa je bila sodelovalna na več ravneh:

- med učitelji,
- med dijaki,
- med dijaki in učitelji,
- med učitelji, dijaki in otroki iz vrtcev ter njihovimi vzgojiteljicami. -

V središče dogajanja so postavljeni vrtčevski otroci in dijaki Srednje zdravstvene šole Ljubljana. Dijaki so se v delavnice radi vključili, saj v našem izobraževalnem okolju sodelovalna načela spodbujamo.

Dijaki so skupaj z učitelji načrtovali, pripravljali gradivo in izvajali delavnice. Kot prednosti takega sodelovanja so izpostavili:

- drugačno, še boljšo komunikacijo z učitelji v popolnoma drugačnem učnem kontekstu,
- individualno delo z učiteljem,

- ustvarjalnost,
- samoiniciativnost, ki so ju lahko pokazali izven obveznih učnih vsebin,
- vključevanje uporabnega znanja iz strokovnih in splošnih predmetov, - prilagajanje in istovetenje z mlajšo populacijo 4-6 let, - uporaba igre kot osnovnega komunikacijskega modela.

»Nasploh velja, da se vsak otrok, ne glede na okoliščine, rad igra. Ta sila premaga težave, zgladi konflikte, zabrisuje razlike.« (Julliand, 2012)

V projektu Z znanjem do zdravja je bilo 12 vsebinsko zaokroženih delavnic, ki so bile sodelovalno načrtovane in s pomočjo igre izvedene. Zaradi obsežnosti projekta je predstavljenih le nekaj delavnic.

Na delavnici **Igrajmo se bolnišnico** so se otroci učili, kako si pravilno umivati roke, spoznavali so osebno varovalno opremo, opazovali so bolnika-lutko v bolniški postelji in ga negovali, merili so mu vitalne znake, npr. telesno temperaturo, dajali infuzijo, kisik in injekcije. Delavnico so vodile štiri učiteljice strokovnih predmetov s svojimi dijaki.

Cilji:

- Zmanjšati strah pred zdravstvenimi delavci in bivanjem v bolnišnici.
- Spoznavanje zdravstvenih pripomočkov.
- Spoznavanje dela z bolnikom v bolniški postelji.
- Pridobivanje komunikacijskih veščin, empatije, dela v paru in skupini ter razvijanje ustvarjalnosti.

In marsikaj se je zgodilo. Božičkovi pomočniki so zboleli, eden se je zaletel s sankami, drugi je imel vročino. V pravih zdravniških posteljah ležijo pacienti: medved, Miki Miška in škrat, ki jih je treba negovati. Kaj pa dijak Luka – naš pacient v sosednji učilnici? Kdo bo pregledal Lukova ušesa in mu zmeril temperaturo? Pravilno je treba poviti balon-rokavico. Nihče se ne boji injekcij. Vsi pa dobijo vitamine.

Na delavnici **Zgodila se je nesreča** so se otroci seznanili z nevarnostmi, nesrečami in varnim načinom življenja. Spoznali so, da si moramo ljudje med seboj pomagati. Pridobivali so veščine, povezane z varnostjo – ukrepanje ob nevarnostih, nezgodah in nesrečah. Seznanjali so se z načinom komuniciranja po telefonu, s telefonsko številko 112, z namenom in uporabo.

Spoznali so, kaj je varno vedenje.

Tudi pri tako zahtevni temi so otroci sodelovali in pokazali svoj pogum.

Delavnico sta vodili dve učiteljici strokovnih predmetov s svojimi dijaki.

Cilji**:**

- Otrok se seznanja z nevarnostmi, nesrečami in varnim načinom življenja.
- Otrok spoznava, da si moramo ljudje med seboj pomagati.
- Otrok pridobiva veščine, povezane z varnostjo – ukrepanje ob nevarnostih, nezgodah in nesrečah.
- Otrok se seznanja z načinom komuniciranja po telefonu, s telefonsko številko 112, z namenom in uporabo.
- Otrok se seznanja z varnim vedenjem.

Po hodniku so otroci z zaščitnimi kapami, v uniformah in z zaščitnimi maskami peljali poškodovanega škrata v invalidskem vozičku. Najprej počasi in previdno, a kmalu so tekmovalni fantiči govorili: »Dejmo, hitrooo ...« Dokler jih ni poškodovani škrat z zeleno čepico opozoril z glasnim: »Auuu!« in tako upočasnil vožnjo.

Na fizikalni delavnici **O vetru in pihanju** so otroci izdelali papirnate zmaje.

Delavnico je vodil učitelj fizike z dijaki.

Cilji**:**

- Z nepričakovanimi pojavi zbuditi pozornost za nekatere fizikalne zakonitosti o zraku oz. plinih in s tem spodbuditi fizikalno razmišljanje.

Njihovi pisani repi so frfotali ob vetru iz ventilatorjev, saj je bilo zunaj mrzlo. Ali se še spominjate papirnatih zmajev? Celo dopoldne so se zmaji v garderobi poslavljali od šole v otroških rokah na poti v novi dom. Ob pisanih zmajih se droni zdijo aluminijasti, sivi dolgočasneži.

Pravilno umivanje otroških zob – zabava ali nadloga? To je bilo temeljno vprašanje, ki so ga poskušali razrešiti učitelji skupaj z otroki. Umivanje zob in jezika s pripomočki za ustno higieno je lahko tudi zabavno. Sproti spoznavati mite in resnico o umivanju zob, pripomočke, pravilno tehniko čiščenja zob … skozi otroško igro. Na koncu pa še kramljanje o zelo pomembnih stvareh – o pravilni izbiri hrane in pijače za zdrave zobe.

Delavnico je vodila učiteljica strokovnih predmetov s svojimi dijaki.

Cilji**:**

- Spoznati mite in resnico o umivanju zob.
- Spoznati pripomočke za ustno higieno otroških zob in pravilno uporabo le-teh.
- Spoznati pravilno tehniko čiščenja zob.
- Izvedeti, katera je pravilna izbira hrane in pijače za zdravje zob.

Otroci so odgovarjali na postavljena vprašanja vsak s svojo podarjeno ščetko v roki kot z dirigentsko palico. Ste vedeli, da mora umivanje zob trajati toliko časa, kot traja pesmica Žabice? In kaj je nagrada? Bonboni? Neee. Za nagrado ali za rojstni dan lahko pripravimo tudi skledo sadja. Če pa po jedi nimamo s seboj ščetke, si usta speremo z vodo, da kar brbota.

Pri športni vzgoji so se otroci pod naslovom **Igrajmo se za zdrav srček** trudili z vajami za zdrav srček. Na poligonu so vadili po postajah. Veselje, igrivost, tekmovalnost, poskakovanje in lovljenje – tekmovali so drug z drugim, pa tudi s seboj. Sami so bili najbolj presenečeni nad dejstvom, kaj vse zmorejo.

Delavnico sta vodila dva učitelja športne vzgoje s svojimi dijaki.

Cilji**:**

- Veselje, igrivost, tekmovalnost - sam s seboj in z drugimi, razvijanje motoričnih in socialnih veščin.

»Jaz bom prvi,» so se prepričevali otroci. Prav vsi bi bili radi prvi. Dokler jih ni pomiril učiteljev glas, da bo prav vsak prišel na vrsto.

Cilj poligona ne bi mogel biti boljši – gora iz blazin, na katerih se je vsak otrok počutil, kot se vsak otrok sicer rad počuti – velikega.

Na delavnici **Čudežne barve** so otroci spoznavali nekatere temeljne kemijske poskuse. Dodajali so različna barvila snovem iz vsakdanjega življenja in opazovali barvne spremembe.

Tako sta jih učiteljici poskušali navdušiti za naravoslovje.

Delavnico sta vodili dve učiteljici kemije s svojimi dijaki.

Cilji**:**

- Naučijo se izvajati preproste kemijske poskuse po navodilih, opazovati in opažanja označiti na delovnem listu.
- Opazujejo zanimive demonstracijske poskuse in razvijajo zanimanje za naravoslovje.

Pisana učilnica, slika s pisanimi epruvetami, plastenke s tekočino in barvice – otroški raj. Ni čudno, da so tako radi packali, je pa navdihujoče, kako so si otroci po delu radi umivali

roke. Urejenost, čednost in čistoča so privzgojene vrednote. Če pa je vse skupaj še zabavno, toliko bolje. »Najbolj smo si zapomnili mešanje barv … in zajca,« so še hudomušno zaključili uro otroci.

2. Zaključek

Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana učitelji vemo, da je vzgoja za zdravje širšega družbenega pomena, zato je potrebno širiti informacije o njem in vzgojo vključevati v aktivni proces učenja. S pripravo različnih učnih okolij, smo otroke motivirali s kreativnimi oblikami dela in metodami, jih spodbudili k sodelovalnemu učenju, raziskovanju in analitičnemu razmišljanju. Z različnimi delavnicami in dejavnostmi smo učitelji in dijaki Srednje zdravstvene šole Ljubljana, skupinam otrok in njihovim strokovnim delavcem vrtcev Mestne občine Ljubljana, na igriv in poučen način, kreativno s pomočjo zgodb in iger, intenzivirali pridobivanje znanja, zagovarjali zdrav življenjski slog in dokazali, da je zdravje vir našega vsakdanjega življenja. Naše vedenje, da je z vzgojo za zdravje in promocijo zdravja potrebno začeti zelo zgodaj v razvoju, se je potrdilo, saj nas je na dan odprtih vrat Z znanjem do zdravja, 22. 11. 2017, obiskalo kar 550 otrok starostne skupine od 4 do 6 let in njihovih strokovnih delavcev.

Veselje in zadovoljstvo otrok je bil naš uspeh, potrditev dobro začrtane poti in dobrega dela so bile lepe misli vzgojiteljic, ki so jih napisale na evalvacijske liste:

„Poklon za krasno dobrodošlico, ves trud, ki ste ga vsi v ta dan vložili. Vse lepo še naprej!“

„Izjemni dijaki, ki so se potrudili s predstavitvijo.“

„Pohvala za organizacijo, izvedbo in angažiranostjo vseh, bili zelo zadovoljni.“ „Super ste!

„Odlično, le tako naprej, hvala! Čudovita izkušnja.“

„Vidimo se naslednje leto.“ „Zahvaljujemo se za prijetno vzdušje, prijaznost in pogostitev.“

Zdravje in šolo smo promovirali z izvedbo 12 poučnih in dinamičnih delavnic z raznolikimi metodami in oblikami dela in s tem dokazali, da je šola lahko postaja skupnosti učenja, ki preseže izolirano delo posameznega učitelja. Dokazali smo, da je za dosego zastavljenega cilja sodelovalnega učenja izjemnega pomena premišljeno načrtovanje organizacije projekta, dobro medsebojno sodelovanje, dobra klima, srčnost in strokovnost vseh izvajalcev. Dokazali smo tudi, da je vsak posameznik, ki je vključen v projekt, pomemben delček mozaika uspešne zgodbe.

3. Viri

Arhiv SZŠLJ.

Butina, L. (2018). *Labirint otroških iger*. Šolski razgledi, št. 7.

Batistič Zorec, M. (2002). *Psihološki vidiki otrokove igre* Dostopno na: *http://www.pef.unilj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc (4. 10. 2018)*

Drobne, J., Mohar, P. (2004). *Vzgoja za zdravje*. Celje: Mohorjeva družba. 18.

Drobne, J. Mohar, P. (2004). *Vzgoja za zdravje*. Celje: Mohorjeva družba. 36.

Fekonja, I. (2013). *Gibalne/športne dejavnosti in prehranske navade predšolskih otrok na Ptuju* (Diplomsko delo) UNIVERZA V LJUBLJANI FAKULTETA ZA ŠPORT Dostopno na:

http://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22069560FekonjaIvana.pdf*(4.10. 2018)*
Julliand, A. (2012): Dva koraka po mokri mivki. Ljubljana: Družina. 151.

Katalog delavnic iz projekta Z znanjem do zdravja.

Kako skrbimo za zdravje. NIJZ. (2016). Dostopno na: *http://www.nijz.si/sl/publikacije/kakoskrbimo-za-zdravje*

Zbornik ob 20-letnici Srednje zdravstvene šole Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorjev

Marjana Dolinar, je profesorica biologije, diplomirala na Biotehniški fakulteti, smer biologija. Ima naziv svetnica. V vzgoji in izobraževanju je že več kot dvajset let. Poučevala je na različnih gimnazijah in strokovnih šolah. Kot idejni vodja projekta »Z ZNANJEM DO ZDRAVJA« na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana je že vrsto let v organizacijskem odboru, kjer s strokovnim timom zelo dobro sodeluje in koordinira delo projekta. Aktivno sodeluje s Centrom RS za poklicno izobraževanje pri prenovi programov. Je glavna avtorica v soavtorstvu učbenika Anatomija in fiziologija človeka v programih Zdravstvena nega, Farmacevtski tehnik, Zobotehnik, Kozmetični tehnik in Tehnik laboratorijske medicine.

Lidija Butina, profesorica slovenščine, diplomirala je na Filozofski fakulteti iz sodobnega slovenskega romana. Poučuje že več kot dvajset let. V svoji karieri je poučevala v triletni poklicni šoli, štiriletni strokovni šoli in v gimnaziji. Objavila je nekaj člankov o dobri pedagoški praksi v strokovnih revijah in časopisih, in sicer v Slovenščini v šoli, Šolskih razgledih, Didakti. Udeležila se je nekaj konferenc, na katerih je predstavila svoja spoznanja o medpredmetnih povezavah in aktualizaciji literature. Na Srednji zdravstveni šoli vodi bralni klub in sodeluje pri organizaciji Knjižne infuzije – literarne urice z znanimi slovenskimi književniki.

Mojca Kotnik je višja medicinska sestra in profesorica zdravstvene vzgoje. Zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana. Zraven izbirnega modula Paliativna oskrba, poučuje še strokovno teoretične predmete in praktični pouk na šoli. V svoji karieri je bila nekaj let zaposlena tudi na Onkološkem inštitutu Ljubljana, kjer se je ukvarjala tudi z izobraževalnim in raziskovalnim delom. Na šoli zraven poučevanja različnih strokovnih predmetov, opravljanja razredništva, sodeluje pri izvajanju delavnic Komunikacija z umirajočimi, medpredmetnem sodelovanju, mednarodnih projektih in pri promociji zdravja za različne starostne skupine na šoli in izven nje.

Otroci po poškodbi glave in projekt Benetke

Children after Suffering a Head Injury and the Venice Project

Tanja Prezelj

CIRIUS Kamnik, srednja šola
tanja.prezelj@cirius-kamnik.si

Povzetek

(Post)rehabilitacijski praktikum je program, namenjen gibalno oviranim dijakom, ki ne zmorejo šolanja v rednih srednješolskih programih. Mladostniki se tu izobražujejo ter pridobivajo delovne in socialne izkušnje. Delo poteka na drugačen način kot pri rednem pouku v srednjih šolah. V preteklem šolskem letu smo se tako odločili za projekt, ki smo ga poimenovali Projekt Benetke. Učitelji smo se medpredmetno povezovali, dijakom pa posredovali splošno in praktično znanje. V šolskem letu smo se sprehodili skozi zgodovino Rimljanov, spoznali Italijo in predvsem Benetke. Pri praktičnem pouku smo izdelali beneške maske in mozaike iz barvnega stekla. Ves čas smo poudarjali pomen sodelovanja in medsebojne pomoči, saj so dijaki različno gibalno ovirani. Tak način dela je še posebej prišel do izraza pri skupinskem delu in izdelovanju izdelkov. Končni cilj je bila ekskurzija v Benetke. Izkazalo se je, da so si dijaki od učnih ur veliko zapomnili. Brez težav so sledili razlagi vodiča in uživali v ogledu znamenitosti.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, otroci po poškodbi glave, (post)rehabilitacijski praktikum, projekt, sodelovanje.

Abstract

(Post)rehabilitation practicum is a program designed for physically disabled students who cannot attend mainstream secondary school. Adolescents are educated here and gain work as well as social experience. The work is done in a different way than in regular classes in secondary schools. In the previous school year we decided to carry out a project, which we named the Venice Project. The teachers interacted with each other, and shared the general and practical knowledge with the students. During the school year we discussed the history of the Romans, got to know Italy and, above all, Venice. We made Venetian masks and mosaics made of colored glass in practical classes. All the time we emphasized the importance of cooperation and mutual assistance, as the students are physically impaired. This type of work was especially successful in group work and product manufacturing. The ultimate goal was an excursion to Venice. It turned out that the students remembered a lot from the lessons learned. It was easy to follow the explanation of the guide and enjoy sightseeing.

Keywords: children after head injury, cooperation, cross-curricular integration, (Post)rehabilitation practicum, project.

1. Uvod

Po prenovi programa za otroke po poškodbi glave smo se odločili, da se bomo učitelji modulov pri poučevanju čim bolj medpredmetno povezali ter uporabljali različne metode in oblike dela. Dijakom bi tako lahko na prijetnejši način posredovali nove vsebine, jih vključili v samostojno pridobivanje informacij na spletu in povezali teorijo s prakso. Zaradi njihove različne gibalne oviranosti je bil poudarek tudi na medsebojnem sodelovanju in pomoči. Končni cilj je bil ogled Benetk in nanj smo se pripravljali celo leto. Dijaki so spoznavali zgodovino Rimljanov, ureditev Italije, zgodovino Benetk. Pri praksi smo izdelali beneške maske in lesene šatulje okrasili z mozaikom iz stekla. Meseca junija smo polni pridobljenega znanja odšli na ekskurzijo. Devetmesečna priprava je bila uspešna.

2. (Post)rehabilitacijski praktikum

(Post)rehabilitacijski praktikum je posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in ga izvajamo v Cirius-u v Kamniku. Program je nastal že leta 2001, prenovljen pa je bil leta 2014. Namenjen je tistim gibalno oviranim mladostnikom, ki se ne morejo šolati v obstoječih srednješolskih programih. Razlog za to so poškodbe, bolezni, kombinacija motenj in druge oblike oviranosti. Program je kompleksen in poleg izobraževanja po individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programih vsebuje tudi zdravstveno, terapevtsko in rehabilitacijsko obravnavo.

V tem programu se dijaki:

- Izobražujejo – obiskujejo vzgojno-izobraževalni program, ki izhaja iz obstoječih srednješolskih programov.
- Pridobivajo delovne izkušnje – v delavnici poteka delo pod vodstvom učitelja praktičnega pouka.
- Pridobivajo socialne izkušnje – dijaki so vključeni v nabor modulov, kjer so zajete najrazličnejše vsebine, ki omogočajo pridobivanje socialnih izkušenj.

Program je sestavljen iz treh enakovrednih delov:

- Splošno modularno izobraževanje oz. obiskovanje pouka v obstoječih srednješolskih programih.
- Praktično usposabljanje v delavnici.
- Vzgojno področje – dijaki se usposabljajo za primerno in kakovostno izrabo prostega časa. Poudarek je na pridobivanju socialnih izkušenj izven ustanove.

V preteklem šolskem letu smo izvajali module z naslovi:

- Zdravje in okolje
- Sodelovanje in solidarnost
- Profesionalni razvoj in podjetništvo
- Medijska pismenost
- Komuniciranje in retorika
- Življenje in kariera
- Glasbena umetnost
- Likovna umetnost
- Športna vzgoja

3. Projekt Benetke

Učitelji v programu (post)rehabilitacijski praktikum smo se odločili, da bi dijake konec šolskega leta peljali na ekskurzijo v Benetke. Na ogled smo jih želeli dobro pripraviti. Poleg novih vsebin so se pri praksi učili tudi različnih tehnik dela. Učitelji smo pri delu medpredmetno sodelovali. Naš projekt je imel naslov Projekt Benetke. Vsak profesor si je pri svojem modulu izbral vsebino, ki se je navezovala na Benetke. Pri glasbeni umetnosti so precej časa namenili poslušanju italijanske glasbe, pri likovni so uporabljali različne tehnike, ki so pripeljale do nastanka velike in lepe slike. Učitelja italijanščine na šoli nimamo, zato se je v modul komuniciranje in retorika vključila profesorica angleščine in so se dijaki učili sporazumevanja v angleščini.

Avtorica je dijake poučevala modul zdravje in okolje, ki se je izvajal enkrat tedensko po dve uri. Delo je bilo razdeljeno na pet enot. Štiri so trajale dva meseca, ena pa le en mesec. V skupini je bilo enajst dijakov. Trije so bili na navadnih vozičkih, ostali so bili lažje gibalno ovirani. Njihove intelektualne in fizične sposobnosti so bile zelo različne, prav tako tudi znanje.

3.1 Zgodovina Rimljanov

Prva dva meseca smo obravnavali zgodovino Rimljanov. V petih blok urah smo predelali celo obdobje njihovega vladanja. Za lažje pomnjenje je bilo potrebno uporabiti čim več slikovnega gradiva in med uro večkrat ponoviti obravnavano snov. Ponavljali smo vedno tudi pred obravnavo nove snovi. V šesti blok uri smo izbirali slike iz obdobja Rimljanov. Dijaki so bili razdeljeni v pare, nato pa so po spletu poiskali slike, jih ustrezno povečali in skopirali. V zadnji, sedmi blok uri, smo izdelali plakat. Vsak je sodeloval po svojih zmožnostih: pisanje, rezanje, lepljenje. Izdelke smo nalepili na steno učilnice. Do našega odhoda v Benetke smo tako lahko hitro in pogosto obnavljali obravnavane vsebine.



Slika 1: Plakat

3.2 Italija

V petih blok urah smo pogledali zgodovinsko-geografski razvoj Italije. Po obravnavani vsebini smo poiskali slike in izdelali plakat.



Slika 2: Plakat

3.3 Zgodovina Benetk

Tudi pri obravnavanju zgodovine Benetk smo uporabili veliko slikovnega gradiva in besedne demonstracije v obliki različnih zgodb. Potrebnega je bilo veliko ponavljanja, da so si zapomnili nove vsebine. Ko smo iskali slike po spletu za izdelavo plakata, se je že pokazalo njihovo znanje o Benetkah.



Slika 3: Plakat

3.4. Beneške maske

Z dijaki smo na spletu pogledali, kako se izdelujejo beneške maske. Kupili smo modelčke, mavec in bleščice za okraševanje. Najprej smo za vsakega dijaka vlili masko iz mavca in vode. Sam postopek je kar dolgotrajen, zato smo med sušenjem mask na spletu izbirali primere okraševanja. Vsak si je izbral dva primera, si sliki prenesel na računalnik in ju natisnil. Tako so obnovili tudi znanje računalništva. Ko so bile maske suhe, smo se lotili okraševanja. Zaradi gibalne oviranosti dijakov je bila pri tem delu potrebna precejšna pomoč spremljevalcev.






Slike 4, 5, 6, 7: Izdelava beneških mask

3.5 Šatulje s steklenim mozaikom

Benečani so znani po izdelkih iz stekla. Ker nam je iz preteklih let ostalo veliko raznobarvnega stekla, smo se odločili, da ga porabimo. Dijaki, ki so manj spretni, so izdelovali mozaike na lesene deščice, bolj spretni pa na pokrovčke šatulj. Za delo smo potrebovali lesene deščice, lesene šatulje, ostanke barvnega stekla, lepilo mekol, fugirno maso, od orodja pa klešče za lomljenje stekla. Najprej so se naučili lomiti steklo, pogovorili smo se o velikosti delcev. Vzorce smo narisali učitelji, dijaki pa so izbrali svoje ploščice oz. šatulje. Tistim, ki sami niso zmogli nalomiti stekla, smo pri tem pomagali. Ostali so delali sami. Pri delu je potrebna natančnost, večkrat smo morali odstraniti napačne delčke stekla ali dopolniti prazne površine. Še več vztrajnosti pa je bilo potrebne pri čiščenju lepila z že nalepljenega stekla. Sledilo je še zalivanje praznih prostorov med steklom s fugirno maso. To je ob pomoči učitelja naredila dijakinja, ki je imela dobro fino motoriko.

Delo je zahtevalo precej natančnosti in vztrajnosti. Dijaki so bili po dveh urah dela utrujeni, pozornost je popustila.






Slike 8, 9, 10, 11: Izdelava mozaika iz stekla

4. Ekskurzija v Benetke

Za izvedbo ekskurzije smo izbrali agencijo, s katero smo že sodelovali. Pri naših dijakih, ki imajo različne zdravstvene težave in gibalne oviranosti, že sama priprava zahteva precej pozornosti: izbira avtobusa, načrtovanje postankov za wc, izbira primernega lokala za kosilo. Ogled Benetk smo lahko izvedli, saj so bili vsi trije dijaki, ki sicer uporabljajo navadne vozičke, sposobni prehoditi nekaj stopnic. Daljše hoje niso bili zmožni. Če bi imeli dijaka na električnem vozičku, taka ekskurzija ne bi bila mogoča. Ekskurzije se je udeležilo 11 dijakov in 9 spremljevalcev, od tega ena negovalka in ena medicinska sestra. Pripravljen je bil natančen varnostni načrt z naslovi bližnjih zdravstvenih ustanov.

Vodič nas je popeljal na ogled glavnih znamenitosti Benetk, tudi v delavnico steklopihača. Dijaki so presenetili s svojim znanjem. Celoletno delo, primerne metode in oblike dela ter sodelovanje in ponavljanje je obrodilo sadove.




Sliki 12, 13: Ogled Benetk

5. Zaključek

Naš projekt se je izkazal kot uspešen. Uspeh je bil rezultat medsebojnega sodelovanja učiteljev in spremljevalcev, to pa se je preneslo tudi na dijake. Načrtovana ekskurzija je bila dobra motivacija za delo med letom. Dijaki so se bili pripravljeni potruditi in si medsebojno pomagati. Radi so izdelovali plakate in iskali primerne slike ter tudi tako obnavljali svoje znanje preteklih ur. Pri praktičnem delu so se naučili novih tehnik in razvijali fino motoriko. Marsikdo se je moral zelo potruditi in si pri delovnih terapevtih poiskati primeren pripomoček, ki je olajšal njegovo delo. Naši izdelki so zbudili precej pozornosti, zato so se dijaki z njimi predstavili tudi na kamniški tržnici.

6. Literatura

Berzelak, S. (2003). *Zgodovina 1.* Ljubljana: Modrijan.

Cheek, M. (2002). *Making Mosaics.* London: New Holland Publishers.

Goodwin, E. M. (2005). *Decorative Mosaics*. London: New Holland Publishers.

Kos, R. *Ustvarjalnice: Beneška maska.* Pridobljeno s http://junior.si/vsebina/arhiv/ustvarjalnice_beneshka_maska/

Pocock, T. (1991). *Benetke.* Ljubljana: DZS.

Posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami (Post)rehabilitacijski praktikum. (2014). *Uradni list RS, št. 94/14*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/programi/

(Post)rehabilitacijski praktikum. (2001). *Uradni list RS, št. 61/01*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/programi/

Rutar, D. (2003). (Post)rehabilitacijski praktikum. *Vzgoja in izobraževanje, 34* (5), 57-58.

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Prezelj je profesorica zgodovine in sociologije. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Poučuje družboslovne predmete na srednji šoli Cirius Kamnik. Od leta 2010 je razredničarka (post)rehabilitacijskega praktikuma. Sodelovala je pri prenovi tega programa. Poleg poučevanja pripravlja tudi ekskurzije, projektne dni in druge dejavnosti izven centra za gibalno ovirane dijake. Svoje znanje in izkušnje o pripravi in izvedbi ekskurzije za gibalno ovirane dijake je predstavila na študijski skupini in mednarodni konferenci.

Kako združiti na videz nezdružljivo?

How to Combine Seemingly Incompatible?

Nina Ličen Goričan

Osnovna šola in vrtec Sveta Trojica
Orka2000@ostrojica.si

Povzetek

Učenci se radi učijo, če je le učni proces aktiven in zanimiv. Učitelji imajo veliko izzivov, kako to doseči. Ena izmed možnosti je vsekakor medpredmetno sodelovanje. Z vključevanjem likovne umetnosti v pouk biologije, kemije in naravoslovja, lahko spremenimo suhoparno podajanje znanja v aktivno delo učencev, kjer je motivacija dela zelo visoka, znanje v celotnem procesu pa si pridobi trajnejše mesto v življenju učenca.

Ključne besede: aktivno učenje, likovna umetnost, medpredmetno povezovanje, motivacija, naravoslovje.

Abstract

Students like to learn if only the learning process is active and interesting. Teachers have many challenges to achieve that. One option is definitely cross-curricular collaboration. By integrating fine arts in the teaching of biology, chemistry and science, we can change the simple recieving of knowledge into the active work of students, where the motivation of work is very high, and knowledge throughout the process obtains a more permanent place in the student's life.

Keywords: active learning, cross-curricular integration, fine arts, motivation, natural sciences.

1. Uvod

Naravoslovne znanosti so zelo specifične pri poučevanju. Kljub velikim možnostim aktivnega vključevanja učencev v pouk z eksperimentalnim in raziskovalnim delom, so učenci, ki jih preprosto ne moreš pritegniti. Zaradi tega dejstva mora učitelj vedno znova iskati drugačne načine povezovanja različnih znanj, metod, vsebin, da motivira mlade za delo in učenje. V tem prispevku lahko spoznamo, kako vključiti medpredmetno sodelovanje z likovno umetnostjo in njegove elemente vtkati v pouk kemije, biologije in naravoslovja ter tako združiti na videz nezdružljivo.

2. Naravoslovne znanosti in likovna umetnost

Narava kot taka je največja, najlepša, najzapletenejša, a hkrati najenostavnejša umetnost tega planeta. Da pa jo lažje razumemo, jo je potrebno razdrobiti. To lahko nemalo krat vodi do enoličnih proučevanj procesov, postopkov in mehanizmov, ki učencem niso blizu njihovega doživljanja in razumevanja sveta in okolice. Da učenje težje razumljivih konceptov poteka lažje ali, da ne prevzame oblike zgolj učenja na pamet z neštetimi ponovitvami,

venomer iščemo rešitve, kako bi jim ljub svet biologije, kemije, naravoslovja, (z eno besedo) življenja, približali. Otroci vseh starosti imajo v večini primerov radi likovno umetnost, saj nagovarja njihov kreativni del možganov in spušča domišlijo iz vajeti. Tako lahko vključevanje elementov likovne umetnosti v naravoslovje pripomore k povezovanju leve in desne možganske polovice, poveča motivacijo za delo in za učenje in pripomore k trajnejšemu znanju za življenje. Prav tako je znanstveno dokazano, da ima način poučevanja s povezovanjem različnih predmetov pomembno in neprecenljivo vlogo, saj pripomore k uresničevanju velikega števila izobraževalnih ciljev (Birsa, 2015). Iz teh razlogov je več kot smiselno vplesti medpredmetno povezovanje kot pot pridobivanja znanja za dodatno motivacijo dela tudi pri pouku naravoslovnih predmetov.

2.1 Projekti pri biologiji

Projekt "Organi človeka," je potekal v sklopu biologije človeka in likovne umetnosti v 8. razredu. Pri biologiji se eden izmed ciljev navezujočega vsebinskega sklopa glasi, da učenec spozna delovanje organskih sistemov, drug pa, da spozna, da se med razvojem večceličnega organizma celice specializirajo in diferencirajo, ter razume, da se celice z enako zgradbo in delovanjem organizirajo v tkiva, tkiva v organe, organi pa v organske sisteme, ki tvori organizem kot usklajeno delujočo celoto. Pri likovni umetnosti se te cilje lahko implementira v likovno področje oblikovanja v tridimenzionalnem prostoru – kiparstvo, natančneje v likovni nalogi oblikovanje figuralnega kipa iz mehkih materialov.

Vsak učenec si je izbral svoj organ, preučil njegovo zgradbo, delovanje, posebnosti in zanimivosti. Na voljo je imel učbenik, knjige in priročnike o anatomiji ter možnost uporabe tabličnega računalnika za iskanje morebitnih dodatnih informacij. Med dvema urama biologije je tako oblikoval zapise svojih spoznanj, zanimivosti in risal skice. Doma je moral poiskati še fotografije in morebitne dodatne informacije. Pri likovni umetnosti je z vsem svojim znanjem in fotografijami štiri ure izdeloval s pomočjo gline izbran organ. Po žganju modela v peči je učenec imeli možnost svoj organ še pobarvati. Po izdelanem in končanem modelu je vsak pripravil še krajše povzetke delovanja izbranih organov in le-te predstavil drug drugemu v razredu pri pouku biologije (slike 1–4).

Izvedena je bila zaporedna medpredmetna povezava dveh predmetov, pri čemer si uri in predmeta v medpredmetni povezavi sledita ena za drugo. Tukaj lahko pričakujemo naslednje prednosti tovrstnega povezovanja: obravnava tematskega sklopa traja več ur pri različnih predmetih; učitelj pri svoji uri nadgrajuje vsebino prejšnje ure; več časa lahko ostane za ponavljanje v šoli, manj je domačih nalog, uvodna motivacija je potrebna samo pri prvi uri; organizacija pouka je lažja, ker sprememba urnika največkrat ni potrebna (Ambrož, 2014).

Po končanem projektu smo naleteli na natečaj Pipinove knjige – Naravni stroj za vsakodnevno uporabo. Nanj smo se prijavili in organi so bili del potujoče razstave po Sloveniji. Tako smo pritegnili pozornost Inštituta Jožef Štefan in dobili povabilo k sodelovanju snemanja video prispevka za spletno stran videolectures.net (povezava našega posnetka je dostopna na http://videolectures.net/dobre_ucenci_o_anatomiji/).

VideoLectures.net je nagrajen brezplačen izobraževalni video portal posnetih prispevkov. Predavanja delijo ugledni znanstveniki in znanstveniki na najpomembnejših dogodkih, kot so konference, poletne šole, delavnice in znanstvene promocijske prireditve s številnih področij znanosti. Portal je namenjen promociji znanosti, izmenjavi idej in spodbujanju izmenjave znanja z zagotavljanjem visoko kakovostnih didaktičnih vsebin ne le znanstveni skupnosti, temveč tudi širši javnosti. Tako se je izobraževalen videoposnetek učencev postavil ob bok svetovno priznanim znanstvenikom, ki imajo svoja predavanja in prispevke objavljene prav na tej isti strani.



Slika 1: "Organi človeka, lobanja – samostoječi obhodni kip, (osebni arhiv)."



Slika 2 : "Organi človeka, želodec – samostoječi obhodni kip, (osebni arhiv)."



Slika 3 : "Organi človeka, ledvica – samostoječi obhodni kip, (osebni arhiv)."



Slika 4 : "Organi človeka, možgani – samostoječi obhodni kip, (osebni arhiv)."

2.2 Projekti pri kemiji

Projekt "Elementi periodnega sistema," se je izvajal v 8. razredu. Učenec spozna simbol za zapis atoma elementa ter se seznani z njegovimi osnovnimi lastnostmi (videz, lastnosti, uporaba). S spoznavanjem osnovnih značilnosti razvija začetni odnos do kemije in le-to povezuje z uporabo v vsakdanjem življenju. Pri likovni umetnosti je navezava na tehniko visoki tisk - barvni linorez, kjer je učenec najprej izdelali matrico, razvijal občutek za razporejanje oblik na ploskvi, se preizkušal z različnimi načini mešanja barv ter se uril v odtisu.

Pri zbiranju informacij o izbranih elementih smo prvo uro najprej namenili v razredu. Preko zbiranja podatkov z različnimi spletnimi viri so se drugo uro učenci preselili v knjižnico, kjer so morali poiskati informacije še v strokovni literaturi. Doma so povezali vsa spoznanja v predstavitveno obliko. Štiri ure so namenili pri likovni umetnosti, ko pa so dokončali odtis linoreza svojega elementa, smo pripravili razstavo v šolski avli, kjer so svoja nova spoznanja o posameznih elementih strnili in predstavili, slika 5–9.



Slika 5 "Elementi PSE volfram, visoki tisk – barvni linorez, (osebni arhiv)."



Slika 6 "Elementi PSE železo, visoki tisk – barvni linorez, (osebni arhiv)."



Slika 7 "Elementi PSE srebro, visoki tisk – barvni linorez, (osebni arhiv)."



Slika 8 "Elementi PSE vanadij, visoki tisk – barvni linorez, (osebni arhiv)."



Slika 9 "Elementi PSE rubidij, visoki tisk – barvni linorez, (osebni arhiv)."

2.3 Projekti pri naravoslovju

Projekt "Celice," pričnemo v 7. razredu in ga nadgrajujemo vse do 9. razreda. Cilj 7. razreda se glasi, da učenec spozna podobnosti in razlike med rastlinsko, živalsko, glivno in bakterijsko celico (jedro, celična stena, mitohondrij, kloroplast, celična membrana) in, da razume, da posamezni deli celice (celični organeli) opravljajo različne naloge (delitev nalog znotraj celice). V 9. razredu se poznavanje celic poglobi še na dednino, natančneje na poznavanje kromosomov, DNA in genov v jedru. Če se preselimo iz osnovnih informacij, ki jih učenec pridobi preko učbenika ali spleta ali učiteljeve razlage na nadgradnjo z navodilom za izdelovanje 3D modelov celic in kasneje kromosomov in molekule DNA v obliki

projektnega dela, bo njegovo znanje preko procesa dela postalo trajnejše. Učencu se lahko ponudi najrazličnejši vsakodnevni material za izdelavo, še bolje pa je, da njemu samemu prepustimo izbiro materiala, saj ima učenec navadno bujnejšo domišlijo od nas samih, slike 10–13. Izdelani modeli lahko služijo kot didaktični pripomoček za utrjevanje, ponavljanje ali tudi za usvajanje znanja.



Slika 10 "Celica glive – 3D model, (osebni arhiv)."



Slika 11 "Celica živali – 3D model, (osebni arhiv)."



Slika 12 "Celica rastline – 3D model, (osebni arhiv)."



Slika 13 "Celica bakterije – 3D model, (osebni arhiv)."

Ko se v 7. razredu obravnava sklop morja, je motivacija učenca za delo že visoka, pa vendarle ga še bolj spodbudimo, če v pouk vtkemo likovno umetnost. Pri sklopu "Morje je naš največji življenjski prostor," mora učenci primerjati zgradbo in delovanje naravnega ekosistema morja, poznati pasove morja in spoznati osnovno zgradbo glavnih gradbenih tipov živali (nevretenčarjev - spužev, ožigalkarjev, polžev, školjk, glavonožcev, morskih ježkov, morskih zvezd in vretenčarjev - rib). Z uporabo tehnike površin in risb s svinčnikom, učenec pri oblikovanju na ploskvi in pri oblikovanju prostora izraža posebnosti tekstur in površin. S cilji likovne umetnosti se odlično povezujejo vsi zgoraj našteti naravoslovni cilji in se na posamezni sliki združujejo. Tako se doseže sinteza naučenega pri obeh predmetih in se obenem posega po višjih kognitivnih nivojih znanja. Z risbami učencev, slike 14–16, smo sodelovali tudi na natečaju "Sprehodi pod morjem," pod okriljem 9. mednarodnega festivala podvodnega filma in fotografije v Slovenskih Konjicah. Učenci s ponosom razstavljajo svoje izdelke izven meja domače šole in si še malo bolj prisvojijo temo izbranega dela za svojo. Tako s pomočjo njihovega aktivnega vložka ponovno pripomoremo k ohranitvi znanja za trajnejši čas.



Slika 14 "Sprehodi pod morjem 1, (osebni arhiv)."



Slika 15 "Sprehodi pod morjem 2, (osebni arhiv)."



Slika 16 "Sprehodi pod morjem 3, (osebni arhiv)."

3. Zaključek

Nanizanih je nekaj primerov medpredmetnega povezovanja kemije/biologije/naravoslovja z likovno umetnostjo. Možnosti, ki jih lahko izkoriščamo preko natečajev, sodelovanju pri ekoloških projektih, razstavah je še veliko več. Učenci radi vidijo, da ima njihovo delo in znanje neko uporabno vrednost ter da z lastnim trudom in kreativnostjo lahko navdihnejo še koga izven zidov učilnice. Pri samem procesu zbirajo, predelujejo in tlakujejo informacije zastavljenih ciljev naravoslovnih predmetov in obenem uživajo pri ustvarjanju izdelka preko likovne umetnosti. Naredili smo simultano dvoje pomembnih stvari, učenje smo spremenili v igro in povečali smo navdušenost učencev ter tako povezali na videz nezdružljive elemente naravoslovne znanosti in umetnosti. Seveda pa medpredmetno povezovanje ni metoda, ki bi bila enostavna za uporabo, potrebno je veliko načrtovanja, usklajevanja, interakcije med posameznimi predmeti in učitelji. Sodelujoči učitelji morajo tako definirati cilje, vsebine, oblike in načine določenega medsebojnega povezovanja, kar pa zahteva veliko več časa, prilagajanja in dela (Kerin, 2010). A, kljub temu je to aktiven način poučevanja s sodobnim pristopom k učnemu procesu, ki ne pusti mlačnega niti učitelja, niti učenca.

Medpredmetno povezovanje pouk močno obogati, popestri in nudi številne druge prednosti vsem udeležencem izobraževalnega procesa. Učenci lažje povežejo vsebine in jih dojamejo kot zaključeno celoto, iz katere lažje izluščijo bistvo. Način dela omogoča učencem večjo aktivnost in samoiniciativnost pri pouku in s tem dviga kakovost učenja (Širec idr. 2011). Učenci poleg dodane vrednosti svojega učenja trajno ostanejo z znanjem za življenje.

4. Literatura

Ambrož, A. (2014). Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju,12*(2), 97–113. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FWJOFFJF/145518de-58fd-472a-988d-ba2bd6aa5c3e/PDF

Birsa, E. (2015). *Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne vzgoje* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Koper. Pridobljeno s https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/DOKTORSKE_DISERTACIJE/Birsa_Eda_2015.pdf

Kerin, A. (2010). *Medpredmetno povezovanje kot eno temeljnih didaktičnih načel sodobne šole pri pouku slovenščine in sociologije v poklicnih srednjih šolah* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fslov.si%2Fdipl%2Fkerin_ana.pdf

Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., idr. (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/stream/URN:NBN:SI:doc-TW57QGYK/8452b189-a08e-4788-b709-16754f152191/PDF

Kratka predstavitev avtorja

Nina Ličen Goričan je profesorica kemije in biologije, ki je svojo profesionalno pot nadgradila z znanstvenim magisterijem iz tehniškega varstva okolja, vendar je ostala v šolskem okolju, kjer z mladimi svojo pripadnost naravi in ekologiji kaže tako, da le-to na najrazličnejše načine vnaša tako v pouk kot v obšolske projekte. Skupaj z učenci ima za sabo vrsto uspešnih raziskovalnih nalog, natečajev s številnimi najvišjimi priznanji ter tekmovanji na državnem nivoju. Pri prenašanju znanja v znanosti se drži vodila pouka IBL – inquiry based learning, kjer je aktivno učenje in prejemanje različnih izkušenj na prvem mestu. Ne samo v razredu, njeni učenci si nabirajo izkušnje tudi kot demonstratorji, izvajalci, predavatelji na najrazličnejših znanstvenih dogodkih, festivalih znanosti, dnevih znanosti idr. Tako jih ne seznanja samo z življenjskim in praktičnim vidikom naravoslovnih znanosti, temveč tudi poskrbi, da si nabirajo izkušnje za bogatejšo prihodnost lastnega življenja.

Dnevi za vedoželjnost

Curiosity Days

Klavdija Stropnik

Šolski center Kranj
klavdija.stropnik@sckr.si

Povzetek

Vedoželjnost je usmerjevalna sila človeka, ki mu pripomore k osebnostni rasti, razvijanju stališč, vrednot in lastnih interesov. Dnevi za vedoželjne ravno z različnimi aktivnostmi in dejavnostmi pripomorejo k razširjanju znanja. Različne delavnice, ki se odvijajo na dnevih za vedoželjne, pa spodbudijo pri dijakih raziskovalno vnemo in njihovo radovednost po odkrivanju nekaj novega. Z dnevi za vedoželjne želimo v dobi naprednih tehnologij spodbuditi vedoželjnost pri dijakih in jim pokazati razsežnosti znanja.
Mladostniki, kljub veliki uporabi naprednih tehnologij, hrepenijo po znanju, po novem izkustvu, če jim je ta omogočen. Cilj dni za vedoželjne je, da se dijaki odločajo pridobiti nova znanja in razširiti obzorja znanja.

Ključne besede: delavnice, dnevi za vedoželjne, ekskurzija, pridobivanje novega znanja, vedoželjnost, znanje.

Abstract

Curiosity is a force within a person which directs them to learn something new, contributes to personal growth, and encourages the development of attitudes, values and interests. Curiosity days include a variety of activities that help students expand their knowledge. Various workshops, which take place during Curiosity days, engage students with the research spirit and affect their curiosity after discovering something new. The event awakens the curiosity in youth and shows them the dimensions of knowledge in the age of advanced technologies. Adolescents, despite the great use of advanced technologies, yearn for knowledge and new experiences. The main goal of Curiosity days is letting students decide to gain new knowledge and expand the horizons of knowledge.

Keywords: acquiring new knowledge, curiosity, days for curious, excursion, knowledge, workshops.

1. Uvod

Na Srednji tehniški šoli, ŠC Kranj ob koncu šolskega leta pripravimo dneve za vedoželjne dijake. Idejo za izvedbo je predlagala ravnateljica Saša Kocijančič. Na šoli že tretje leto dneve za vedoželjne koordinira Klavdija Stropnik. Dnevi za vedoželjne se izvedejo za dijake, ki želijo izvedeti več, si razširiti obzorje znanja in stopiti iz povprečja ter spoznati nove smeri življenja in izobraževanja. Na šoli se izvedejo dnevi za radovedne in znanja željne dijake tudi zato, da lahko ob koncu šolskega leta dijaki pokažejo svoje znanje pri različnih delavnicah, ki niso povezane s samo izvedbo pouka.

V slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994) je beseda vedoželjnost opredeljena kot lastnost, značilnost vedoželjnega človeka. A. Jug (2007) pravi, da o vedoželjnosti, njeni

naravi, strukturi, etimologiji in o lastnostih vedoželjnih posameznikov obstajajo številna, pogosto divergentna stališča, pristopi, razlage in definicije tako pri laikih kot pri strokovnjakih. Pojem vedoželjnost se ves čas modificira v skladu z novimi in vedno širšimi spoznanji, zato je opredelitev pojma vedoželjnosti kontinuiran proces. Poleg Jugove se z vedoželjnostjo ukvarja tudi A. Kranjc (1982), ki pravi, da je vedoželjnost kot osebnostna lastnost nedvomno tista, ki najbolj trajno in stabilno spodbuja proces učenja. Je notranja motivacija in splošna težnja – potreba človeka po pridobivanju znanja in iskanju novih resnic ter hkrati globalna osnova permanentnemu izobraževanju in vseživljenjskemu učenju.

Jacques Delors (1996) pravi, da se učimo, da bi vedeli. Meni, da je tovrstno učenje, ki je bolj kot pridobivanju pregledno urejenih in v zakonitosti povezanih informacij, namenjeno obvladovanju orodij znanja in ga lahko razumemo hkrati kot sredstvo in smoter človekovega življenja. Znanje kot sredstvo omogoča posamezniku razumeti svet, ki ga obdaja, in to vsaj toliko, kolikor je potrebno za dostojno življenje, za razvoj poklicnih sposobnosti in za sporazumevanje z drugimi. Delors nadaljuje, da razširitev znanj, ki vsakomur omogoča boljše razumevanje različnih vidikov okolja, spodbuja intelektualno radovednost, kritično mišljenje in omogoča osmišljanje stvarnosti s pridobljeno sposobnostjo kritične presoje.

Godi Keller (2014) spodbuja k ohranjanju radovednosti pri otrocih in pravi, da je to še posebej oteženo takrat, ko šolo zanimajo le ocene. Šola naj postane okolje, ki spodbuja otrokovo vedoželjnost, obenem pa naj ostane odprta tudi za drugačne, izvirne odgovore namesto tistih ‘pravih’, pri čemer ne gre toliko za naravo šolskega sistema kot za šolsko kulturo in način, kako sobivamo.

2. Dnevi za vedoželjne

2.1 Opis dni vedoželjnosti

Dnevi za vedoželjne so namenjeni tistim dijakom, ki imajo konec meseca maja opravljene vse obveznosti do pouka in bodo imeli konec pouka vse ocene zaključene pozitivno. S tem je motivacija pri dijakih še večja, saj se notranje motivirajo in spodbudijo, da so ob koncu šolskega leta uspešni in zadovoljni.

Dijakom se ponudi različen izbor brezplačnih delavnic, predavanj in ekskurzij, na katere se lahko prijavijo. Pripravi se od šest do osem delavnic, ki vsaka sprejme po 16 dijakov. Predavanja niso številčno omejena. Na ekskurzije se lahko prijavi 20 dijakov. Delavnice in predavanja se vsebinsko razlikujejo. Ekskurzije so povezane z ogledom podjetja, ki se vsebinsko navezuje na strokovno znanje (mehatronika, računalništvo in elektrotehnika). Vsebina delavnic je povezana s tehniko in strokovnim znanjem, predavanja pa vsebujejo vsebino iz življenja posameznih oseb (njihove življenjske zgodbe, uspehe), spoznavanje novih kultur in pridobivanje mehkega znanja.

2.1.1 Načrt izvedbe dni za vedoželjne

Dnevi za vedoželjne se načrtujejo tretji teden v mesecu juniju od ponedeljka do srede. Delavnice in predavanja se pričnejo ob 8.00 in zaključijo ob 13.00. Ekskurzija se prične ob 8.00 in zaključi ob 15.00. Pri ekskurziji je čas izvedbe daljši zaradi oddaljenosti podjetja od šole.

Na izvedbo delavnic se povabi zunanje izvajalce in strokovne delavce šole. Za temo delavnic se izvede med dijaki anketa v mesecu januarju, kjer izrazijo željo, kaj si želijo na novo spoznati ali kje si želijo dopolniti svoje znanje. Nato sledi povpraševanje in usklajevanje terminov z zunanjimi izvajalci in s profesorji za izvedbo delavnic in predavanj. Po uskladitvi terminov v mesecu marcu se pozove dijake k prijavi na posamezne aktivnosti. Do meseca maja (do 15. v mesecu) imajo dijaki čas, da se prijavijo. Prvi teden v juniju dobijo dijaki po elektronski pošti urnik njihovih izbranih aktivnosti.

2.2 Evalvacija delavnic in predavanj na dnevih za vedoželjne

Število izvedenih delavnic in predavanj na dnevih za vedoželjne je odvisno od števila prijavljenih dijakov na posamezno aktivnost.

V šolskem letu 2015/16 smo izvedli šest delavnic in dve predavanji. Na delavnice in predavanji se je prijavilo 30 dijakov. Iz Tabele 1 je razvidno, da so se dijaki prijavili na različne delavnice. Njihovih interesov po pridobivanju znanja je bilo veliko. Dijaki so se lahko prijavili na več različnih delavnic, saj so bili termini delavnic in predavanj različni.

Tabela 11: *Izvedene delavnice in predavanja v šolskem letu 2015/16*

Naslov delavnice in predavanja	**Število prijavljenih dijakov**
CNC programiranje in 3D modeliranje	8
Elektronika	10
OpenLab	10
Film Wim Wenders	8
Slepo tipkanje	7
Kaligrafija	15

V šolskem letu 2015/16 nismo izvedli ekskurzije. Ob koncu dni za vedoželjne smo izvedli anketo o zadovoljstvu na dejavnostih, za katere so se dijaki odločili. Anketni vprašalnik je zajemal naslednja vprašanja:

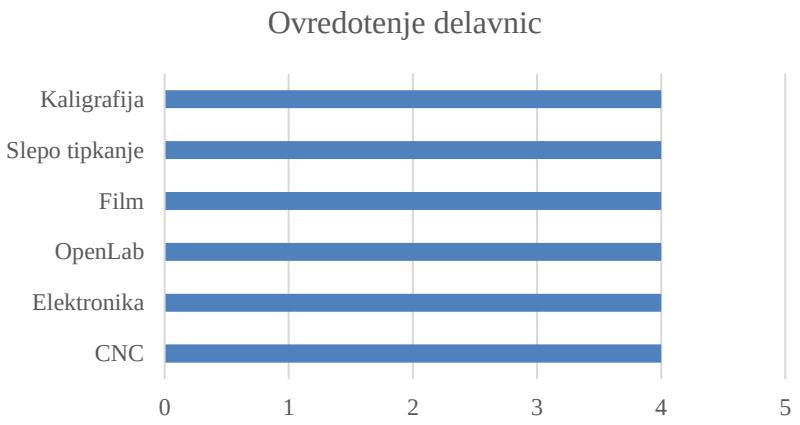
- Kako ste bili zadovoljni z delavnico:
  - CNC programiranje in 3D modeliranje,
  - Elektronika,
  - OpenLab,
  - Film Wim Wenders,
  - Slepo tipkanje,
  - Kaligrafija?

Dijaki so imeli na voljo, da se opredelijo z možnostmi od 1 do 4, pri čemer je 1 pomenila zelo nezadovoljen/-na in 4 zelo zadovoljen/-na

- Ali nam želite še kaj sporočiti? Dijaki so se ovrednotili z dopisovanjem njihovih odgovorov.

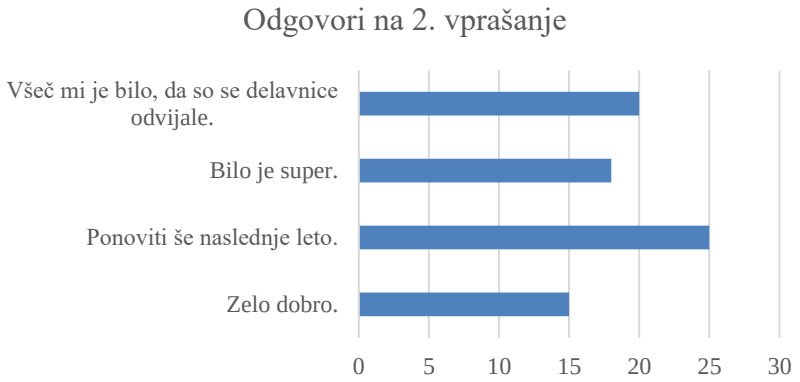
Iz Grafikona 1 je razvidno, da so dijaki bili zelo zadovoljni na vseh delavnicah.

Grafikon 1: *Ovrednotenje delavnic v šolskem letu 2015/16*



Iz Grafikona 2 je razvidno, da si dijaki želijo še naslednje leto nadaljevati z delavnicami in pridobivati nova znanja in izkušnje.

Grafikon 2: *Odgovori na 2. vprašanje*



Na pobudo dijakov smo v šolskem letu 2016/17 enako izvedli dneve za vedoželjne s šestimi delavnicami in enim predavanjem. Iz Tabele 2 je razvidno, da so se dijaki ponovno različno prijavljali na posamezne delavnice. Vseh prijavljenih dijakov je bilo 37, kar je sedem dijakov več kot v prejšnjem šolskem letu.

Tabela 12*: Izvedene delavnice in predavanje v šolskem letu 2016/17*

Naslov delavnice in predavanja	**Število prijavljenih dijakov**
CNC programiranje in 3D modeliranje	15
Vse o dronih	6
Autocad Inventor	6
Najboljša kamera je tista v žepu	6
Slepo tipkanje	8
Film presenečenja	7
Od talibanov do piratov	15

Po izvedenem dnevu za vedoželjne smo ponovno izvedli anketo o zadovoljstvu dijakov na posamezni dejavnosti. Anketni vprašalnik je enako zajemal dve vprašanji:

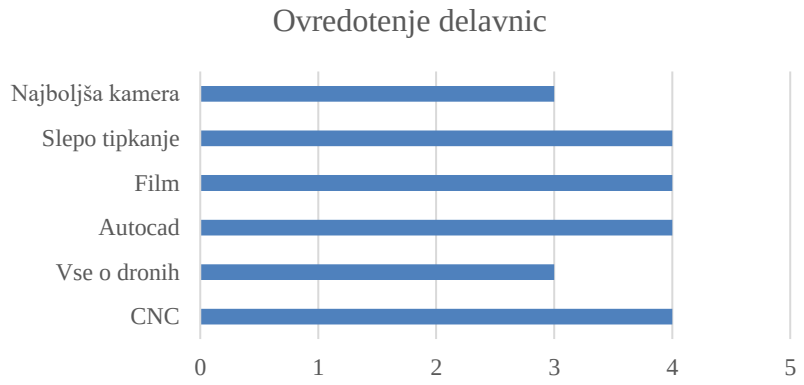
- Kako ste bili zadovoljni z delavnico:
  - CNC programiranje in 3D modeliranje,
  - Vse o dronih,
  - Autocad,
  - Film presenečenja,
  - Slepo tipkanje,
  - Najboljša kamera,
  - Od talibanov do piratov?

Dijaki so tudi tokrat imeli na voljo, da se opredelijo z možnostmi od 1 do 4, pri čemer je 1 pomenila zelo nezadovoljen/-na in 4 zelo zadovoljen/-na.

- Ali nam želite še kaj sporočiti? Dijaki so se tudi tokrat ovrednotili z dopisovanjem njihovih odgovorov.

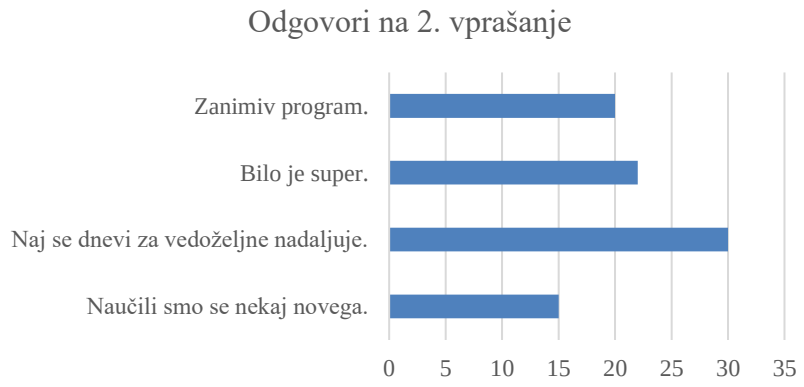
Iz Grafikona 3 razberemo, da so dijaki zelo zadovoljni z izborom delavnic tudi v šolskem letu 2016/17.

Grafikon 3*: Ovrednotenje delavnic v šolskem letu 2016/17*



Iz Grafikona 4 razberemo, da so se dijaki naučili nekaj novega in si želijo še naslednje šolsko leto sodelovati na dnevih za vedoželjne, saj so jim delavnice všeč, program delavnic pa zanimiv.

Grafikon 4: *Odgovori na 2. vprašanje*



Tudi v šolskem letu 2017/18 so se odvijali dnevi za vedoželjne. Tokrat smo izvedli pet delavnic in eno ekskurzijo. Ekskurzija je bila izvedena kot ogled in delovanje podjetja.

Na delavnice in ekskurzijo je bilo prijavljenih 43 dijakov, kar je v primerjavi s šolskim letom 2016/17 šest dijakov več. Vsako šolsko leto število prijav narašča. Iz Tabele 3 je tudi razvidno, da se zanimanje dijakov na različne dejavnosti povečuje.

Tabela 13: *Izvedene delavnice in ekskurzija v šolskem letu 2017/18*

Naslov delavnice in ekskurzija	**Število prijavljenih dijakov**
CNC programiranje in 3D modeliranje	12
Arduino – izdelovanje robota OTTO	10
Robotika	10
Slepo tipkanje	5
Internetne strani z NodeMCU	6
Podjetje ELAPHE	20

Ob koncu izvedenih dni za vedoželjne dijaki ponovno dobijo anketni vprašalnik o zadovoljstvu. Vprašalnik je tudi tokrat sestavljen iz dveh vprašanj:

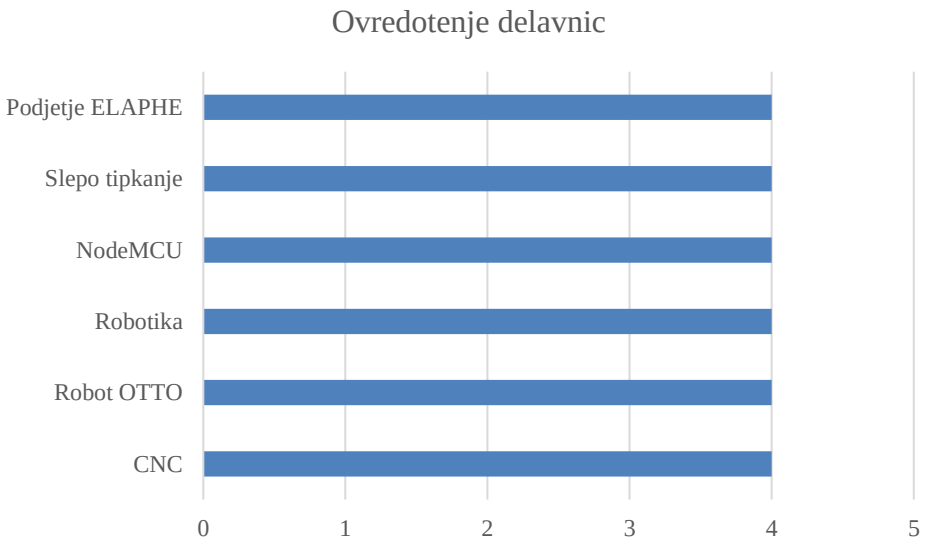
- Kako ste bili zadovoljni z delavnico:
  - CNC programiranje in 3D modeliranje,
  - Arduino – izdelovanje robota OTTO,
  - Robotika,
  - Internetne strani z NodeMCU,
  - Slepo tipkanje,
  - Podjetje ELAPHE?

Dijaki so tudi tokrat imeli na voljo, da se opredelijo z možnostmi od 1 do 4, pri čemer je 1 pomenila zelo nezadovoljen/-na in 4 zelo zadovoljen/-na.

- Ali nam želite še kaj sporočiti? Dijaki so se tudi tokrat ovrednotili z dopisovanjem njihovih odgovorov.

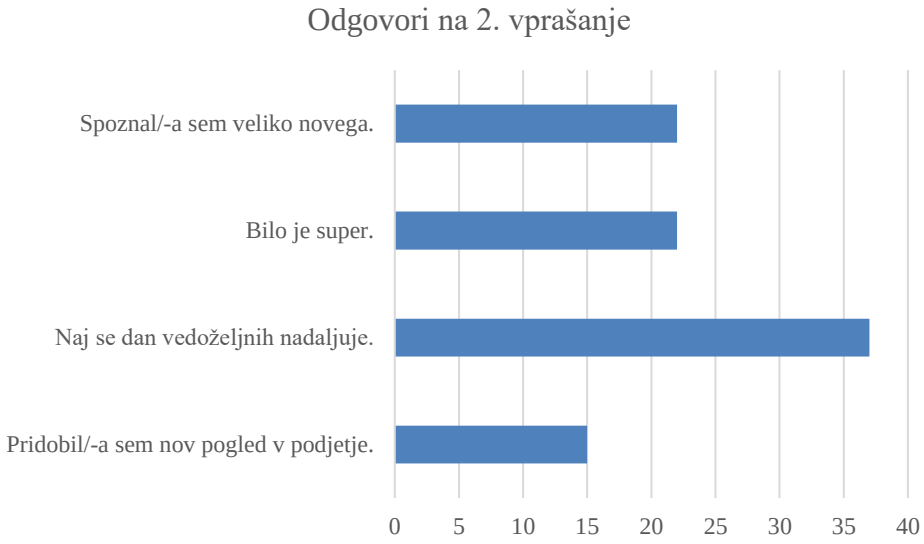
Iz Grafikona 5 je ponovno razvidno, da so bili dijaki z izbiro delavnic zelo zadovoljni.

Grafikon 5*: Ovrednotenje delavnic v šolskem letu 2017/18*



Iz Grafikona 6 je več kot 35 dijakov sporočilo, da se dnevi za vedoželjne naj nadaljujejo, saj se je polovica dijakov naučila in spoznala veliko novega, delavnice pa so jim bile zelo všeč.

Grafikon 6: *Odgovori na 2. vprašanje*



3. Zaključek

Iz analiz anketnih vprašalnikov je razvidno, da dijaki hrepenijo po novem in različnem znanju. Dnevi za vedoželjne jim prav to omogočajo, saj spodbujajo svojo vedoželjnost in željo po nečem več. S tem si širijo obzorje svojega znanja. S širitvijo znanja je na šoli nastala učilnica z imenom »Valilnica«. V tej učilnici že med šolskim letom nastajajo novi izdelki in se porodijo nove ideje.

Kot primer dobre prakse lahko rečemo, da že počasi dnevi za vedoželjne postajajo tradicija na Srednji tehniški šoli Kranj. Z različnimi delavnicami in predavanji ob koncu šolskega se bodo dnevi za radovedne in ustvarjalne dijake nadaljevali. Z inovativnimi idejami in napredno tehnologijo se bo popestrilo pridobivanje dodatnega znanja.

4. Literatura

Delors, J. (1996). *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jug Došler, A. (2007). Vedoželjnost pri otrocih, starših, vzgojiteljicah in učiteljicah. *AS. Andragoška spoznanja, letnik 13, številka 4,* str. 46-56. Pridobljeno s http://www.dlib.si.

Keller, G. (2014). *S srcem v šoli: učbenik pedagogike za starše.* Ljubljana: Zavod za razvoj waldorfskih šol in vrtcev.

Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika.(*1994). Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorice

Klavdija Stropnik je profesorica kemije in fizike na Srednji tehniški šoli Šolskega centra Kranj, je tudi šolska mediatorka. Je članica različnih mednarodnih projektov, ki spodbujajo vedoželjnost in vpeljavo novih tehnologij v pouk. Na šoli je koordinatorica dni za vedoželjne in dneva odprtih vrat – Robotkov dan. Delovne izkušnje je pridobivala v odvetniški pisarni in Centru za socialno delo.

Povezanost projektnega učnega dela, sodelovalnega učenja in formativnega spremljanja v 2. razredu

The Connection of Project-Based Learning, Collaborative Learning and Formative Monitoring in the Second Grade

Mateja Brežnik

OŠ Petrovče
mateja.asenberger@guest.arnes.si

Povzetek

Učenje je duševni proces, ki nam omogoča pridobivanje znanja, in pomaga razumeti sebe in svet. Človek se z učenjem nenehno spreminja. Naloga vsakega učitelja v šoli je narediti zanimivo učenje za učence. V prispevku je opisan tehniški dan v 2. razredu ob Evropskem tednu mobilnosti. Pri tehniškem dnevu je povezano projektno učno delo s sodelovalnim učenjem in nekaterimi elementi formativnega spremljanja. Vsi trije učni modeli pripomorejo k večji aktivnosti učencev, njihovi motiviranosti in odgovornosti za znanje. Če pri pouku učitelj uporablja različne metode poučevanja, je to za učence zanimivo in spodbudno. Učenci imajo radi, da je pouk drugačen in da so učne poti do znanja različne.

Ključne besede: formativno spremljanje, medpredmetno povezovanje, projektno učno delo, sodelovalno učenje, ustvarjalnost.

Abstract

Learning is a mental process that allows us the acquisition of knowledge, and helps us to understand ourselves and the world. Every human is constantly changing by learning. The task of each teacher in school is to make learning interesting for pupils. In this paper the technical day in the 2. grade at the European week of mobility is described. The day is related to project-based learning work and connected with the collaborative learning and with some elements of formative monitoring. All three learning models contribute to the greater activity of pupils, higher motivation and bigger responsibility for getting knowledge. If a teacher uses a variety of teaching methods during the lesson, this is interesting and stimulating for the pupils. Learners prefer lessons that are different and the learning paths to knowledge to be different as well.

Key words: collaborative learning, creativity, cross-curricular integration, formative monitoring, project-based learning work.

1. Uvod

V prispevku je predstavljen potek tehniškega dneva, ki je bil izveden ob tednu Mobilnosti na Podružnični osnovni šoli Trje (v nadaljevanju POŠ Trje) v 2. razredu. Zastavljeni so bili cilji, pri katerih učenci:

- varno opazujejo in spoznavajo prometne poti v okolici šole,
- poznajo pomen prometnih znakov, ki jih srečujejo v okolici šole,

- poznajo pomen prometnih znakov, pomembnih za vedenje pešcev,
- usmerjeno opazujejo, uporabljajo več čutil, opazovano (na)rišejo ali (na)pišejo,
- pri opazovanju primerjajo, uporabljajo štetje,
- se znajo za delo pripraviti in po končanem delu pospraviti,
- znajo uporabiti materiale, pripomočke in obdelovalne postopke,
- izdelajo cesto, prometne znake, semaforje in vozila,
- sledijo navodilom.

Prepletajo so tri učne modele, in sicer: projektno delo, sodelovalno učenje in formativno spremljanje. S temi modeli se učence postopoma navaja, da morajo biti sami odgovorni za svoje znanje, da pridejo do spoznanja, zakaj se učijo, kaj bodo morali narediti, da bodo uspešni, na sodelovalno učenje in samoevalvacijo. Pri pouku se večkrat prepletajo ti modeli učenja, ker zagotovo pripomorejo k boljši kakovosti znanja. Vse to nastaja počasi, korak za korakom. Več kot je korakov, bolj prihajajo učenci do spoznanja, da so za svoje znanje odgovorni sami.

2. Metode poučevanja

2.1 Projektno učno delo

Za projektno delo je značilno, da presega okvire pouka, saj se niti vsebinsko niti organizacijsko pa tudi časovno in prostorsko ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk. Projektnega dela tudi ni mogoče uvrstiti med učne metode. Zaradi značilnosti, ki jih vsebuje tako delo, se ga lahko uvrsti med didaktične sisteme, saj združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učencev. Pri tem delu učitelj vodi učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki jih je postavil v sodelovanju z njimi na začetku izvajanja projekta.

Med potekom projekta učitelj:

- spodbuja,
- usmerja,
- pomaga učencem pri učenju oziroma pri izvajanju, ki so ga učenci privzeli ob načrtovanju izvedbe projekta.

Učenci se samostojno učijo ob posredni učiteljevi pomoči:

- opazujejo nek pojav,
- zbirajo potrebne podatke,
- raziskujejo, rešujejo probleme,
- izvajajo neko praktično aktivnost …

Tako namreč prihajajo preko lastne aktivnosti do neposrednih spoznanj in znanja. (http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf)

Katere so specifične značilnosti projektnega učnega dela?

Različni avtorji (Dietrich, Schultz, Gudjons) so prikazali več različnih značilnosti, zaradi katerih se projektno učno delo kvalitativno razlikuje od tradicionalnega pouka in občutno spreminja položaj ter odnose med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Te so:

- tematsko problemski (interdisciplinarni) pristop,
- konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjske razmere,
- ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, katere nosilci so učenci,
- upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev,
- kooperativnost,
- odprtost,
- poudarek na izkustvenem učenju,
- poudarek na učenju kot procesu zaradi primarno vzgojne funkcije projektnega dela.

(http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf)

2.2 Sodelovalno učenje

Sodelovalni način dela predstavlja mnogo več kot skupinsko delo, razred pa iz skupine posameznikov spreminja skupino v skupino skupin, znotraj katerih obstajajo različne skupine sodelovanja. Sodelovanje v skupini temelji na povezanosti in interaktivnim vedenjem učencev. Ti si enakovredno delijo ideje, sposobnosti, zastavljajo vprašanja, samostojno razmišljajo, argumentirajo, izražajo medsebojno podporo, dajejo pohvale, vzdržujejo občutek zaupanja, kritično presojajo in si nabirajo izkušnje. Ker sodelujejo vsi, se čutijo pomembne in potrebne. Sposobnejši dobijo priložnost, da se izkažejo, manj sposobni pa se trudijo po svojih močeh oziroma so deležni pomoči. Sodelovalno učenje zahteva fleksibilnega učitelja in miselno aktivne učence. Povzroča ustvarjalni hrup in omogoča kolektivno naravnanost.

»Raziskave so pokazale, da so se v razredih, kjer so uporabljali sodelovalno učenje, izboljšali medsebojni odnosi med učenci, kar se je pokazalo v večjem sprejemanju drugih, v boljšem vzdušju, v večji pripravljenosti sodelovati s sošolci v šoli in izven nje.« (Peklaj, 2001, str. 15)

2.3 Formativno spremljanje

Formativno spremljanje v zadnjih letih vzbuja veliko zanimanja. Poudarja pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Pri tem ga učitelj podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje, hkrati pa prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih pridobi od njega. Zelo pomembno je, da si učitelj in učenec izmenjujeta povratne informacije z namenom premagovanja vrzeli v učenju in izboljšanja dosežkov. Pri tovrstnem pouku ima učenec veliko možnosti za izražanje svoje individualnosti: iskanje osebnega smisla, načrtovanje in udejanjenje svojih poti, ki so prilagojene njegovim načinom učenja, uveljavljanje svojih zmožnosti in interesov, ohranjanje radovednosti in ustvarjanje.

Elementi formativnega spremljanja so:

- nameni učenja in kriterij uspešnosti
  Učenec sodeluje pri oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti. Ker oboje razume, je bolj motiviran, bolj aktiven in bolj osredotočen na učenje; vse skupaj vodi v prevzemanje odgovornosti za svoje delo.
- samovrednotenje in vrstniško vrednotenje
  Učenec presoja svoje dosežke in dosežke sošolcev na podlagi dogovorjenih kriterijev uspešnosti, pri čemer drug drugemu pomaga ugotavljati in presegati morebitna šibka področja, posledično pa načrtuje naslednje korake.

- vprašanja v podporo učenju
  Učitelj sistematično ugotavlja raven znanja za določeni pojem in to upošteva pri načrtovanju dejavnosti in kriterijev uspešnosti. Izhaja iz učenčevih izkušenj in pridobljenega znanja. K postavljanju vprašanj spodbuja vsakega posameznika, sam pa zastavlja odprta in problemska, ki spodbujajo razmišljanje.
- povratna informacija
  Učitelj daje sprotne povratne informacije, ki učenca usmerjajo naprej, in ga spodbujajo, da povratne informacije izmenjuje z drugimi.
- dokazi
  Učitelj skozi celotni proces učenja omogoča vsakemu učencu dokazovanje znanja na različne načine.

3. Teden mobilnosti na OŠ Petrovče in POŠ Trje

Učitelji in učenci smo se letos skupaj z Občino Žalec aktivno vključili v projekt Evropski teden mobilnosti, ki se je odvijal pod okriljem Evropske komisije in je potekal med 16. in 22. 9. Ob sofinanciranju Ministrstva za okolje in prostor v okviru Sklada za podnebne spremembe smo bili aktivni v treh skupinah, in sicer Parkirni dan, Pešbus in Otroci novinarji. **Namen projekta** je bil spodbuditi lokalne skupnosti k izvajanju ukrepov in promociji trajnostne mobilnosti in prispevati k zmanjševanju osebnega motornega prometa. Pri nas smo izvedli veliko dogodkov in aktivnosti, ki spodbujajo hojo, kolesarjenje, javne prevoze in druge trajnostne načine. Organizirali smo aktivnosti na prostem, izobraževanja, promocije, preuredili prometne poti in uvedli začasne ali trajne ukrepe v smeri trajnostne mobilnosti. (http://www.zalec.si/slo/main.asp?id=5B9A3B7E)

3. 1 Tehniški dan Promet

V nadaljevanju je predstavljeno povezovanje projektnega dela, sodelovalnega učenja in formativnega spremljanja v 2. razredu. Naslov tehniškega dne je bil Promet. Učenci so na pano dva dni pred začetkom dobili dve vprašanji (Slika 1):

- Kaj že vem o prometu?
- Kaj še želim izvedeti o prometu?



Slika 1: Promet

Skupaj smo naredili načrt, kaj je potrebno prinesti oziroma pripraviti, da bomo lahko uspešno izpeljali projektno nalogo. Načrt (Slika 2, Slika 3) so v večini naredili sami, pri čemer je bil vsak zadolžen za eno stvar. Zapisano so s kljukico pripeli k zadolžitvi. Vse, kar so prinesli, je bilo razstavljeno na panoju in polički.



Slika 2: Načrt učencev in učitelja, 1.del



Slika 3: Načrt učencev in učitelja, 2. del

Na dan projekta so učenci zjutraj v jutranjem krogu poročali, kaj so prinesli (Slika 4). Prebrali so še vprašanja, ki so bila zastavljena pod rubriko, kaj o prometu še želim izvedeti (Slika 5).



Slika 4: Predmeti in izdelki učencev



Slika 5: Predmeti na temo promet

Po uvodnem delu smo odšli ven, kjer nas je čakal policist, ki je opisal varno pot do šole in opozoril na nevarnosti. Ko smo hodili po okolici šole, je pozorno spremljal njihovo vedenje. Na poti so bili zelo previdni, upoštevali so prometne znake, semafor, označbe in cestna pravila (Slika 6).



Slika 6: *Opazovalni sprehod s policistom*

Po vrnitvi nazaj so učenci v učilnici na prostem, ki je blizu ceste, rešili opazovalni list z naslovom V prometu. Risali so prometne znake in označbe ter opazovali promet in ugotavljali, katerih vozil je največ.

Po opazovalnem delu so se zunaj vključili v različne delavnice po svojih željah. Lahko so risali s kredo po parkirišču (Slika 7), se igrali družabne igre na temo Prometa, lahko so skakali ristanc ali sodelovali pri poligonu (Slika 8, Slika 9). Ta del tehniškega dneva je bil večini

najbolj všeč, kar je razvidno iz evalvacijskih lističev. Navedli so, da zato, ker so se tu razgibali in sprostili.



Slika 7: Risanje s kredo



Slika 8: Vodenje slepca



Slika 9: Poligon

Ko so zaključili z gibalno-družabnimi igrami, so v skupini začeli izdelovati križišča, ki so v okolici šole. Izdelati so morali prometne znake, semaforje, vozila in označiti prehod za pešce. Pred tem smo skupaj sestavili kriterije uspešnosti, kar je element formativnega spremljanja. Kriterije smo zapisali na tablo. Učenci so bili pri sestavljanju zelo aktivni.

Sestavili so naslednje kriterije:

- pripravim si material,
- izdelam prometne znake, cesto, semaforje, vozila,
- narišem prehod za pešče,
- pospravim material,
- pomagam drugim članom v skupini.

V nadaljevanju so delali v skupinah, kjer so se najbolj prepletali vsi trije modeli, kajti delali so po skupinah načrtovano aktivnost po sposobnostih in interesih. Vsak je imel svojo zadolžitev. Prvi član je izdelal prometne znake, drugi je izrezal cesto in jo prilepil na plakat, tretji je izdelal vozila, četrti pa semaforje in prehode za pešče (Slika 10).

Vsi učenci so bili motivirani in prav lepo jih je bilo opazovati pri delu. Vsi v skupini so natančno vedeli, kaj morajo delati. Vsaka skupina je bila s svojim izdelkom zadovoljna in komaj so čakali, da ga bodo lahko pokazali ostalim (Slika 11).



Slika 10: Potek dela po skupinah



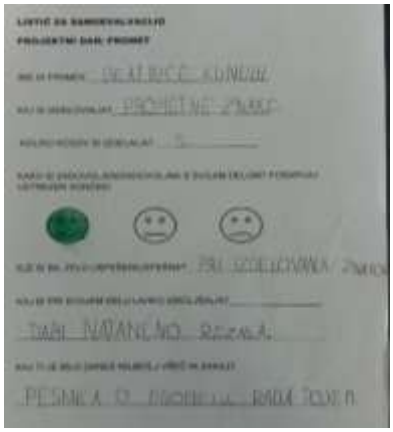
Slika 11: Končni izdelek

Vsaka skupina je določila člana, ki je poročal o delu v skupini. Poročevalec je moral povedati, če so upoštevali vsa navodila, kaj jim je res dobro uspelo in kaj bi lahko naredili bolje.

Navajamo primer poročanja enega poročevalca: »Delo v skupini je potekalo brez težav. Vsi člani so opravljali svoje delo. Tisti, ki so prej končali s svojim delom, so pomagali ostalim v skupini. Zelo ponosni smo na prometne znake. Izboljšali pa bi lahko naš plakat na ta način, da bi naredili še več vozil in tudi kakšnega pešca.«

Tehniški dan smo zaključili s pesmico Romane Kranjčan z naslovom Da prijazna bodo jutra. Glavno sporočilo pesmice je, da moramo biti na cesti zelo previdni..

Ko so z delom in poročanjem končali, so dobili vsak svoj list za vrednotenje, kjer so evalvirali svoje delo. Največ učencev je zapisalo, da so bili zelo uspešni pri rezanju in risanju. Večina je zapisala, da bi lahko bili uspešnejši pri lepljenju znakov in semaforjev. Najbolj všeč pa so jim bile delavnice, ki so bile zunaj, in sicer zato, ker se radi gibajo (Slika 12, Slika 13).



Slika 12: Prvi primer evalvacije



Slika 13: Drugi primer evalvacije

4. Zaključek

Učenci so ta dan zares uživali. Ves dopoldan se je prepletalo veliko različnih dejavnosti (načrtovanje, sprehod v okolici, gibalne dejavnosti zunaj, izdelovanje izdelka, prepevanje …). Sledili so načrtovanim ciljem in jih uspešno realizirali.

Povezovanje vseh treh modelov (sodelovalnega učenja, projektnega dela in formativnega spremljanja) omogoča, da učenci razumejo, zakaj se učijo, da svoje delo ovrednotijo in na podlagi tega načrtujejo delo za naprej.

Učili so se tudi sodelovalnega učenja, ki prinaša pozitivne koristi za spodbujanje dobrih odnosov in omogoča pridobivanje pozitivnih socialnih izkušenj, predvsem pa poudarja njihovo aktivno vlogo pri pouku in prispeva kamenček v sklop celostnega razvoja posameznika.

Tak pouk popestri delo sámo, učenci pa takšno znanje ponotranjijo, kar je bistvo.

Čeprav tak pristop oziroma način dela od učitelja zahteva veliko dodatnega dela in izkušenj, je to pravi način, ki vodi do uporabnega in trajnostnega znanja učenca – »naložba za življenje«.

»Učitelj, ki zna vzbuditi občutek za eno samo dobro dejanje, za eno samo dobro pesem, doseže več kot tisti, ki napolni naš spomin z množico podatkov, razvrščenih po imenih in oblikah.«

Johann Wolfgang von Goethe

5. Literatura

Formativno spremljanje v podporo učenju. (2016). Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zavod RS za šolstvo.

Krajnčan, M. (2016). *Od igre do projekta.* Koper: Založba univerze na Primorskem.

Novak, H. (1990). Projektno učno delo. *Drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS.

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

Pukl, V. (1995). *Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, 1995

Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne učne klime, Med teorijo in prakso, Didakta november 2014. Pridobljeno iz: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-KY6EPJMD/16666e42-f8a2-4f30-8039-ef9b41a8a736/PDF

Projektno učno delo III »od ideje do izdelka« - B.J - Idejni projekti ob tehniških dnevih. Pridobljeno iz: http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Brežnik je profesorica razrednega pouka na POŠ Trje. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Skupaj poučuje že 18 let, in to v različnih razredih, letos v 2. razredu. Na šoli vodi Cici zbor, v katerega so vključeni učenci 1. in 2. razreda, in ožjo skupino za formativno spremljanje, ki pripravlja in izvaja hospitacije za učitelje OŠ Petrovče, POŠ Trje in OŠ Griže.

Ustvarjalne ideje v okviru projektnega učnega dneva Od čebele do medu

"From Idea to the Product": From Bee to Honey

Valerija Krivec

OŠ Žetale
valerija.krivec@sola-zetale.si

Povzetek

Dnevi dejavnosti so del obveznega programa osnovne šole. Pri njihovem izvajanju je poudarek na medpredmetnem povezovanju, pogosto pa potekajo v obliki projektnega dela. Takšni dnevi spodbujajo vedoželjnost, ustvarjalnost ter samoiniciativnost učenk in učencev, jih usposabljajo za samostojno opazovanje, pridobivanje izkušenj, znanj ter za razvijanje spretnosti. Pri načrtovanju projektnih dni je smiselno vključiti tudi medgeneracijsko povezovanje, ki omogoča izmenjavo izkušenj in spoznanj, prav tako druženje, učenje, medgeneracijsko pomoč, ustvarjanje in ohranjanje kulturne dediščine.
V članku je predstavljen primer izvedenega naravoslovnega dneva v obliki medpredmetnega projektnega dneva z medgeneracijskim sodelovanjem. Zajeti so cilji, predpriprava, izvedba in evalvacija. Namen načrtovanega dneva dejavnosti je bil, seznanitev učencev s pomenom čebel za človekovo življenje in biotsko raznolikost, s poudarkom na medgeneracijskim sodelovanjem in sodelovanjem med učitelji, učenci in starši. Učenci so v različnih delavnicah raziskovali življenje čebel, čebelarstvo in kulturno dediščino, na zanimiv, sproščen in aktiven način. Učenčevo sodelovanje pri izbiri delavnic pa je omogočilo nadgradnjo učenčevega znanja in krepitev njihovega močnega področja.
Načrtovanje takšnega dneva predstavlja učitelju vedno nov izziv, rezultati in pozitivna povratna informacija vseh udeležencev po končanem delu, pa dajejo voljo za nadaljevanje dela v tej obliki.

Ključne besede: dnevi dejavnosti, medgeneracijsko sodelovanje, medpredmetno povezovanje, od čebele do medu, projektno delo.

Abstract

School activity days are very important part of elementary schools curriculum. The focus is on the interdisciplinary cooperation, and often takes the form of the project work. These days encourage curiosity, creativity and sense of self-initiative among pupils. Pupils are trained to observe and to implement their experience and knowledge as well as to develop their skills. When a teacher organizes the project day, it is important to integrate people of different social, economic and religious background. Intergenerational integration provides the exchange of experiences among participants, especially in learning and socializing. The purpose of such days is to preserve our cultural heritage and to accept the people of different ages and backgrounds.
The article presents an example of the science day and the implementation of a cross-curricular day with the intergenerational cooperation. The article covers the goals, pre-preparation, implementation and evaluation of the day. The aim of the project day was to inform pupils about the importance of bees for human life and biodiversity with the help of a teacher. There was also cooperation among pupils, parents and external collaborators. In different workshops, pupils were able to explore the life of bees, the importance of beekeeping in cultural heritage with the help of interesting, relaxed and active methods. Collaboration in different workshops helped students to upgrade their knowledge and strengthened their strong areas.

The planning of such days presents a new challenge for the teacher. Nevertheless, the positive feedback from the participants, encourages teachers to organize more project days of this kind.

Keywords: curricular connections, from bee to honey, intergenerational cooperation, project work, school activity days.

1. Uvod

Naloga učiteljev v vzgojno izobraževalnem procesu je med drugim tudi učenje za življenje in s tem povezanih vsebin. Zraven vsebin rednega pouka, te vsebine najlažje vključujemo pri različnih dejavnostih, predvsem v obliki projektnega dela. Tako kot vsako drugo delo v šoli je tudi projektno učno delo usmerjeno k določenim ciljem. In kaj je projektno delo?

Izraz »projekt« pogosto slišimo in uporabljamo na različnih področjih, kot ime za splet medsebojno povezanih dejavnosti, z namenom doseganja zastavljenih ciljev. V šolski praksi uporabljamo izraz projektno delo, ki označuje način učenja in poučevanja. V kontekstu učnega okolja je soroden izraz – projektna metoda (angl. Project Method) – je prvič uporabil William H. Kilpatrick leta 1918 v prispevku za knjigo *Zapiski učiteljev*. V slovenski, kot tudi v tuji strokovni literaturi, vse do danes ne najdemo enotnega strokovnega izraza za »projektno delo« (Ferk Savec, 2011, stran 49). Izraz »metoda projekta« je prvi uvedel in uporabljal ameriški filozof Dewey, za njim pa Kilpatrick, ki je povzel projektni pristop k učenju po Deweyu in ga pod istim pojmom še natančneje razdelal« (Novak, 1990, stran 21). Vsak projekt je enkratna in časovno omejena organizacijska tvorba, ki ima svoj začetek in konec, s tem ko dosežemo zastavljene cilje. »Po trajanju izvedbe projektnega dela je projektno učno delo lahko zelo raznoliko. V okviru tega delimo projekte na male, srednje in velike. Mali projekti trajajo od dve do šest ur. Srednje veliki projekti lahko trajajo od dveh dni do enega tedna. Trajanje velikih projektov je lahko od enega tedna pa tudi do enega leta« (Ferk Savec, 2011, stran 57).

Na šoli smo se odločili za izvedbo naravoslovnega dneva v obliki malega projektnega dela, z medpredmetnimi povezavami, skupinskim delom in medgeneracijskim sodelovanjem. Strmčnik (2010) piše, da sta pri med- in nadpredmetnem pouku veliko bolj kot pri predmetnem pouku, upoštevana samostojnost učencev, prav tako pa tudi osredotočenost na učence (Strmčnik, 2010).

Barbara Sicherl-Kafol (2018) pojasnjuje, da medpredmetno povezovanje na ravni vsebin vključuje obravnavo izbranih učnih tem ter problemov pri različnih predmetih in v okviru različnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela, kot so timsko poučevanje ali projektno delo. (Sicherl-Kafol, 2018). »Medpredmetne povezave učnih vsebin naj potekajo smiselno in na temelju asociativnih povezav, ki ne dušijo posebnosti specialno-didaktičnega načrtovanja posameznih predmetov« (Sicherl-Kafol, 2018, stran 8).

Za uresničevanje medpredmetnega povezovanja je zelo pomembna dobra delovna klima in odprta komunikacija med učenci, učitelji, drugimi delavci šole in starši.

1.1 Dnevi dejavnosti

»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. Dnevi dejavnosti spodbujajo vedoželjnost, ustvarjalnost in samoiniciativnost učenk in učencev, jih usposabljajo in

pripravljajo za samostojno opazovanje in pridobivanje izkušenj in znanja, razvijajo spretnosti ter samostojno reševanje problemov« (Manfredo, Meglič, Nussdorfer Bizjak in Petkovič, 2016, stran 83–84). Ob teh dejavnostih učenci in učenke povezujejo znanje različnih predmetnih področij.

Ta naravoslovni dan je bil eden izmed dni dejavnosti, ki so tisti del obveznega programa osnovne šole, ki medpredmetno povezuje discipline in predmetna področja, vključena v predmetnik osnovne šole. Dnevi dejavnosti potekajo po letnem delovnem načrtu, ki določa njihovo vsebino in organizacijsko izvedbo.

1.2 Medgeneracijsko povezovanje

Andreja Kralj (2009) pojasnjuje, da je za družbeni razvoj pomembno, da se dosežki preteklih rodov prenašajo na mlajše. V primerjavi z mlajšimi imajo starejši v izobilju predvsem izkustveno pridobljeno znanje. Njihovo znanje je z leti pridobilo določeno širino in primerjalni vidik ter priložnost, ki se lahko v praksi preveri in uporabi (Kralj, 2009).

Nekoč je bilo medgeneracijsko sodelovanje samo po sebi umevno in je predstavljalo nek naravni most med generacijami, danes pa moramo to sodelovanje spodbujati, načrtovati, da bo medgeneracijsko povezovanje postala zavestna odločitev in družbena nuja, še sploh v družbi, ki se stara.

Pri izvedbi projektnega dneva smo k sodelovanju povabili zunanje lokalne izvajalce in tako na tem dnevu poudarili povezovanje šole z lokalno skupnostjo, prav tako pa tudi medgeneracijsko povezovanje, ki ga razumemo kot izmenjavo izkušenj in spoznanj, druženje, učenje, pomoč ene generacije drugi, ustvarjanje, ohranjanje in širjenje socialne mreže ter ohranjanje kulturne dediščine. Povezovanje generacij v izobraževanje prinaša pretok znanja med njimi. Babice in dedki prenašajo svoje izkušnje na vnuke, ti pa jim prinašajo veliko veselja in jim popestrijo marsikateri dan.

2. Načrtovanje projektnega dela

Za projektno delo frontalna oblika dela ni najbolj primerna, zato je s strani vodje projektnega dneva potrebna vnaprejšnja priprava in sodelovanje s sodelavci. Ko smo določili temo dneva, je sledil sestanek s timom učiteljev, ki so razmislili o ponudbi delavnic za različne skupine učencev. Pri izvedbi delavnic smo prisluhnili idejam učencev, saj naj bi učitelj odpiral in osvetljeval dogajanje, ne pa vsiljeval osebnega mnenja skupini. Preko učencev smo k sodelovanju povabili tudi njihove starše, dedke, babice. Ko smo imeli seznam delavnic je sledilo oblikovanje skupin učencev, pri čemer smo v čim večji meri upoštevali tudi njihove interese in močna področja. Potrebno je bilo razdelati še prostorsko organizacijo, nabavo materialov in pripomočkov.

2.1 Splošni in procesni cilji

V okviru projektnega dneva smo pri učencih krepili:

- razvijanje izkustvenega učenja,
- razvijanje aktivnega učenja,
- razvijanje ustvarjalnega mišljenja,
- razvijanje ročnih spretnosti,
- uporabo znanja v novih okoliščinah,

- razvijanje socialnih spretnosti, kot so sposobnost dela v skupini, komuniciranje, nastopanje,
- razvijanje spretnost sodelovalnega učenja in odgovornosti za skupne cilje,
- razvijanje medsebojne pomoči,
- urjenje v ročnih spretnostih,
- spodbujanje medgeneracijskega sodelovanja.

2.2 Medpredmetno povezovanje

Pri izvedbi dneva so sodelovali učitelji biologije, slovenščine, zgodovine, likovne umetnosti, glasbene umetnosti, tehnike in tehnologije, računalništva, kemije in gospodinjstva.

3. Potek in dejavnosti projektnega dne

3.1 Uvodno predavanje čebelarja

Lokalni čebelar nas je popeljal v skrivnostni svet čebel in čebelarstva (slika 1). Predstavil nam je čebeljo družino, delo čebelarja in čebelje pridelke. S seboj je prinesel tudi nekaj pripomočkov, ki jih potrebuje pri delu. Ob kratkem filmu nam je prikazal življenje v svetu čebel in pomen čebel za biotsko raznolikost in človeka. Ob koncu uvodnega dela so učenci poskusili tudi med iz satovja (slika 2).



Slika 1: Predavanje čebelarja (V. Krivec)



Slika 2: Sladkanje z medom iz satovja (S. Peršoh)

3.2 Delo v delavnicah

Delo je aktivno potekalo v 9-ih različnih delavnicah. Delavnice so vodili učitelji in zunanji sodelavci.

Tabela 1: Delavnice projektnega dneva

DELAVNICE	**IZVAJALCI**	**OSNOVNI CILJI** **učenci:**
Novinarstvo Slika 3	učiteljica slovenščine	• izvedejo intervju s čebelarjem • spremljajo in fotografirajo delo v delavnicah • pripravijo povezovalni tekst za zaključno predstavitev • pripravijo bilten o projektnem dnevu

Peka medenjakov Slika 4	zunanja sodelavka (babica učenca)	• se urijo v ročnih spretnostih • se navajajo na natančno branje receptov • po navodilih recepta pripravijo in spečejo medenjake
Izdelki iz čebeljega voska Slika 5 Slika 6	zunanji sodelavec (dedek učenke)	• spoznajo pomen voska za čebele • spoznajo postopek ulivanja sveč in okraskov iz voska • se urijo v ročnih spretnostih
Poslikava panjskih končnic Slika 7	učiteljica likovne umetnosti	• se seznanijo z zgodovino čebelarstva pri nas in z znanimi slovenskimi čebelarji • dojemajo čebelarstvo kot našo naravno in kulturno dediščino (panjske končnice) • poslikajo panjske končnice
Obisk čebelarja Slika 8	učiteljica geografije in zunanji sodelavec (oče učenca)	• si ogledajo notranjost in zunanjost čebelnjaka • spoznajo postopek pobiranje satja iz panja in prikaz točenja medu
Razvojni krog čebele Slika 9	učiteljica 5. razreda	• spoznajo čebeljo družino, razmnoževanje in zgradbo telesa • preko igre vlog razvijajo igralske spretnosti
Ali je med pristen?	učiteljica kemije	• določajo organoleptične lastnosti medu • razvijajo eksperimentalne spretnosti
Zgradba čebeljega telesa Slika 10	učiteljica biologije	• spoznajo čebeljo družino, razmnoževanje in zgradbo telesa • se urijo v praktičnem delu (mikroskopiranje)
Čebelar Slika 11	učiteljica glasbene umetnosti	• razvijajo glasbene spretnosti - igrajo na instrumente, pojejo • analizirajo besedilo pesmi



Slika 3: Intervju s čebelarjem (S. Peršoh)



Slika 4: Peka medenjakov (V. Krivec)



Slika 5: Ulivanje svečk iz voska (V. Krivec)



Slika 6: Okraski iz čebeljega voska (V. Krivec)



Slika 7: Panjske končnice (S. Peršoh)



Slika 8: Obisk čebelarja (L. Šešerko)



Slika 9: Razvojni krog čebele (S. Peršoh)



Slika 10: Zgradba čebeljega telesa (V. Krivec)

3.3 Predstavitev dela

Dan smo zaključili s predstavitvijo dela. Posamezne skupine so predstavile svoje izdelke in rezultate dela. Začeli smo s pesmijo Lojzeta Slaka *Čebelar*, ki so jo ob zvokih diatonične harmonike zapeli učenci glasbene delavnice (slika 11). Potek predstavitve so povezovali učenci novinarske delavnice, ki so predstavili tudi zanimiv intervju s čebelarjem. Dan smo sladko zaključili s slastnimi medenjaki, ki so jih pripravile spretne in pridne roke učencev kuharske delavnice (slika 12, slika 13).



Slika11: Lojze Slak, Čebelar (S. Peršoh)



Slika12: Slastni medenjaki (V. Krivec)



Slika13: Slastni medenjaki (V. Krivec)

4. Zaključek

Projektno učno delo je zanimiv in drugačen način pridobivanja znanja, saj je vsebina, ki jo postavimo kot problem, vzeta iz življenja. Pri povezovanju teorije in prakse dejavnost sega tudi izven šolskega prostora in okvirov klasičnega pouka. Naravnanost projektnega učnega dela že sama po sebi spodbuja udeležence k medsebojnemu sodelovanju, zato je zelo pomembno timsko delo vseh izvajalcev.

Projektni dan »Od čebele do medu« je bil načrtovan tako, da je v čim večji meri pripomogel k uresničevanju zastavljenih ciljev. Učenci so skupaj z učitelji in zunanjimi sodelavci raziskovali, izvajali različne aktivnosti, se navajali na samostojnost in prevzemanje odgovornosti za svoja ravnanja. Pri tem delu so bili zelo motivirani, saj so razvijali različne veščine, pomembne za življenje. Na koncu so svoje delo, rezultate in izdelke suvereno predstavili. Po končanem dnevu dejavnosti so učenci s pomočjo kratke ankete izrazili mnenje glede poteka dneva. Večina je zapisala, da si želi več takšnih dni, kjer pridobivanje novega znanja poteka na sproščen in aktiven način. Kot pomanjkljivost so učenci navedli, da bi želeli sodelovati v vsaj dveh delavnicah.

Glede na pozitivne povratne informacije vseh udeležencev, bomo tudi v bodoče skušali dneve dejavnosti izvesti v obliki medpredmetnega projektnega dela z medgeneracijskim sodelovanjem, saj bomo lahko tako združevali različna predmetna znanja in prenašali praktična znanja iz generacije v generacijo. Za izvedbo takšnega projektnega dneva bi bilo v prihodnje smiselno načrtovati dva dni, tako bi lahko učencem omogočili sodelovanje v različnih delavnicah.

5. Literatura

Ferk Savec, V (2011). Projektno delo pri učenju kemijskih vsebin. Poberžnik A. (ur.), Bačnik A. (ur.), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Kemija: splošna in anorganska kemija.* (str. 49–57). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kralj, A. (2009). *Medgeneracijsko povezovanje.* Pridobljeno s http://www.ventilatorbesed.com/?id=176&oce=64&opcija=kom_clanki

Manfredo, V., Meglič, E., Nussdorfer Bizjak, A.,Petkovič M. (2016). Dnevi dejavnosti: načrtovanje in evalvacija v osnovni šoli in v šoli s prilagojenim programom. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. *14* (1), 83–94.

Novak, H. (1990). *Projektno učno delo.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Sicherl-Kafol, B. (2018). Medpredmetno povezovanje s osnovni šoli. *Didakta, XVIII*(XIX), 7–9. Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf

Strmčnik, F. (2010). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.

Kratka predstavitev avtorja

Valerija Krivec, profesorica biologije in kemije, zaposlena na OŠ Žetale, kjer poučuje biologijo, kemijo, naravoslovje, izbirni premet poskusi v kemiji in interesno dejavnost bodi eko. V svoje delo vključuje sodobne oblike in metode dela. Redno se izobražuje in se vključuje v različne projekte, ki potekajo na šoli. Je članica predmetne skupine za NPZ.

Sodelovalno poučevanje pri pouku športa v prvi triadi

Team Teaching in Sports Classes in the First Triad

Nace Pruš

Prva osnovna šola Slovenj Gradec
nace.prus@guest.arnes.si

Povzetek

Ob poplavi najnovejših tehnologij in vedno novih smernic poučevanja, pogosto pozabimo na osnove pedagoškega dela, ki so bile že od nekdaj med nami. Sodelovanje med učiteljico razrednega pouka in učiteljem športne vzgoje pri urah športa je eden od takšnih, na videz preprostih primerov. Dvig intenzivnosti vadbe, kompleksnosti nalog in individualnega napredka pri urah športa v prvi triadi osnovne šole je za otroke izjemnega pomena. Brez nestrpnosti ob pripravi pripomočkov in rekvizitov, brez čakanja v kolonah, da končno prideš do tistega meta žoge v cilj ali izvedbe prevala naprej. Delo poteka tekoče, vsaka od predpisanih 45 minut je maksimalno izkoriščena. Hkrati pa pusti vsaka ura takšnega sodelovalnega poučevanja v zraku nekakšen pozitiven občutek, v smislu dobro opravljenega dela in optimalne predelave učnih vsebin. K takšnim uram se tako učenci kot tudi učitelji vedno znova z veseljem vračajo.

Ključne besede: sodelovalno poučevanje, šport, prva triada, motorični razvoj, gibalne sposobnosti otrok.

Summary

In the constant flow of latest technologies and always some new and improved ways of teaching, we often forget about the basics of pedagogical work, that have always been among us. Collaboration between a class teacher and a gym teacher in a class of sports education is one of those, seemingly simple examples. The rise of workout intensity, the complexity of exercises and individual progress in sports education in the first triad of primary school has an exceptional meaning for children. No impatience while setting up the gadgets, no waiting in lines for you to finally come to that free throw or to make that forward roll. Work runs fluidly, every one of the prescribed 45 minutes is used to a full. In the same time every class of this kind of team teaching leaves some kind of positive note hanging in the air, in the sense of job well done and optimal processing of learning contents. To classes like that, the children and also the teachers always like coming back to.

Key words: team teaching, sports, first triad, motor development, physical abilities of children.

1. Uvod

Poglavitna splošna izhodišča, ki jih upoštevamo pri pouku športa v prvi triadi (Kovač idr., 2011) med drugim govorijo o celostnem razvoju otroka, njegovi uspešnosti in motiviranosti ob upoštevanju posameznikovih različnosti. Potrebno je torej zadovoljiti otrokove potrebe po gibanju, za katere vemo, da so v tej starosti neizmerne, hkrati pa moramo poskrbeti tudi za optimalen razvoj gibalnih spretnosti in motoričnih sposobnosti.

Da bi vse zgoraj našteto lažje dosegali, se moramo posluževati najrazličnejših metod, vsebin, načinov dela in pripomočkov, ki so nam na voljo. Obenem pa je sedaj že neizbežno v naše delo konstantno uvajati diferenciacijo in individualizacijo.

Za doseganje želenih ciljev pri športu je na prvem mestu seveda redni pouk s svojim številom ur in določenimi normativi. Za še boljše delo in izboljšavo rezultatov pa ob tem obstaja več oblik in priporočil za izpeljavo pouka: športni dnevi, šole v naravi, šolske športne interesne dejavnosti, šolska športna tekmovanja, kurikularno povezovanje in podobno (Kovač in Jurak, 2012). Eno od teh priporočil je dodatna športna ponudba na šoli, kamor spada tudi izvajanje redne ure športa s sodelovalnim poučevanjem razredne učiteljice in učitelja športne vzgoje.

1.1 Po eni strani…

Poučevati učence na razredni stopnji je eden najtežjih delov poklica učitelja. Pripraviti se za dvajset različnih ur v tednu pri šestih različnih predmetih, vsa preverjanja in ocenjevanja s pripadajočo papirologijo, v iskanju otrokovih močnih področij nenehno prilagajanje in individualizacija, da sodelovanja s starši sploh ne omenjamo. Tako je povsem normalno, da v praksi učiteljicam razrednega pouka pri urah športa enostavno zmanjka časa za vse, kar s seboj prinaša specifično delo v telovadnici.

Ker je to edina ura, ki je zaradi rezerviranega termina dvorane strogo časovno omejena, morajo vsi otroci pravočasno zaključiti s predhodno uro, vsi se morajo preobleči v športno opremo in nato vsi v velikem pričakovanju in nestrpnosti še tiho in v miru prehoditi dolge hodnike do športne dvorane. Ob potrebi po stalnem nadzoru naših najmlajših osnovnošolcev pri ogrevanju v uvodnem delu ure učiteljice večkrat ne uspejo pripraviti niti drobnih rekvizitov, kaj šele kakšne težje pripomočke (debele blazine, bradlje, koze, odskočne deske…) ali postaje za obhodno vadbo. Zato se večkrat znajdejo po najboljših močeh, z manjšim številom rekvizitov in posledično bolj preprostimi vajami.

1.2 Po drugi strani pa…

V želji omogočiti otrokom čim več gibanja, smo bili v zadnjih letih (oziroma nekako od ukinitve redne tretje ure športa v zadnji triadi) na osnovnih šolah zasuti z najrazličnejšimi variantami in možnostmi povečane telesne obremenitve otrok. Izbirni predmeti povezani s športom, neobvezni izbirni predmeti, Zdrav življenjski slog, Vsak dan športna vzgoja, Razširjeni program in podobno. Vsi stremijo k že prej omenjenemu istemu cilju. Kljub dobri zastavljenosti in takšni ali drugačni učinkovitosti, pa se pri vseh pojavljajo trije stalni problemi: prostor, čas in prisotnost otrok.

- Prostorske omejitve (telovadnice) so stalni problem večine šol. V času pouka so telovadnice zapolnjene do konca šeste ali tudi sedme ure, nato pa že pritiskajo zunanja društva in klubi, da bi lahko čim prej začeli s svojimi popoldanskimi dejavnostmi.
- Ob prostorski pa časovna umestitev dejavnosti predstavlja še večji problem. Vemo, da je prisotnost otrok na šoli časovno omejena, prav tako pa je omejena tudi količina dnevne obremenitve (pouka).
- Pri organizaciji vadbe po pouku oziroma v času podaljšanega bivanja se pogosto zgodi, da ostale obveznosti ('nešportne' interesne dejavnosti, glasbena šola, verouk…) prisotnost otrok precej zdesetkajo.

Kako torej vse te aktivnosti izvesti, da bo na njih čim več otrok in da ne bodo preobremenjeni, utrujeni in nezbrani.

2. Iz prakse

V luči zgoraj omenjenih razprav, smo v aktivu predmeta šport na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec razmišljali, kako še izboljšati gibalne sposobnosti otrok na razredni stopnji brez dodatnega povečevanja števila vadbenih ur. Zamislili smo si, da bi bilo bolje kot povečevanje kvantitete ur izboljšati njihovo kvaliteto. To smo naredili z vključitvijo športnega pedagoga kot dodatnega učitelja pri rednih urah športa v prvi triadi.

Gre za primer sodelovalnega učenja tipa A (Goetz, 2000), kjer pri izvedbi ure sodelujeta dva učitelja v istem razredu ob istem času. Glavne prednosti tovrstnega poučevanja so med drugim bolj zanimive ure, ki predstavljajo učencem večji izziv (Halverson, 2018).

Naj poudarimo, da tu ne gre za izrivanje učiteljic razrednega pouka in prevzemanje njihovih ur, ampak gre za sodelovalno delo obeh učiteljev skupaj. Zaradi omejenih sredstev smo na ta način izvedli eno uro na teden skupno z obema oddelkoma posameznega razreda.



Slika 1: *Vadba po postajah*

2.1 Način dela

Glede na to, da je bila izvedena le po ena ura na teden za posamezni razred, je bilo dovolj, da smo imeli skupna načrtovanja enkrat mesečno. Skupaj smo dodelali cilje, vsebine in metode dela v učnem sklopu, ki je sledil. Zelo pomembna pri tovrstnem poučevanju je izmenjava idej (Pavlič Škerjanc, 2008), saj se ravno v tej fazi rojevajo novosti in izboljšave, ki pripeljejo h karseda optimalni izpeljavi učnih ur.

Ob izvedbi ure je učiteljica razrednega pouka učence v športni opremi sama pripeljala v telovadnico. Učitelj športa je tako lahko sam že pred začetkom pripravil telovadnico. Postavil

je pripomočke in rekvizite, določil postaje, smeri menjav, potek dela na poligonu in podobno. Učenci so torej prišli v že pripravljen vadbeni prostor.



Slika 2: *Del poligona*

Po vodenem ogrevanju ter uvodni razlagi in demonstraciji za glavni del ure je lahko takoj sledilo praktično delo. V večini primerov sta bili v telovadnici skupaj dve učiteljici razrednega pouka in en učitelj športne vzgoje. Vadba je nato potekala nemoteno do nekaj minut pred zaključkom, ko je bil čas za umirjanje, osnovno pospravljanje in kratko analizo opravljanega dela.

Zatem so učenci v spremstvu učiteljice odšli nazaj v učilnico, učitelj športa pa je lahko telovadnico z majhnimi popravki pripravil za naslednjo uro, ali pa jo v miru pospravil do konca.

2.2 Ugotovitve

Po štirih letih izvajanja pouka na ta način smo dobili že precej jasen vpogled, koliko smo s takim načinom dela pridobili:

- Na prvem mestu bi izpostavili racionalizacijo dela pred in med uro. Učitelj športa lahko v miru pripravi potrebne rekvizite in pripomočke. V kolikor mu to zaradi kratkega odmora ne uspe, lahko to, ob vodenem ogrevanju s strani razredne učiteljice, stori tudi v uvodnem delu ure. Tako je do glavnega dela vse pripravljeno in vadba se lahko nemoteno prične.
- Druga pomembna prednost je hkratna prisotnost dveh ali treh učiteljev. S tem je nadzor in varovanje mogoče na več mestih hkrati, kar za sabo potegne možnost dviga težavnosti nalog, obenem pa se v delo zaradi različnosti otrok lažje vključi prej omenjeno individualizacijo ter vadbo z dodatnimi in dopolnilnimi nalogami, česar pri rednih izvedbah ur praktično ni (Štemberger, 2004). Poveča se tudi učinkovitost pri odpravljanju napak pri izvedbah vaj, saj se te odkrije prej kot pri preprostejših izvedbah nalog.
- Izredno se poveča aktivnost otrok oziroma intenzivnost vadbe, saj se velikokrat izvaja vadba po postajah (slika 1), poligon (slika 2) ali obhodna vadba (slika 3), ki so lahko postavljeni veliko bolj pestro in kompleksno, kar je bilo prej zaradi že omenjenih pogojev

dela težje izvedljivo. Tako pa so lahko res vsi otroci dejavni skozi celoten potek učne ure, čakanje v kolonah je zmanjšano na minimum. Ob koncu ure so pri učencih zelo jasno vidni subjektivni znaki utrujenosti (zadihanost, preznojenost, rdečica na obrazu).



Slika 3: *Obhodna vadba*

- Nenazadnje pa je tu še večja širina znanj, ki so jih s skupnim delom obeh učiteljev deležni učenci. Strokovno znanje s področja športna na eni in znanje za delo z najmlajšimi na drugi strani dajejo skupaj neprecenljivo kombinacijo. Ob sodelovanju omenjenih učiteljev moram izraziti še posebno zadovoljstvo. Večkrat namreč slišimo za trenja med učiteljicami razrednega pouka in učitelji športne vzgoje na temo poučevanja športa, nam pa je uspelo iti preko tega. Vzpostavili smo nesebično sodelovanje, kjer nihče nikomur ne gleda pod prste, ampak je, tako kot bi morala biti vedno v našem poklicu, v ospredju dobrobit otroka. Menim, da je to tista pot, ki bo v prihodnosti prinašala želene rezultate.

3. Zaključek

Veseli smo, da smo uspeli najti način, kako dodatno dvigniti nivo gibalnih spretnosti in motoričnih sposobnosti učencev od prvega do tretjega razreda. Kot je razvidno, je bilo tovrstno poučevanje izvajano le v minimalni, poskusni obliki. Želeli bi si, da bi (po možnosti s sistemiziranimi sredstvi) vadbo na tak način lahko izvajali vse tri ure športa na teden in to od prvega do petega razreda osnovne šole. Tako bi bila količina take vadbe zadostna, da bi se drznili lotili tudi empiričnega preverjanja in dokazovanja učinkov (npr. preko rezultatov športno-vzgojnega kartona). S tem bi lahko še znanstveno potrdili to, kar je bilo jasno vidno s čisto subjektivnim pogledom pri izvajanju teh ur. To so bili zadovoljni in rdečelični obrazi naših učencev, kar pa je tista prava povratna informacija, ki nekaj šteje in si jo vsak učitelj lahko samo želi.

4. Literatura

Goetz K. (2000). *Perspectives on team teaching*. Pridobljeno s http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html

Halverson T. (2018). *Team Teaching: A Brief Summary*. Pridobljeno s https://ctl.byu.edu/tip/team-teaching-brief-summary

Kovač M., Jurak G. (2012). I*zpeljava športne vzgoje: didaktični pojavi, športni programi in učno okolje*. Ljubljana, Fakulteta za šport.

Kovač M., Markun Puhan N., Lorenci B., Novak L., Planinšec J., Hrastar I. idr.. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Pavlič Škerjanc K. (2008). Sodelovalno in timsko poučevanje. Prispevek predstavljen na Delovnem srečanju koordinatorjev tujih jezikov. Prispevek pridobljen s https://www.zrss.si/projektiess/gradiva/Projekt3a_Timsko_poučevanje_08-11-05.ppt

Štemberger V. (2004). *Uporaba učnih oblik in učnih metod pri športni vzgoji v prvem triletju*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2260/1/Stemberger_Uporaba_ucnih.pdf

Višnar B. (2010). *Timsko delo športnih pedagogov v osnovnih šolah* (diplomsko delo). Fakulteta za šport, Ljubljana.

Predstavitev avtorja

Nace Pruš je bil rojen 25.10.1977 in trenutno živi v Velenju. Leta 2003 je z odlično oceno diplomiral na Fakulteti za šport, leto kasneje pa je uspešno opravil še strokovni izpit. Po kratkih zaposlitvah na Osnovni šoli Vuzenica, Osnovni šoli Šalek in Osnovni šoli Antona Aškerca v Velenju, od leta 2005 naprej dela na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec. Že od svojih začetkov je bil, poleg pouka na predmetni stopnji, tesno povezan z delom z najmlajšimi osnovnošolci, zato je tudi v tem prispevku omenjenim zornim kotom motorične vadbe na tej ravni otroškega razvoja posvetil veliko pozornosti.

Šola in vrtec z roko v roki

School and Kindergarten Hand in Hand

Tea Dolinar

Kranjski vrtci
tea.dolinar@kranjski-vrtci.si

Povzetek

V Mestni občini Kranj poleg samostojnega zavoda Kranjski vrtci s približno 1700 otroki deluje tudi več osnovnih šol. Sodelovanje med petimi osnovnimi šolami in Kranjskimi vrtci je bilo v letu 2017/18 zelo intenzivno z namenom, da se spoznajo načini dela v vrtcu in šoli, da se izmenja dobra praksa, da se ustvarijo dobri pogoji za prenos informacij med različnimi zavodi in organizira strokovna razprava z evalvacijo dela. Oblikovanih je bilo sedem skupin med strokovnimi delavci šol in vrtca, v katerih so sodelovale svetovalne delavke šol in vrtca, vzgojiteljice predšolskih oddelkov in učiteljice prvega triletja. Vsaka skupina je izvedla najmanj štiri in največ sedem medsebojnih hospitacij po vnaprej dogovorjenem protokolu, ki si ga je oblikovala sama. Po vsaki hospitaciji je sledila strokovna razprava med sodelujočimi. Ob koncu medsebojnih hospitacij so udeleženci izpolnili anketni vprašalnik, kjer so ugotavljali prednosti in slabosti tovrstnega sodelovanja, iskali pa so tudi ideje za sodelovanje v bodoče. Rezultati so bili predstavljeni na skupnem srečanju vodstvom sodelujočih zavodov, predstavnikom Zavoda za šolstvo Republike Slovenije in predstavnikom Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Poleg vseh prednosti, ki jih prinaša tako sodelovanje za profesionalno rast strokovnih delavcev, medsebojno povezovanje in prenos informacij so udeleženci izpostavili tudi organizacijske težave in dodatno obremenitev s stresom.

Ključne besede: medsebojne hospitacije, osnovna šola, sodelovanje, vrtec.

Abstract

In the Kranj Municipality, there is an independent institution named Kranjski vrtci which includes over 1700 children. In this municipality, there are also numerous elementary schools, five of which cooperated with Kranjski vrtci in year 2017/18 with the intention to exchange information between the institutions, to learn more about how each institution functions and to exchange practices that have proven successful in the past. The aim of this cooperation was also to encourage a professional discussion and to evaluate work. Seven groups were formed among the qualified staff of schools and kindergartens, which included kindergarten and school counselors, preschool teachers, and teachers of the first triennium. Following a protocol the group has agreed upon, at least four and up to seven reciprocal hospitations were performed. After each hospitation, a professional discussion ensued. After these hospitations, the participants answered a questionnaire in which they evaluated positive and negative aspects of the procedure and searched for ideas for future cooperation. The results were presented and discussed at a joint meeting at which the management of the participating institutions, representatives from the Institute of Education of the Republic of Slovenia and a representative from the Ministry of Education, Science and Sport were present. Besides all the positive aspects, such cooperation brings professional growth of the qualified staff and the cooperation and exchange of information between the institutions. The participants also reported negative aspects of this exchange: organizational difficulties and additional stress.

Keywords: cooperation, elementary school, interpersonal hospitations, kindergarten.

1. Uvod

V sodobnem času se trendi vedno bolj obračajo k medpredmetnemu povezovanju, vzpostavljanju partnerstev med učitelji, vzgojitelji, učitelji/vzgojitelji in z drugimi strokovnimi delavci, med učitelji/vzgojitelji in starši, med šolo/vrtcem in širšim družbenim okoljem ipd. Vse to od strokovnega delavca zahteva, da je pri svojem delu profesionalec in razmišljujoči praktik. Kot pomemben prispevek k njegovemu razvoju poleg samoizobraževanja, mentorstva, lastne refleksije, akcijskega raziskovanja ipd. lahko štejemo tudi medsebojne hospitacije. Od učitelja in vzgojitelja se zahteva številne nove kompetence, ustvarjalnost, prilagodljivost ipd. Da lahko strokovni delavec sledi novim trendom, se mora stalno profesionalno razvijati.

J. Erčulj (2000) v raziskavi o izkušnjah s kolegialnim učenjem strokovnih delavcev šol v projektu Mreže učečih se šol ugotavlja, da so v projektu učitelji po njihovem mnenju največ pridobili na področju izmenjave izkušenj, poleg tega pa so se bolj okrepili spoštovanje, sproščeni odnosi, dopolnjevanje ipd. Učitelji so pridobili nova znanja, spretnosti in ideje ter okrepili svojo samozavest za delo v timu. Ob tem Emihovich in Battaglia (2000, po Erčulj, 2000, 30) opozarjata, da je razvoj učečih se organizacij podlaga za učenje na vseh ravneh šole kot organizacije in »najbolj obetajoča oblika za širitev učiteljevega profesionalizma in sodelovalne kulture«.

Izhajali smo iz dejstva, da je medsebojno učenje oziroma povezovanje z drugimi strokovnimi delavci eden od učinkovitih dejavnikov profesionalnega razvoja. Izmenjava izkušenj in pomoč med strokovnimi delavci tako v šolah kot v vrtcih nedvomno vplivata na profesionalno rast vseh udeleženih, ki v tem vidijo priložnost za lastni razvoj.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Namen in pomen hospitacij

J. Erčulj in Širec (2004) navajata, da se pouka ne spremlja, ker bi bilo poučevanje neustrezno, pač pa zaradi konteksta učiteljevega dela in stalnega spreminjanja učiteljeve vloge. Ob tem navajata razloge hospitacij:

- razvojno naravnane hospitacije: ugotavljanje realnega stanja in svetovanje strokovnim delavcem za izboljšanje dela;
- nadzor nad delom strokovnih delavcev: v ospredju hospitacij sta odgovornost za vzgojno-izobraževalno delo in rezultati;
- presoja kakovosti poučevanja: ugotovitve lahko ravnatelju pomagajo pri vodenju in usmerjanju učiteljskega zbora.

2.2 Organizacija hospitacij in priprava nanje

Koraki, po katerih naj se hospitacije organizirajo:

- opredelitev prednostne naloge razvoja šole/vrtca (vključuje tudi spremljanje učiteljevega dela),
- priprava načrta spremljanja,
- priprava ustrezne metodologije spremljanja,
- vnaprej določeno obdobje spremljanja ter skupna analiza rezultatov,
- kritična analiza stanja je podlaga za oblikovanje načrta potrebnih notranjih sprememb.

Načrt hospitacij mora vsebovati opredeljen namen, specifične cilje spremljanja za šolsko leto, opredeljeno izbiro učiteljev/vzgojiteljev in učnih ur, določitev opazovalcev ter vlogo opazovalcev.

J. Erčulj (2013) opozarja, da mora pri načrtovanju hospitacije sodelovati tudi opazovani učitelj, ker lahko le na tak način uvidi pravi pomen hospitacije in je ne dojema le kot nadzor. Hospitacije je treba predvideti že v letnem načrtu, in sicer z namenom spremljanja pouka in profesionalnega razvoja učiteljev.

Za vsakega od dejavnikov, ki ga bodo učitelji/vzgojitelji spremljali, morajo z razpravami in znanjem določiti, kaj pomeni uspešnost na tem področju (npr. kaj pomeni uspešno postavljati vprašanja). To je lahko tudi del dodatnega usposabljanja.

2.3 Aktivnosti po hospitaciji

Po hospitaciji je nujen pogovor, ki učitelju/vzgojitelju omogoči, da sam najprej reflektira učno uro, nato pa še v dialogu z opazovalcem. J. Erčulj (2013) predlaga, da naj pogovor ne poteka takoj po uri, zaradi priprave učitelja in opazovalca. Pogovor po hospitaciji poteka na podlagi zapisnika o opazovani uri. Opazovalec mora izpostaviti predvsem dejstva in predlagati spremembe, izogibati pa se mora sodb (Tomić, 2002).

Prav tako je po hospitaciji potrebno izvesti analizo učne ure, ki mora biti vnaprej pripravljena. Med učiteljem in opazovalcem mora priti do enakopravnega in zaupnega odnosa (Murgelj, 1996). Povratna informacija je lahko opisna (objektivna), konkretna (o vnaprej dogovorjenih nalogah), primerna (upoštevamo tudi položaj opazovanega in njegovo sprejemanje komentarjev), uporabna (o vedenju opazovanega, ki se lahko spremeni), dogovorjena (prostovoljna in želena). Pomembno pa je tudi, da je povratna informacija podana ob pravem času (po učni uri, imeti moramo dovolj časa) in da je pozitivno naravnana (Kosevski Puljić, 2007).

3. Potek medsebojnih hospitacij med šestimi zavodi v praksi

3.1 Namen in pomen hospitacij

V šolskem letu 2016/17 je aktiv ravnateljev osnovnih šol v Mestni občini Kranj podal pobudo o tesnejšem medsebojnem sodelovanju s Kranjskimi vrtci. Ugotavljali so namreč, da je sodelovanje med vrtcem in šolo v času od uvedbe devetletke manj intenzivno, kot je bilo v času pred njeno uvedbo, da je odvisno od posameznih strokovnih delavk v šoli in vrtcu ter slabo poznavanje dela drug drugega. Določeni vidiki prehoda med vrtcem in šolo so ustrezni, nekateri pa kažejo, da je temu področju potrebno posvetiti več strokovne pozornosti. Prehodu bi želeli nameniti več pozornosti v času začetnega in nadaljnjega usposabljanja strokovnih delavcev ter zagotoviti vpogled v pomen in način prehoda med vrtcem in šolo ter v namen in vlogo zagotavljanja profesionalne, pedagoške in razvoje kontinuitete, kar bi vzpostavilo priložnost za osredotočeno profesionalno refleksijo in predvsem načrtovanje sprememb v prihodnje.

Glavni namen in cilji so spoznavanje načina dela v vrtcu/šoli, prenos informacij, izmenjava dobre prakse ter evalvacija dela s strokovnimi razpravami.

3.2 Organizacija hospitacij in priprava nanje

V maju 2017 je ravnateljica Kranjskih vrtcev pobudo aktiva ravnateljev predstavila svetovalnim delavkam osnovnih šol v Mestni občini Kranj in svetovalnim delavkam Kranjskih vrtcev. Seznanili smo se z idejo, da bi v šolskem letu 2017/18 sodelovali tako, da bi izvedli medsebojne hospitacije vzgojiteljic najstarejših oddelkov iz Kranjskih vrtcev in učiteljic prvih ali drugih razredov osnovnih šol v Kranju. Vsaki medsebojni hospitaciji naj bi sledil strokovni pogovor, kjer bi si izmenjali mnenja.

V juniju 2017 so svetovalne delavke v osnovnih šolah predstavile idejo učiteljicam, prav tako pa smo v tem času z idejo o medsebojnem sodelovanju seznanili tudi vzgojiteljice v Kranjskih vrtcih.

Do začetka šolskega leta 2017/18 smo pridobili člane vseh sodelujočih zavodov. Poleg Kranjskih vrtcev se je za sodelovanje odločilo še pet osnovnih šol: OŠ Jakoba Aljaža Kranj, OŠ Matije Čopa Kranj, OŠ Staneta Žagarja Kranj, OŠ Stražišče in OŠ Predoslje. Oblikovanih je bilo sedem delovnih skupin z 49-imi strokovnimi delavci. V povprečju je vsako skupino sestavljalo sedem strokovnih delavcev – svetovalna delavka šole ali pomočnik ravnatelja, svetovalna delavka vrtca, 2-3 vzgojiteljice in 2-3 učiteljice.

V mesecu septembru 2017 so svetovalne delavke Kranjskih vrtcev organizirale po vseh šolah prva skupna srečanja delovnih skupin, kjer so vsem sodelujočim podrobno predstavile nalogo. Na teh srečanjih so člani skupin glede na izkazan interes in problematiko skupno oblikovali protokole, ki so jim bili pri izvedbi v pomoč pri opazovanju in strokovnem pogovoru. Vsaka delovna skupina, ki se je oblikovala, je imela svoj protokol.

Medsebojne hospitacije so potekale po vnaprej dogovorjenem urniku od oktobra 2017 do aprila 2018.

Pretok informacij je bil tekoč. Potekal je z neposrednim sodelovanjem in po elektronski pošti.

3.3 Aktivnosti po hospitaciji

Po vsaki izmed 27-ih izvedenih hospitacij je sledila približno enourna refleksija in analiza poteka dela v oddelku z namenom podati pozitivno povratno informacijo. Predpogoj za dobro delovanje skupin je ustvariti visoko stopnjo medsebojnega zaupanja, enakovrednosti in spoštovanja. Ti pogovori so bili vodeni in so se osredotočali na elemente, zapisane v protokolu. V strokovni razpravi so vedno sodelovale vse udeleženke hospitacije. Na isto temo so zato lahko pogledali iz različnih zornih kotov, saj so bile članice tima vzgojiteljice, učiteljice, svetovalne delavke in pomočnice ravnateljice. Aktivnosti po hospitaciji so zabeležene v zapisnikih.

4. Zaključek

Ob koncu medsebojnih hospitacij so vsi udeleženci izpolnili anketni vprašalnik, kjer so ugotavljali prednosti, nevarnosti in slabosti tovrstnega sodelovanja, iskali pa smo tudi izzive in ideje za sodelovanje v bodoče. Naše sodelovanje smo zaključili 17. aprila 2018 s strokovno razpravo vseh sodelujočih strokovnih delavcev in ravnateljev. Povabilu na strokovno razpravo so se odzvali tudi predstavniki Zavoda za šolstvo in predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport. Na tem srečanju smo pripravili analizo medsebojnega sodelovanja in se dogovorili za delo v prihodnosti.

4.1 Ovrednotenje doseganja zastavljenih ciljev

Na preko 27-ih realiziranih hospitacijah v šolah in vrtcih so vsi udeleženi spoznali razlike in podobnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli in vrtcu. Zaznali smo velike razlike pri vlogi vzgojiteljic in učiteljic, ki v osnovi izhajajo iz nalog, ki jih narekujeta kurikulum za vrtce v vrtcu in učni načrti v osnovni šoli.

V procesu medsebojnih hospitacij smo vzpostavili spoštljiv odnos do dela tako vzgojiteljic kot učiteljic. Skupaj smo ugotavljali, kako pomembno je dobro medsebojno sodelovanje med vrtcem in osnovno šolo, kakor tudi medsebojno sodelovanje vseh strokovnih delavk/delavcev v oddelku oz. razredu. Predvsem je potrebno poudariti, da so se pri tem med udeleženci vzpostavile tudi vezi za nadaljnje formalno ali neformalno sodelovanje.

S prenosom informacij ni bilo težav, saj so informacije potekale tekoče z neposrednim sodelovanjem in obveščanjem po elektronski pošti.

Strokovne razprave so potekale v spoštljivem in zaupnem okolju. S konstruktivnimi predlogi in pozitivno naravnanimi povratnimi informacijami je bil namen medsebojnih hospitacij dosežen.

4.2 Slabosti, ki so se pokazale v prvem letu skupnega sodelovanja

Največ težav se je pojavljalo pri terminskem načrtovanju medsebojnih hospitacij in strokovnih razprav. Optimalen čas izvedbe je namreč v dopoldanskem času, kar pa je pomenilo veliko dogovarjanja in usklajevanja zaradi odsotnosti vzgojiteljic in učiteljic iz oddelka oz. razreda.

Vzgojiteljice in učiteljice, ki so aktivno sodelovale pri medsebojnih hospitacijah, poudarjajo, da so bile v času nastopa bistveno bolj obremenjene in v stresu.

4.3 Usmeritve za naslednje šolsko leto

Skupni predlog tako aktivnih udeleženk kot tudi vodstva sodelujočih šol in vrtca je, da se projekt nadaljuje, saj udeleženci na tak način pridobijo veliko dodatnih znanj in izkušenj.

Na podlagi letošnjih izkušenj bi bilo potrebno organizacijsko in vsebinsko pripraviti nekaj sprememb. V načrtovanje sprememb pri organizaciji in vsebini moramo pristopiti skupaj.

5. Literatura

Erčulj, J. (2000). Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev: model strokovnega usposabljanja v Mrežah učečih se šol. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 26–31.

Erčulj, J. (2013). Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju,* 11(3), 47–69.

Erčulj, J. in Širec, A. (2004). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju,* 3, 5–24.

Kosevski Puljič, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 75–92). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Murgelj, T. (1996). *Hospitacije v očeh učiteljev*. Sodobna pedagogika, 47(9/10), 522–529.

Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Treven, S. (1994). *Značilnosti učeče se organizacije*. Organizacija in kadri, 27(6), 563–572.

Kratka predstavitev avtorja

Tea Dolinar, magistrica kemijskega izobraževanja in prostovoljka, že dobro desetletje zaposlena na vodilnih in vodstvenih delovnih mestih na osnovnih šolah in v vrtcih. Trenutno kot ravnateljica Kranjskih vrtcev vodi največji slovenski zavod s področja vzgoje in izobraževanja s približno 350-imi zaposlenimi.

Priloga 1: Primer protokola ene izmed delovnih skupin

MEDSEBOJNE HOSPITACIJE 2017/18
1. DELOVNA SKUPINA

Sodelujoči:

Opazovalka:_____ datum: _____
Razred/skupina v vrtcu: _____
Tema/dejavnost: _____

OPOMNIK ZA SPREMLJANJE DEJAVNOSTI

	Komentar
Drža telesa pri grafomotoričnih dejavnostih	
Drža pisala pri grafomotoričnih dejavnostih	
Otroci/učenci razumejo in upoštevajo navodila vzgojiteljice/učiteljice	
Vzdušje v skupini/razredu	
Vztrajnost otrok/učencev pri ponujenih dejavnostih	
Dejavnost je bila za otroke/učence primerna, prezahtevna, prelahka	

Kaj sem pri hospitaciji pridobila, se naučila?
_____
_____
_____
_____

Evalvacijski sestanek (kraj in datum): _____
Opazovalka: _____
Podpis: _____

Tematski dnevi dejavnosti

Thematic Activity Days

Primož Černilec

Osnovna šola Šenčur
primoz.cernilec@gmail.com

Povzetek

Dnevi dejavnosti so del obveznega programa osnovne šole. Pomembno pri dnevih dejavnosti je, da so vsebinsko pestri, zanimivi in medpredmetno povezani. Na Osnovni šoli Šenčur so bili v letošnjem šolskem letu izvedeni tematski dnevi dejavnosti za učence tretjega triletja, pri čemer je bil poudarek na medpredmetnem povezovanju izven šole, tj. znotraj razširjenega programa osnovne šole. Težišče načrtovanja so strokovni timi iz različnih področij. Cilj je zastopanost vseh sklopov dejavnosti, ki so določeni v predmetniku osnovne šole, ter prepletanje ciljev posameznih vrst dejavnosti.
V ta namen so bili pripravljeni trije različni tematski dnevi dejavnosti, kjer se športna dejavnost prepleta s kulturo, zgodovino, naravoslovjem in tehniko. Izvedeni so bili v naravnem okolju, in sicer kot timsko delo učiteljev in učiteljic različnih področij.
Ker je znano, da ostane ogromno znanja medsebojno nepovezanega, si učenci težko ustvarijo celostni pogled in ne uvidijo uporabnosti naučenega za življenje. Opisana dejavnost pa je zastavljena tako, da omogoča povezovanje znanja, pridobljenega pri različnih predmetih in predmetnih področjih, ter uporabnost tega znanja in njegovo nadgrajevanje z medsebojnim sodelovanjem učenk in učencev v oddelku, med oddelki, z učitelji in z okoljem (Širec, 2011). S takim načinom dela je timsko delo v šoli še bolj zaživelo.
Za učence pa so tematski dnevi dejavnosti izredno zanimivi, pestri in nedolgočasni. Pri učencih spodbujajo vedoželjnost, ustvarjalnost in medsebojno pomoč.

Ključne besede: dan dejavnosti, inovativnost, medpredmetno povezovanje, povezovanje znanja z gibanjem, skrb za lastno zdravje, timsko delo.

Summary

The so-called “Activity days” are part of the compulsory primary school program. It is important for these days to have diverse content, to be as interesting as possible and interdisciplinary. This year at the elementary school Šenčur we prepared “Thematic Activity days” for our student of the last triennium. The primary focus was on cross-curricular cooperation while being outdoors. The objective was on building teams of teachers from different fields and to represent all the different set of subjects that are part of the elementary school curriculum, as well as interweaving them in diverse outdoor activities.

To achieve this, I have prepared three different “Thematic Activity days”, where sport was intertwined with culture, history, science and technology. They took place outside in nature and were led by a team of teachers from different subject areas.

It is well known that a great deal of knowledge acquired in school stays in class and remains unconnected. Children find it difficult to create an overall view of the knowledge learned in individual classes and have problems seeing the usefulness of it for their own lives. So, our goal was to link together knowledge gained in different school subjects, subject areas and departments, as well as the

its implementation in a natural environment through cooperation of pupils and teachers. With this kind of approach to learning and teaching, teamwork in our school increased and became more effective.

These “Thematic Activity days” turned out to be extremely interesting and entertaining for our pupils and have proven to encourage curiosity, creativity and cooperation among them.

Key words: activity day, cross-curricular cooperation, health care, innovation, knowledge-based mobility, teamwork.

1. Uvod

Z medpredmetnim povezovanjem in v okviru tematskih dni dejavnosti je moč s timskim poučevanjem izboljšati aktivnost in učne dosežke učencev. Namen le-teh je spodbujanje učencev k zavedanju, da so v največji meri sami odgovorni za lastno zdravje in učni uspeh. Učenci se s timskim delom naučijo uporabljati naučeno znanje. S projektom se želi usmeriti pozornost posameznega učenca na lastno znanje in ga naučiti samozavedanja o tem, da lahko sam največ stori za svoj napredek, med drugim tudi s povezanim načinom dela v naravi. S takim načinom dela učenci laže razumejo snov, ki jo zaradi športne aktivnosti v naravnem okolju tudi lažje pomnijo. Skozi proces učenci sami ocenijo raven svojega znanja in si postavijo cilje za lasten napredek, tako na fizičnem kot učnem nivoju. V nadaljevanju bo predstavljeno, kako sta potekala načrtovanje in izvedba tematskih dni dejavnosti.

Pri načrtovanju so bila postavljena naslednja izhodišča:

- tematski dnevi dejavnosti morajo biti vezani na zunanje okolje
- načrtovanje v okviru šolskih strokovnih timov
- vključenost vseh sklopov dejavnosti, določenih v predmetniku osnovne šole
- povezovanje že naučenega znanja
- samozavedanje za lastni napredek
- uporabnost naučenega za življenje
- pomen gibanja za pomnjenje in učni uspeh
- pomen gibanja za zdravje v kasnejših življenjskih obdobjih
- oblikovanje osebnih ciljev
- poznavanje Slovenije kot naravno in kulturno dediščino

2. Medpredmetno poučevanje v okviru dneva dejavnosti

Že nekaj časa se je na naši šoli porajala ideja o tem, kako bi učencem na čimbolj zanimiv način približali lepote Slovenije, jih ob tem tudi nekaj novega naučili, predvsem pa znanje in vedenje, ki ga že imajo, naredili čim bolj koristno in uporabno. Porodila se je ideja o sodelovanju učiteljev športa z učitelji drugih predmetnih področij v okviru tematskih dni dejavnosti. Na osnovi te ideje so nastali tematski dnevi dejavnosti za sedmi, osmi in deveti razred. Pred samim začetkom projekta je bil opisani načrt predstavljen aktivu učiteljev športa, na katerem so bile teme dni dejavnosti tudi potrjene. Za sedmi razred je bil predviden tematski dan dejavnosti – Jurčičeva pot, v osmem razredu tematski dan dejavnosti – Završnica in v devetem razredu tematski dan dejavnosti – Geoss. Idejo in osnovne informacije o načinu dela je aktiv učiteljev športa predstavil celotnemu učiteljskemu zboru. Nadalje so bile s strani učiteljev različnih področij pripravljene dejavnosti, pri katerih so bili upoštevani cilji, razvojna stopnja učencev, vsebina in organizacijska izvedba. V okviru tematskih dni dejavnosti je namreč potrebno učencem omogočiti utrjevanje in povezovanje znanja,

pridobljenega pri različnih predmetih, in njegovo nadgrajevanje v ožjem in širšem družbenem okolju. V nadaljevanju bo predstavljena vsebina in organizacija tematskih dni dejavnosti.

3. Tematski dnevi

3.1 Tematski dan – Jurčičeva pot (7. razred)

V okviru tematskega dneva dejavnosti Jurčičeva pot učenci spoznajo Višnjo goro, prehodijo Jurčičevo pot od Višnje Gore do Muljave in obiščejo Jurčičevo domačijo.



Slika 1: Učenci v Višnji Gori pred obeležjem kranjski čebeli (vir: Primož Černilec)

Višnja gora: Jurčičeva pot se začne v Višnji gori. V sklopu tematskega dneva dejavnosti je udeležencem pohoda g. Groznik predstavil kulturne in naravne znamenitosti Višnje Gore.

Višnja Gora je slikovito naselje, ki spada v občino Ivančna Gorica. Nahaja se ob avtocesti med Ljubljano in Novim mestom. Mestece se je razvilo na griču pod hribom, kjer je nekdaj stal grad Weichselberg (Stari grad), ki je že precej časa v razvalinah. Simbol mesta predstavlja polž, priklenjen na verigo (*Slika 2*). V starem mestnem jedru se na Mestnem trgu nahaja cerkev sv. Ane, vodnjak s kipom Valvasorja iz leta 1872, grb iz leta 1478 in drugo. Vodnjak na Mestnem trgu so postavili v zahvalo Valvasorju, ker je pisal o Višnji Gori. Na sredi trga lahko vidimo lipo, ki je bila posajena okoli leta 1885. V Višnji Gori je bival pesnik, pisatelj in duhovnik Janez Cigler (1792–1869), ki je napisal prvo slovensko povest Sreča v nesreči ali Popisovanje čudne zgodbe dveh dvojčkov. V Višnji Gori je osnovno šolo obiskoval pisatelj Josip Jurčič, ki se je rodil v bližnji Muljavi. Napisal je znano literarno delo Kozlovska soba v Višnji Gori, ki je bila prevedena v šest evropskih jezikov. Na mestnem trgu v Višnji Gori pa stoji spominsko obeležje kranjski čebeli in čebelnjak. Čebelarji iz Višnje Gore se v drugi polovici 19. stoletja kranjsko sivko ponesli v svet. Kranjska čebela, ki jo imenujemo še kranjica, kranjska sivka ali le sivka, je dobila ime po deželi Kranjski, v katero



Slika 2: Višnjegorski simbol

je spadalo tudi območje današnje Dolenjske. Na tem področju se je skozi evolucijo kranjska čebela ustalila (prijetnodomace.si).

Jurčičeva pot: je pohodniška pešpot, poimenovana po pisatelju Josipu Jurčiču, ki poteka v dveh odsekih: od Višnje Gore do Muljave in od Muljave do reke Krke. Dolga je 15 km, povprečen pohodnik pa jo prehodi v treh urah. Hkrati se pohodnih sprehodi po Gozdni učni poti. Pot vodi po približno 6 km dolgi prvi polovici Jurčičeve poti, to je od Višnje Gore do Polževega. Mešanje naravne in kulturne krajine botruje izredni pestrosti drevesnih, grmovnih in zeliščnih vrst, mahov, gliv in lišajev. Vsak korak nam predstavi nov pogled, pri čemer nam je v pomoč in poduk 26 informativnih tabel (http://gremo.net/gup/).



Slika 3 : Gozdna učna pot v Višnji gori (vir: Turistično društvo Polževo)

Jurčičeva domačija: Jurčičeva domačija je eden redkih muzejev na prostem pri nas. Predstavlja dediščino podeželskega stavbarstva, opreme bivališč ter gospodarskih dejavnosti v tem delu Slovenije, hkrati pa je muzej vsebinsko tesno povezan z delom in življenjem pisatelja. Jurčičevo rojstno hišo je leta 1826 postavil pisateljev ded in do danes ni bila predelana. Slovenski etnografski muzej je v letih med 1966 in 1979 domačijo dopolnil z dodatnimi poslopji iz bližnje okolice, ki so nekoč spremljala domove na Dolenjskem, in sicer s čebelnjakom, kaščo in sušilnico za lan. Ob gozdiču je muzej postavil leseno bajto – Krjavljevo kočo, ki prikazuje bivalno kulturo bajtarjev ali kajžarjev, najrevnejšega sloja prebivalstva brez zemlje (prijetnodomace.si). Učenci so razdeljeni v 2 skupini, eni si ogledajo predstavitveni film (20 min), medtem ko imajo drugi voden ogled po domačiji. V muzeju na prostem se učenci spoznajo z Jurčičevim časom, okoljem, iz katerega izhaja in dediščino, ki nam jo je zapustil. V zanimivem okolju pisateljeve domačije se učenci seznanijo tudi s humoresko Kozlovska sodba v Višnji Gori, si ogledajo predmete iz Jurčičevega časa in si ob ogledu Krjavljeve koče skušajo predstavljati življenje v takem bivališču.



Slika 4: Jurčičeva domačija (vir: Primož Černilec)

Učenci v okviru tematskega dneva spoznajo tudi svojo hodilno sposobnost. Med samim pohodom se učence navaja tudi na branje ter razumevanje informativnih tabel oz. opisov ob poti in na gibanje v naravi po opisu. Ob tem učenci obnavljajo in dopolnjujejo že pridobljena praktična in teoretična znanja, ki zadevajo izletništvo, pohodništvo in naravoslovje. Učencem se med pohodom posredujejo znanja, ki pomagajo oblikovati pozitiven odnos do hoje ter se oblikuje kulturen in spoštljiv odnos do narave. Spodbuja se tudi prijateljska pomoč. S pristnejšim stikom med učitelji in učenci se ustvarja podlaga za boljše delo v učilnici. Prav tako se udeležence navaja na varstvo narave ter opozarja na lepe motive v naravi.

3.2 Tematski dan – Završnica (8. razred)

Tematski dan Završnica poteka v krajih Moste, Žirovnica in Završnica. Učencem je v okviru tematskega dneva omogočen ogled hidroelektrarne Moste–Završnica, pohod od Most preko Žirovnice do Završnice ter tek v rekreacijskem parku Završnica po tamkajšnji trim stezi.

HE Moste–Završnica: V spremstvu strokovnega vodnika si učenci ogledajo Tehnični muzej Završnica ter delovanje HE Moste in HE Završnica. Po ogledu ob spremstvu učiteljev spremljevalcev nadaljujejo pot skozi Žirovnico, mimo vodnega zadrževalnika (ogled) do jezera v Završnici, iz katerega priteka voda v strojnico elektrarne. Tehnični muzej Završnica, nekoč HE Završnica, je bila **prva slovenska javna elektrarna**. Graditi so jo pričeli leta 1911 in 25. februarja **1915 je prvič oddala električno energijo v omrežje**. Elektrarna je neprekinjeno delovala 90 let. Po njeni zaustavitvi so Savske elektrarne Ljubljana objekt in naprave obnovile in služi kot **spomenik tehniške kulture**. Tehnični muzej Završnica, v katerem še danes gori ena od prvotnih žarnic, danes predstavlja bogato izročilo tehniške dediščine. Hidroelektrarno Završnica sestavljajo: pregrada v dolini Završnice, ki ustvarja akumulacijsko jezero, na levem bregu ob pregradi je situirano stolpno zajetje z zapornicami, opremljenimi z grobimi grabljami. Od tod je speljan derivacijski tlačni rov, višine 2 m in dolžine 800 m do **vodostaja,** ki se nahaja nad naseljem Žirovnica in s svojim zanimivim, daleč opaznim pročeljem predstavlja markantno podobo v veduti Žirovnice. V 16 metrov visok železobetonski vodni zadrževalnik, ki mu domačini pravijo »**waseršlus**«, voda priteka iz jezera v Završnici in odteka po 900 m dolgi cevi v strojnico elektrarne. Strojnica je postavljena v dolini reke Save, neposredno ob strojnice HE Moste. Prvotno sta bila instalirani dve Pelton turbini, ki sta danes na ogled v tehničnem muzeju Završnica. Vlogo proizvodnje električne energije je prevzela Hidroelektrarna Moste, prva elektrarna na reki Savi, ki je danes sodoben elektroenergetski objekt in izkorišča tudi vodno zajetje nekdanje HE Završnica (www.sel.si/HE). Učenci so seznanjeni z delovanjem akumulacijske elektrarne Moste, pridobijo nova vedenja oz. znanja, npr. kaj so turbine, generatorji, transformatorji. Učenci si ogledajo tudi akumulacijski bazen z najvišjo betonsko pregrado v Sloveniji, visoko 60 m.

Pohod in trim steza: Od hidroelektrarne Moste se učenci v spremstvu učiteljev odpravijo do rekreacijskega parka Završnica. Med pohodom si ogledajo vodni zadrževalnik, sestavni del hidroelektrarne. Strokovni vodnik jim razkaže zadrževalnik in predstavi delovanje in pomen le-tega. Od tu se pot nadaljuje do Završniškega jezera, vodnega zbiralnika za HE Moste ter naprej do začetka trim steze Završnica. Trim steza je speljana okoli istoimenskega akumulacijskega jezera. Vzdolž steze je postavljenih 12 točk za krepitev mišic celotnega telesa ter izboljšanje koordinacije in ravnovesja.




Slika 5 in 6: Akumulacijsko jezero Završnica in vaja za ravnotežje na trim stezi (vir: Primož Černilec)

Steza je dolga 2,1 km in ima 80 m skupne višinske razlike. Učenci najprej skupaj z učitelji prehodijo trim stezo ter spoznajo vseh 12 postaj z vajami, nato učenci sami pretečejo trim stezo po navodilih. Učenci so razdeljeni v skupine, učitelji pa so razporejeni po trim stezi in kontrolirajo delo učencev. Učitelje po stezi razporedi vodja dejavnosti. Učenci so v okviru tematskega dne dejavnosti spoznali svojo hodilno sposobnost ter sposobnost premagovanja večjih naporov. Učencem so posredovana znanja, ki pomagajo oblikovati pozitiven odnos do lastnega zdravja. Istočasno se učencem privzgaja kulturen in spoštljiv odnos do narave ter spodbuja prijateljsko pomoč. S pristnejšim stikom med učitelji in učenci se ustvarja podlaga za boljše delo v učilnici. Hkrati se udeležence navaja na varstvo in varovanje narave.

3.3 Tematski dan – Geoss (9. razred)

Tematski dan Geoss se prične v kraju Slivna in končal v kraju Moravče, kjer je bil tudi cilj planinskega pohoda po Badjurovi poti.

Slivna – Geometrijsko središče Slovenije: pohod po Badjurovi poti se začne z vodenim ogledom GEOSS-a. Geometrično središče Slovenije je težiščna točka države, ki se nahaja na območju Spodnje Slivne v občini Litija. Eden najpomembnejših ciljev ob predstavljanju Geometričnega središča Slovenije je poglabljanje zavedanja narodnosti in državljanstva. Učenci pod vodstvom strokovnih vodnikov po Geoss-u prepoznajo državne simbole, uvidijo prepletanje državnega in narodnega, prepoznajo in razumejo simbole na svojih osebnih dokumentih, svojo narodnost (ne glede na to, katera je) pa doživijo kot čustven odnos do svojega razvoja.



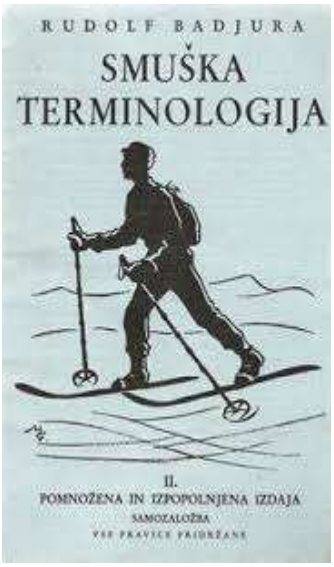
Slika 7: Geoss (vir: Društvo za razvoj in varovanje Geoss-a)

Pohod po Badjurovi poti: to je skoraj 100 km dolga pot po obronkih litijske občine in njeni okolici. Pot je bolj pohodniška, v prvi vrsti je namenjena mladim planincem. V okviru tematskega dne se prehodi del Badjurove poti od Slivne do Moravč. Učenci na pohodu spoznajo svojo hodilno sposobnost. Med potjo se navajajo na branje opisov ob poti in na gibanje v naravi po označeni planinski poti. Seznanjeni so s Knafelčevo markacijo, rdeče kolo belo oko, kdaj se je markacija začela uporabljati v slovenskem prostoru in od kod ideja zanjo (metulj – gorski apolon). Učenci tako obnavljajo in dopolnjujejo praktična in teoretična znanja, ki zadevajo izletništvo, pohodništvo in gorništvo. Posredovana znanja pomagajo oblikovati pozitiven odnos do hoje ter oblikovati kulturen in spoštljiv odnos do narave. Spodbuja se prijateljska pomoč. S pristnejšim stikom med učitelji in učenci je ustvarjena podlaga za boljše delo v učilnici. Hkrati se udeležence navaja in opozarja na varstvo narave. Učence se seznani tudi, kdo je bil Rudolf Badjura.



Slika 8: Metulj – Gorski apolon (vir: Primož Černilec)

Rudolf Badjura je prvi slovenski učitelj smučanja, organizator planinstva in potopisec. Je prvi pisec slovenskih turističnih in planinskih vodnikov. Napisal je prvo slovensko smučarsko knjigo in smučarsko terminologijo. Zbral je veliko krajevnih imen. Bil je član društva Dren, ki je bilo prvo organizirano alpinistično društvo. Drenovce je nagovarjal, da so krplje zamenjevali s smučmi in pri tem uporabljali le eno palico, ker bil je velik ljubitelj smučanja (Badjura, Rudolf – Slovenska biografija).



Slika 9: Knjiga smuška terminologija (1932) vir: Gore in ljudje

4. Zaključek

Z načinom prikazanega dela želimo dolgoročno vplivati na uporabnost znanja, ki bi se lahko izrazila v izboljšanju splošne učne uspešnosti. Študije, ki so bile narejene na takih primerih, se vnesejo in realizirajo v praksi. Klasične načine šolskega izobraževanja skušamo 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. 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 delo v timu in naravnem okolju najbolj pomemben dejavnik zdravja in učne učinkovitost. Učitelji naj učencem ne bodo samo učitelji, temveč tudi mentorji in svetovalci za njihov napredek, kajti 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. Želimo si, da nam in drugim učiteljem naš način poučevanja postane stalnica in tako spremenimo klasičen ter vzpostavimo inovativni način izvajanja športnih dni.

5. Viri in literatura

Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., Lamut, N., Lazar, J. (2011). *Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Jurčič, J. (1844–1881). *Slovenska biografija*. Dostopno na http:// www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi260454

Dom kranjske čebele. Višnja gora, dostopno na http://prijetnodomace.si/kranjska-cebela/

Gozdna učna pot po sledeh višnjanskega polža, dostopno na http://www.gremo.net/gup/

Muzej na prostem, Domačija Josipa Jurčiča, dostopno na http://prijetnodomace.si/jurcicева-domacija/

Poljanec, J. (2015). *Management trim steze Mirna – Gorenja vas*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Savske hidroelektrarne Ljubljana, HE Moste: dostopno na http://www.sel.si/HE-moste

Geometrično središče Slovenije. Wikipedija, prosta enciklopedija: dostopno na http:// sl.wikipedia.org/wiki/Geometrično_središče_Slovenije

Badjura, R. (1881–1963). *Slovenska biografija*: dostopno na http:// www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi132795

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.

Od popotniške izkušnje do poučevanja

From Travel Experience to Teaching

Valerija Jakop

OŠ Glazija Celje
valerija.jakop1@gmail.com

Povzetek

Načinov obravnavanja učne snovi je veliko. Kot ima vsak učenec svoj stil učenja, ima vsak učitelj svoj pristop do podajanja znanja. Načini poučevanja so odvisni od več dejavnikov; od učnega predmeta, ciljne skupine in starosti učencev, učne teme, učiteljeve osebnosti in kreativnosti itd. Najpogostejša oblika je posredovanje teoretičnih dejstev; mnogo zanimivejše je učenje preko igre, izkustveno učenje, asociativno učenje, eksperimentiranje, z uporabo različnih učnih materialov, preko katerih prihaja učenec sam do novih spoznanj. Pri podajanju snovi je izjemno pomembno, da se pridobi učenčeva pozornost. Učna pozornost je ključ k uspešnemu učenju. Budnost učenca in njegovo osredotočenost na trenutno dogajanje »tukaj in zdaj« je moč pridobiti tudi z doživeto predstavljeno zgodbo. Z resnično zgodbo o učiteljevi popotniški izkušnji, podkrepljeno s fotografijami, besedami, čustvi, spoznanji. S potopisom. Tako se istočasno zasledujejo učni cilji in učne vsebine različnih predmetnih področij. Predvsem pa se razvija aktivna interakcija med učenci in učiteljem, spodbuja se zanimanje in radovednost ter dviguje motivacija za učenje. Članek prikazuje primer dobre prakse med-predmetne povezave.

Ključne besede: med-predmetna povezava, potopis, učenje, učna pozornost.

Abstract

There are many ways to discuss a certain subject matter. As every student has his own learning style, each teacher has his own teaching approach. Teaching methods depend on several factors: the school subject, the target group, the pupils' age, the subject theme, teacher's personality and creativity, etc. The most common form is lecturing theoretical facts. However, it is much more interesting to teach pupils through games, to offer them experiential learning, associative learning, by experimenting, by using the various didactic tools. In those ways pupils come to new insights by themselves. In teaching, it is extremely important to get the attention of the child. His attention is the key to successful learning. The vigilance of the student and his focus on the current event "here and now" can also be gained through the lively presented story. With teacher's travel experience. With the true story, that is part of a life course and it is supported by photographs, words, emotions and insights. With the travelogue. In that way, we follow the teaching aims and teaching contents of different subject areas. But above all, we develop an active interaction between pupils and teachers, promote interest and curiosity, and raise the learning motivation. The article presents an example of good practice of cross-curricular link.

Key words: cross-curricular connections, learning, learning attention, the travelogue.

1. Uvod

Učenje je biološka potreba vsakega živega sistema, a je pri ljudeh izrazito socialno pogojena. Učenje je pomembno vezano na čustveno doživljanje celotnega učnega dogajanja in ne le na razumevanje učne snovi. (Ščuka, 2006). Ker je učenje pomembna in časovno obsežna dejavnost učencev, je dobro, da vsak najde sebi učinkovit način. Pri iskanju le-tega ima učitelj pomembno vlogo, vlogo usmerjevalca. Učencu pomaga, svetuje, da se nauči učiti.

Učni načrti se zadnje desetletje intenzivno spreminjajo, spreminja se šolski sistem, predmetniki in učbeniki so obsežni in vse bolj zahtevni, spreminja se tudi vzgoja in posledično odzivanje otrok. Možnosti in priložnosti za izkustveno učenje, ki velja za najbolj uspešno obliko učenja, saj hkrati združuje tako osebnostne značilnosti posameznika kot zahteve skupnosti, je v okviru pouka žal premalo. Prevladuje frontalno posredovanje teoretičnih dejstev, pri učencih pa namesto asociativnega razmišljanja učenje na pamet številnih podatkov. V veliki meri je to lahko vzrok za vse večjo nemotiviranost in pasivnost učencev, o kateri pogosto beremo v medijih in slišimo v učiteljskih krogih.

Učitelj je tako postavljen pred zahtevno nalogo; kako učence navdušiti za učenje? Kako jih prebuditi, da bodo aktivni poslušalci in soustvarjalci ure? Kako doseči, da bodo osredotočeni na trenutno dogajanje? Kako iz njih izvabiti tisto najboljše, kar nosijo v sebi?

Učenje je prepoznavanje in spreminjanje sebe, da bi se znali ustrezneje prilagajati na vedno drugačne pogoje okolja. (Ščuka, 2006). V današnjem šolskem okolju so pogoji res drugačni. In tukaj se pokaže priložnost za učitelja. Učenje se tudi zanj nikoli ne konča. V način poučevanja je potrebno vpeljati nove poti; takšne, ki bodo v učencih prebujale radovednost in igrivost, ki sta osnovna motiva za učenje.

V prispevku bo predstavljen lasten primer dobre prakse avtorice; kako popotniško izkušnjo približati učencem kot učno vsebino in da je vključitev potopisnega predavanja v pouk lahko zelo uspešen, učinkovit način poučevanja ter pridobivanja novih znanj, tj. učenja. Da se na ta način uspešno vzdržuje učenčeva pozornost in zanimanje. Zgodbe, podkrepljene s fotografijami, skrbno izbranimi besedami, ustreznim jezikom in zanimivo vsebino pritegnejo učence predvsem zato, ker je vsebina resnična; ker zgodbo v tem trenutku pripoveduje tisti, ki jo je doživljal; nekdo, ki ga osebno poznajo in zdaj z njimi izkušnjo podoživlja. Jo deli med njih. Resnične zgodbe se jim vtisnejo v spomin za dlje časa, nova znanja, ki jih ob tem pridobijo, so trajnejša kot teoretična dejstva ali prebrani podatki iz učbenikov. Z enim predavanjem pridobijo in povežejo znanja na več predmetnih področjih. Ob zaključku imajo priložnost, da izrazijo razmišljanja, vprašanja, dileme, ki se jim porodijo med predstavitvijo in soustvarjajo pouk.

Dosedanje izkušnje kažejo, da učenci spremljajo potopisno vsebino močno osredotočeni, kot npr. napeto pustolovsko dogodivščino. Daljši čas zmorejo aktivno zbranost, so natančni poslušalci in sprejemniki novih znanj, če so le-ta predstavljena na nov, njim zanimiv in drugačen način.

Potopisno predavanje z naslovom Nepal, drug svet – isti planet je na šoli učna vsebina in del letnega učnega načrta. Med učenci in učitelji je pozitivno ocenjeno in dobro sprejeto. Predvsem pa je postalo učinkovito metodično sredstvo poučevanja in učna vsebina med-predmetne povezave v sedmem razredu.

2. Osrednji del besedila

Za učenje je ključna vloga učitelja. Učitelj je tisti, ki ustvarja primerno, tj. spodbudno učno okolje.

Vsak učitelj ima svojo vizijo poučevanja. Vizija, ki me vodi kot specialno pedagoginjo pri delu z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli je, dobro poznavanje otroka in izhajanje iz njega. Njegovim potrebam se prilagaja učno okolje, učne pripomočke, metode itd.

Individualno delo se zagotovo v marsičem razlikuje od dela v številčni skupini. Tako individualno delo kot delo v skupini pa je učinkovito takrat, ko pridobimo učenčevo pozornost.

2.1 Od popotnika do učitelja

Znanja človeka bogatijo; če ta ista znanja človek deli, bogati tudi svet okoli sebe.

Učitelj lahko z učenci deli tudi svoje zgodbe s poti. In prisluhne njihovim. Tako se ustvarja posebna vez med njimi. Učenci, ki so vključeni v individualno specialno-pedagoško pomoč, poznajo učiteljevo povezanost z naravo in strast do visokogorja. Ob pripovedovanju vtisov z osvojenih vrhov ima učitelj njihovo absolutno pozornost. Postavljajo zanimiva vprašanja, povezujejo nove informacije s starimi, izkazujejo navdušenje, čudenje, sklepanje. Spontano vstopajo v dvosmerno komunikacijo, tako da tudi sami opišejo svoje izkušnje. Vse doživeto ali slišano povsem neformalno povezujejo s šolsko snovjo, o kateri se trenutno učijo pri posameznem predmetu (orientacija na zemljevidu, naravne geografske enote, govorni nastop, opis pot, pravopis zemljepisnih lastnih imen, izračun relativne nadmorske višine, splošna razgledanost, itd.). Učenci tako sprejemajo nova znanja na povsem sproščen način, brez zavedanja, da se učijo. Ves čas so sodelovalni, motivirani, aktivni.

Pogosto se pri učni uri vzpon na vrh gore učencu predstavi kot prispodoba, motivacijsko sredstvo za dosego uspeha. Kdor hoče priti na vrh, mora pričeti pri vznožju. In višje kot si, dlje vidiš. Učenci spoznajo, da je cilj mogoč, če vztrajajo in napredujejo po korakih.

Pot po deželi najvišjih gora sveta je bila najprej predstavljena v obliki potopisnega predavanja različnim društvom (kulturno, turistično, športno). Potopisno predavanje nosi naslov *Nepal, drug svet – isti planet*; pot, ki odpira obzorja in nas bogati.

Delčki popotovanja, kratki izseki, so bili individualno predstavljeni tudi posameznim učencem v času obravnav. Številni učenci sicer izkazujejo težave z usmerjanjem in ohranjanjem pozornosti pri učenju, a takrat je bila njihova osredotočenost na vsebino nemotena. Veliko je bilo tudi njihovo zanimanje za tujo deželo in njene običaje, navade, način življenja otrok. Oboje je bila tehtna spodbuda, da se idejo o predstavitvi potopisnega predavanja vsem sedmošolcem predstavi učiteljem sodelavcem.

Učimo se ne samo v šolskih klopeh, iz knjig, spleta, izkušenj, življenja, temveč tudi iz zgodb drugih ljudi. Morda se v zgodbe ljudi in njihovih življenjskih usod res lažje vživimo, saj zgodbe nosijo sporočila. (Škobalj, 2017).

Potopisno predavanje smo tako prenesli v učilnico; od popotniške izkušnje smo prešli k poučevanju. Potopis je metodično sredstvo za pridobivanje novih znanj v sedmem razredu.

2.2 Potopisno predavanje kot metodično sredstvo poučevanja

Pouk je kompleksen proces, kjer potekajo številne dejavnosti. Učitelj izbira različna metodična sredstva in metodične načine, da je pouk pester in zanimiv. Katere bo izbral, je odvisno od njegove profesionalne in osebne kompetence, učne vsebine in izobraževalnih ciljev, ki jih zasleduje. Predstavljen primer kaže, da je tudi potopisno predavanje lahko eden izmed metodičnih sredstev poučevanja.

Vsebina omenjenega potopisnega predavanja povezuje in prepleta več področij; geografske značilnosti Azije, naravne katastrofe - potres, rastlinski in živalski svet, podnebje, višinski pasovi, mogočni vrhovi Himalaje, prebivalstvo, primerjava načina življenja v gorah in v več milijonskem glavnem mestu, promet, gospodarstvo, kultura, religija, običaji, šolski sistem, skrb in odnos do narave, kulinarika, turizem, treking, pohodništvo, alpinizem, dobrodelnost, primerjava med celinama Evropa in Azija, zavedanje o lepoti domače pokrajine.

Azija je vsebina učnega načrta za sedmošolce pri geografiji, opis države pri slovenščini, religije in njihove značilnosti učenci spoznavajo pri domovinski in državljanski vzgoji, skrb za zdravje, pohodništvo, alpinizem so športne vsebine.

S predstavitvijo potopisnega predavanja vsem učencem sedmih razredov so združene učne vsebine različnih predmetov, najmanj štirih, in gre za primer dobre prakse med-predmetne povezave.

2.3 Predstavitev potopisnega predavanja oz. učiteljeve popotniške izkušnje učencem

Dober učitelj zna ohranjati učenčevo pozornost. To lahko stori na več načinov. V nadaljevanju je predstavljen postopek oz. način, kako se učencem predstavi vsebina potopisnega predavanja.

Z vodstvom šole in učitelji predmetnega pouka se uskladi dan in čas na urniku. Ta dan pouk poteka drugače kot običajno, vsebinsko in prostorsko.

Učenci vseh štirih oddelkov sedmega razreda (več kot devetdeset učencev) so povabljeni v večji skupni prostor. Dogajanje spremljajo v primerno zatemnjenem in zračnem prostoru na velikem projekcijskem platnu, udobno nameščeni na oblazinjenih tleh ali sedežih. Učitelj uporablja mikrofon in zvočnike za predvajanje glasbe in boljšo slišnost.

Dekoracija v prostoru je vsebinsko usklajena z vsebino predavanja. Pisane nepalske zastavice in simbolni tradicionalni spominki iz dežele so razstavljeni na vidnem mestu.

Učence se pozdravi v jeziku predstavljene dežele in z gibom Namaste. V nepalščini so tudi nagovorjeni; o počutju, razpoloženju, predstavljene so jim najpogostejše fraze. Skozi celotno predavanje se načrtno vključuje nepalsko besedišče, odigrani so dialogi, kar pripomore k ohranjanju budnosti, radovednosti, zanimanja, pozornosti in sodelovanja.

Sprejet je dogovor, da se na vsa vprašanja ali razmišljanja podelijo odgovori po zaključeni predstavitvi. Po zaključku je čas za pogovor.

Za uvod se učencem predvaja kratek videoposnetek o uničujočem potresu, ki je aprila 2015 prizadel in močno ohromil velik del dežele. Posnetek je izhodišče, saj je pot popotniške izkušnje učitelja geografsko vezana prav na to potresno območje.

Zgodba se odvija ob skrbno izbranih fotografijah, ki so nastale med tritedenskim popotovanjem po Nepalu in življenju med domačini.

Za popestritev se učencem prikažejo učiteljevi videoposnetki neposredne izkušnje v novi deželi, npr. izkušnja mestne vožnje po več milijonskem mestu Kathmandu, panorama z najvišje osvojene nadmorske višine, kupovanje v mestu…

Pri predstavitvi vsebine potopisnega predavanja učencem se izhaja z njihovega polja zanimanja in učnih vsebin predmetov, katerih snov se povezuje. Posebna pozornost se nameni izboru fotografij, ki prikazujejo vsakodnevno življenje pod Himalajo.

Učencem se poleg splošnih geografskih dejstev, rastlinskega sveta, podnebja, višinskih pasov, kmetijstva, predstavi igra in šola tamkajšnjih otrok; kako je učitelj skupaj za otroke ustvarjal in izdeloval igrače iz papirja, volne, kamenčkov, ostankov lesa, in s kakšnim žarom v očeh te igrače otroci sprejemajo in se z njimi igrajo. Učenci slišijo, da si otroci delijo vse, kar imajo, tudi iz ust v usta. Izvedo, da je skrb za otroke, ki jim je potres vzel starše, prostovoljno prevzela budistična nuna, ki s dobrodelnimi prispevki skrbi za izobrazbo in življenje otrok. Učenci izvedo, da je učitelj z njimi preživel dan v njihovem novem domu, v sirotišnici. Fotografije jim pokažejo, kako težke matematične vsebine se učijo že v nižjih razredih, koliko tujih jezikov, kako obsežen urnik imajo, kakšna so pravila, kakšne so potrebščine in zvezki, učilnice, šole. Spoznajo razliko med njihovim in našim šolskim sistemom. Seznanjeni so, da se otroci v nepalskih šolah zavedajo, da bodo samo z znanjem dobili priložnost za lepše življenje in prihodnost.

Nejeverno poslušajo, da otroci prehodijo dolge razdalje, da iz vasi prispejo v šolo; da je šola kot zgradba in oprema v njej povsem drugačnega videza kot naša; da nekateri otroci iz manjših vasic pod visokimi vrhovi Himalaje po več tednov živijo ločeno od staršev, v mestu, do koder je cel dan vratolomne vožnje in nato še cel dan hoje; da po igračah, ki so pri nas že dolgo pozabljene, tamkajšnji otroci hrepenijo, ali jih doživljajo kot nekaj neresničnega, saj jih poznajo le kot sličice v revijah.

Učence izvedo, kako se pripravljajo obroki hrane, katere so tradicionalne jedi, katere vrste zelenjave gojijo, kako se ljudje v višjih legah oskrbijo s hrano, kako potekajo gradnje hiš, s čim se ljudje preživljajo, kakšna dela opravljajo, katere živali jim pomagajo pri delu, kako živijo v mestu, kakšen je njihov odnos do narave, njihov vsakdanjik, kakšne so njihove navade, običaji, religiozni obredi, itd.

Vsaka fotografija ima svoj namen in primerno spremno besedo. Jezik je premišljeno izbran. Besedišče je slikovito. V pripoved se vnaša humor, doživetja s poti so prežeta z občutji in čustvi, ki so učitelja prevzemala na sami poti in ki jih ponovno podoživlja ob delitvi zgodbe poslušalcem.

Potopisno predavanje, vključno s pogovorom ob zaključku, traja dve šolski uri.

Dosedanje izkušnje kažejo, da učenci do zaključka ostanejo budni, radovedni, razmišljajoči, kritično misleči. Zvonec ne prekine predavanja niti ne zmoti njihove osredotočenosti. Kljub veliki skupini učencev ni potrebno opomniti na mir, tišino ali primerno vedenje.

Izkušnje kažejo še več. Posamezni izseki s poti so vsebina pogovora med učenci v času odmorov in v naslednjih dneh. Vsakodnevno se pojavijo številna vprašanja in razmišljanja. Učenci ozavestijo razlike v načinu življenja ljudi na istem planetu. Razmišljajo, kaj bi lahko sami dobrega naredili za otroke na drugem koncu sveta in kaj svet, svetovni voditelji. Z učitelji delijo svoje vtise in razmišljanja še mesece po predavanju.

Učiteljice, ki so sprejele izziv, da se potopisno predavanje vključi v pouk kot učna vsebina, menijo, da je trud, vložen v organizacijo drugačnega načina pouka, vreden in poplačan. Iz pisnih šolskih nalog, ki jih učenci dobijo za domače delo, je razvidno, koliko znanja in novih informacij učencem ostane. Naloge so obsežne in bogate, kot bi doživljanje azijske dežele bilo učencem lastna izkušnja. Na osnovi njihovih nalog lahko upravičeno zaključujemo, da ob tem načinu pouka učenci odnesejo bistveno več znanja kot bi jih le ob prebiranju teoretičnih dejstev iz učbenikov.

Zaradi takšnih pozitivnih rezultatov in odzivov nad izvajanjem predstavljene oblike poučevanja je med učitelji predmetne stopnje sprejeta odločitev, da se s tem načinom med-predmetne povezave nadaljujemo. Od popotniške izkušnje prehajamo k poučevanju.

Potopisno predavanje je predstavljeno tudi na Naravoslovnem taboru za nadarjene učence. V kratkem bo vsebina predstavljena še učencem tretje triade v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom pri družboslovju.

3. Zaključek

Potopisno predavanje, ki ga učitelj sam predstavi učencem kot svojo popotniško izkušnjo, je lahko učinkovito učno sredstvo in hkrati element med-predmetne povezave v učnem načrtu. Hkrati je tudi dokaz, da so učenci še vedno vedoželjni, motivirani za nove vsebine, da zmorejo ohranjati osredotočeno pozornost, da z aktivnim poslušanjem vsebino natančno asimilirajo, a potrebujejo za vse to dobre dražljaje.

Usmerjanje pozornosti je bistveni pogoj za učenje, saj se je možno učiti le, če so učni dražljaji dovolj močni in je miselna pozornost usmerjena nanje. (Ščuka, 2007). Ob predstavljeni vsebini je pozornost učencev ves čas »tukaj in zdaj«. Kaj več si od pouka skoraj ni mogoče želeti.

Vredno je deliti zgodbe in izkušnje. Vredno je imeti pogum in vnašati nove načine poučevanja v šolsko okolje. Vredno je zaradi koristi učencev.

4. Literatura

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Založba Didakta d.o.o., Radovljica.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorja

Valerija Jakop je profesorica defektologije in že več kot 20 let dela z otroki s posebnimi potrebami. Dragocene izkušnje je sprva pridobivala na OŠ Glazija Celje v posebnem in prilagojenem izobraževalnem programu. Zadnjih osem let izvaja dodatno strokovno pomoč na osnovni šoli. Delo ji predstavlja izziv zaradi specifike narave dela in raznolikega spektra otrok, s katerimi se vsakodnevno srečuje, kot tudi zaradi možnosti nenehnega učenja. Prosti čas preživlja v gorah. Kot varuhinja gorske narave prenaša na otroke zavedanje o ustreznem odnosu do narave. Svojo popotniško izkušnjo po deželi najvišjih gora sveta predstavlja učencem v okviru pouka in na različnih predavanjih.

Planinski tabor v kampu Vipota na Pečovniški koči

Hiking Camp on Vipota, Pečovniška koča

Metka Irgolič

Osnovna šola Frana Kranjca Celje
metka.irgolic1@gmail.com

Povzetek

Na OŠ Frana Kranjca Celje smo v desetih letih razvili vzgojno-izobraževalni model planinskega krožka, v sklopu katerega imamo vsako prvo soboto v mesecu planinske pohode, na koncu šolskega leta pa tridnevni planinski tabor. Le-ta je za otroke enkratno in edinstveno doživetje, saj tri dni hodijo in se vsak večer vrnejo v tabor, poleg tega pa se preizkusijo v postavitvi tabornega prostora, šotorov, ognja, predvsem pa so s prijatelji v sožitju z naravo in hribi. Otroci se naučijo planinskih veščin, kot na primer: priprava nahrbtnika, vremenski pojavi, primerna obutev in oblačila, hrana in pijača v hribih, orientacija, red in disciplina v hribih, prva pomoč, vozli idr., predvsem pa, kako varno in pravilno hoditi. Poleg vsega naštetega pa so najbolj zanimivi večeri ob tabornem ognju, kjer se otroci zabavajo, družijo, pojejo pesmi, banse in se igrajo razne igre, saj je vnašanje družabnega dela na tabore nujno, ker otroci to potrebujejo, da se sprostijo in družijo med seboj.

Ključne besede: hoja, narava, otroci, planinski tabor, planinstvo.

Abstract

At Primary school Frana Kranjca Celje we have developed an educational model of hiking club in the last 10 years where we meet every first Saturday for hiking trips and at the end of school year we have a 3-day hiking camp. For children hiking camp is a unique and one-time experience, because they hike for three days and every evening they return to the camp and also they experience building a camp place, tents, camp fire and they hang out with friends alongside with nature and hills. Children learn through the use of hiking skills to prepare backpacks, weather conditions, appropriate clothes and footwear in the hills, orientation, order and discipline in the hills, first aid etc. Most of all, they develop a skill how to hike safely and properly. Nevertheless, the most interesting are the evenings around camp fire, where children have fun, make friends, sing songs and play different games because including social activities in the camps is necessary, as children need them to relax and hang out with each other.

Keywords: hiking, nature, children, hiking camp.

1. Uvod

Pri hoji se pospeši usklajeno delovanje celega telesa, še posebej pa srčno-žilnega, dihalnega, gibalnega in živčnega sistema. Z redno hojo povečujemo vzdržljivost, prav tako pa se nam izboljšajo tudi gibalne sposobnosti. Ker sta duševno in telesno zdravje neločljivo povezana, redna hoja prinaša koristi za telesno, ter tudi za duševno zdravje. Poveča se nam samozavest, ker smo dosegli vrh, pojavijo se občutki zadovoljstva in zadoščenja, lažje se premaguje stres, zaradi redne hoje se poveča splošna storilnost in sposobnost reševanja problemov. K temu pa pripomorejo boljša preskrba telesa s kisikom, sprostitev in dobro razpoloženje ob premagovanju telesnih naporov (povzeto po Humar, 2006). Poleg tega pa je hoja dobra tudi zato, ker jo lahko izvajamo v vsakem letnem času in vsepovsod. Zanjo ne potrebujemo drage opreme. Po vsakodnevni hoji se človek počuti dobro, saj se izloča serotonin, hormon sreče. Zaradi sproščanja napetosti, hoja dobro vpliva tudi na človekov spanec.

Otroci se s hojo seznanijo že v otroštvu, za hribe pa jih na začetku navduši družina, kasneje pa hoja s prijatelji. V osnovni šoli imajo priložnost hoditi v hribe s planinskim krožkom, v času športnih dni, pri aktivnostih v šoli v naravi in drugih dnevih dejavnosti. Tu se otroci družijo skupaj z vrstniki, med hojo v hribe razpravljajo o opremi, prepevajo pesmi, govorijo vice, opazujejo vreme, naravo, živali v njej, pregledajo kaj imajo različnega v nahrbtniku, predvsem pa so na pohodih najljubši postanki z malico. Na planinskih pohodih otroci preizkušajo in razvijajo telesne in duševne sposobnosti ter se urijo v medsebojnih odnosih v skupini. Takšni programi zahtevajo temeljite priprave, ustrezno vodenje, spremljanje skupine in nazadnje tudi vrednotenje tistega, kar je bilo že storjeno. Vsak izlet v hribe je posebnost zase, enkraten in neponovljiv. Odvisen je od zahtevnosti in oddaljenosti izbranega cilja, vremenskih razmer ter usposobljenosti in obnašanja udeležencev. Največkrat se vsi srečni in nasmejani vrnemo v dolino. Lahko pa nas preseneti tudi kaj nepričakovanega. Morda je v skupini bolan otrok, ki ne bo zmogel vzpona naprej ali se lahka pot spremeni v zahtevno. Na vse to moramo pomisliti, ko se s skupino odpravljamo kam višje. Na pohod ali planinski tabor s skupino otrok se moramo vsakokrat skrbno pripraviti. Izdelati moramo natančen načrt z vsemi podrobnostmi, predvideti možne spremembe ter poskrbeti za ustrezno organizacijo. Celoten projekt pohoda ali tabora lahko razdelimo na več faz: izbiro cilja, pripravo, izvedbo ter vrednotenje s podoživljanjem. (Povzeto po: Stritar, 1998).

2. Planinski krožek

V desetih letih smo na OŠ Frana Kranjca Celje razvili vzgojno-izobraževalni model, kako približati hojo otrokom, in sicer z ustanovitvijo planinskega krožka. Preko pogovora s Francem Šinkom, predsednikom PD Grmada Celje in Danico Šalej, ravnateljico OŠ Frana Kranjca Celje, sem sklenila ustanoviti planinski krožek. PD Grmada je bila pripravljena pomagati pri izpeljavi planinskih pohodov s spremstvom planinskih vodnikov. K sodelovanju sem povabila vodnike: Vlada Čanžka, Robija Antlogo, Danijela Štora, Bojana Ekselenskiga in Metko Irgolič, saj je najenostavneje, da sem hkrati učiteljica in vodnica. Pomembno je, da poteka dobra povezava med društvom in šolo. Imamo tudi to srečo, da je učiteljica prvega razreda, Mateja Štor, hkrati tudi mentorica mladinskih planinskih skupin, hišnik na šoli, Danijel Štor pa tudi vodnik PZS. V odličnem sodelovanju in sožitju z njima nam je uspelo po bližnji in daljni okolici po Sloveniji, prehoditi 10 let. Pri izpeljavi pohodov nam pomaga tudi mladinska planinska vodnica Nikita Leskovšek, ki je bila nekoč udeleženka planinskega krožka.

Izlete opravljamo vsako prvo soboto v mesecu. Ob koncu šolskega leta pa imamo tridnevni planinski tabor. Eno leto spimo v šotorih, drugo leto spet v kočah itn. Strmimo k temu, da otroci spoznajo pomembnost planinskih koč, prav tako pa tudi, da se preizkusijo s postavitvijo tabora in spoznajo spanje v šotorih ter so v stiku z naravo. V današnjem času pa je sobivanje z naravo sploh pomembno zaradi otrokovega stika z njo, saj kot se sprašuje Remic (2017, str. 53): »Le kako naj imajo občutek za gozd, za gozdna tla, za drevo? […] Kako naj ta otrok, ko bo odrasel, spoštuje zemljo, kako naj sploh ve, da je Zemlja edina, ki nam omogoča bivanje in življenje?«

V začetku šolskega leta povabimo otroke preko prijavnic za obiskovanje planinskega krožka, razdelimo jih otrokom po razredih in s podpisom staršev se otroci po lastni želji vpišejo v planinski krožek. Vsako leto imamo v planinski krožek vpisanih približno 60 otrok od prvega do devetega razreda, na planinski tabor pa se prijavi približno 30 otrok. Ti otroci plačajo tudi planinsko članarino PZS za tekoče leto pri PD Grmada Celje. Imamo dobro izkušnjo, da starejši otroci na pohodih in taborih skrbijo za mlajše, jim pomagajo pri socializaciji, orientaciji na terenu, pri pripravi nahrbtnika, izbiri primernih oblačil in obutve na taboru za določeno aktivnost, pri zavezovanju vezalk ali pri premagovanju težjih naporov. Mlajši pa starejše otroke razvedrijo s svojo otroškostjo in iskrenostjo.

Vodstvo tabora pripravi program, vsebina dejavnosti pa mora biti prilagojena starostni stopnji in možnostim, ki jih ponuja tabor in finančna sredstva. Pri vsebinski pripravi in kasneje pri izvedbi si prizadevamo, da bi z vsebinami zadovoljili štiri osnovne človekove potrebe: po zabavi, po svobodi, po moči in po ljubezni (povzeto po: Kadiš, 2006).

3. Planinski tabor v kampu Vipota na Pečovniški koči, 20.–22. 6. 2014

V petek, 20. 6. 2014 smo se z 28 otroki planinskega krožka in vodniki Vladom Čanžkom, Danijem Štorom, Metko Irgolič in mentorico planinskih skupin Matejo Štor odpravili na planinski tabor na Pečovniško kočo. Ob 17.00 smo se zbrali pri gasilskem domu v Pečovniku in se čez Vipoto odpravili na Pečovniško kočo. Med taborjenjem smo želeli popestriti bivanje otrok in jih zamotiti, da ne bi veliko mislili na dom, zato smo jih spodbudili z družabno igro »skriti prijatelj«. Razložili smo jim pomen te igre in pravila, ki naj bi jih pri tem upoštevali. Vsak otrok je izžrebal listič, na katerem je bilo zapisano ime drugega otroka. To osebo je moral do konca tabora presenečati in razvajati z malenkostmi ter dobrimi dejanji. Na Pečovniško kočo smo tako prišli ob 18.30. Po prihodu smo pripravili taborni prostor in se nastanili po šotorih v kampu. Otroci so bili razdeljeni po osmih šotorih. Sami so si pripravili svoje ležišče in se uredili za večerjo. Po večerji so si izbrali ime skupine in list prilepili na šotore. Potem je sledil družabni večer, kjer so se skupine po šotorih na kratko predstavile. Na spoznavnem večeru smo otrokom predstavili program in jih seznanili s sobotnim pohodom na Srebotnik, 700 m. Program tabora smo pritrdili na oglasno desko pri koči in na oder kampa Vipota, da so bili učenci seznanjeni z urnikom. Dogovorili smo se tudi, da bomo po vsakem dnevu ocenjevali šotore. Sledila je analiza dneva in priprava na spanje. Pozorni smo bili, da so poskrbeli za svojo osebno higieno in nato vsi odšli spat.

V soboto, 21. 6. 2014, smo udeležence zbudili ob 7.00, da so se pripravili na zajtrk in si uredili svoja ležišča in šotore. Pred zajtrkom smo imeli jutranjo telovadbo. Vsak dan smo določili dva dežurna učenca pri posameznih mizah, ki sta poskrbela za svojo mizo, kjer so sedeli. Pri deljenju hrane smo jim pomagale učiteljice, medtem ko smo jih navajali, da po jedi vsak za sabo pospravi svoj prostor. Po zajtrku smo učencem razdelili majice PD Grmada, jih še enkrat seznanili s pohodom na Srebotnik in jih opozorili, da se primerno oblečejo in

obujejo ter da si ustrezno pripravijo svoje nahrbtnike. Malico smo dobili v koči in vsak si jo je pospravil v svoj nahrbtnik. Odpravili smo se proti Srebotniku po gozdni, markirani poti. Pod Srebotnikom smo nabirali borovnice, se okrepčali z vodo, nato smo se do vrha vzpenjali po zelo strmi poti. Na vrhu smo si čestitali in planinske dnevnike ožigosali ter se po strmi poti odpravili navzdol proti Pečovju. Pot smo nadaljevali do Eko kmetije Habjan, kjer smo se okrepčali z malico in si ogledali domače živali. Nato smo se vrnili v tabor. Po poznem kosilu smo si uredili planinske dnevnike in se pripravili na družabni večer s skavti. Skavtinje so nam predstavile njihovo delo in nas naučile vozlov, veliko iger in bansov. Pokazale so nam, kako pripraviti in zakuriti taborni ogenj. Mlade planince pa smo presenetili s posebno večerjo: sami so si spekli hrenovke na žerjavici. Ko smo se poslovili od skavtinj, smo zopet naredili evalvacijo preživetega dneva, poskrbeli za higieno in se odpravili spat.

V nedeljo, 22. 6. 2014, smo se prav tako zbudili ob 7.00, najprej pospravili šotore, si uredili nahrbtnike in se pripravili na jutranjo telovadbo in zajtrk. Po zajtrku smo poskrbeli za osebno higieno in še zadnjič preverili, če so naše stvari pospravljene. Odrasli smo pregledali urejenost šotorov, ki so jih učenci morali po potrebi še dodatno urediti. Planince smo razdelili v dve skupini. Ena skupina se je z vodnikom Danijem odpravila v Pustolovski park na Celjsko kočo, druga skupina pa je s pomočjo alpinistov PD Grmada plezala po plezalni steni ob Pečovniški koči. Po plezanju smo otroke zaposlili v kuharski delavnici s pripravo mini sendvičev. Tako smo presenetili in razveselili prvo skupino, ki je lačna prišla iz Pustolovskega parka. Po kosilu so mladi planinci zapisali in narisali v dnevnik svoje vtise o taboru, pospravili svoje nahrbtnike, počistili šotore in okolico kampa Vipota ter se pripravili na predstavitev za starše. Preden so prišli starši, smo razkrili skritega prijatelja. Staršem smo se predstavili s kratko predstavitvijo po šotorih, nekaj bansi in razdelili diplome za sodelovanje na taboru. Preden smo se dokončno poslovili, smo skupaj s starši podrli šotore in pospravili kamp Vipota.

Planinski tabor je odlično uspel, saj so vsi otroci varno in srečno preživeli 3 dni v naravi, imeli so se lepo, hkrati pa so doživeli veliko novega in poučnega. Cilj je bil dosežen, otroci, starši in učitelji pa zadovoljni. Prvi dan smo hodili 2,5 h in prehodili 5 km, drugi dan 6 ur in prehodili 16 km, tretji dan pa smo imeli delavnice okrog tabora.



Slika 1: Pohod na Srebotnik

3.1 Vtisi nekaterih otrok

D. R.: *Zelo mi je bilo všeč za jest. Zelo mi je bilo všeč plezat po steni, nabiranje borovnic in ko smo kurili ogenj s skavti.*

L. R.: *Všeč mi je bilo, ko smo hodili na Srebotnik, ko smo kurili ogenj in ko nam je Vera pripravila »štrudelj«.*

G. U.: *Najbolj mi je bilo všeč spanje v šotoru. Tam imamo spalne vreče in nahrbtnike. Hrana je bila dobra. »Fajn« je bilo tudi na plezalni steni.*

J. Š.: *Najboljše mi je bilo, ko smo šli v Pustolovski park. Zelo težko mi je bilo priti čez rolko. Najlažja ovira so bile »štenge«. Druga najboljša aktivnost je bila, ko smo si pekli klobase. Prišli so skavti.*

L. S.: *Všeč mi je bilo, ko smo spali v šotoru, ko sem splezala do vrha plezalne stene. Všeč mi je bilo tudi, ko so prišle skavtinje in smo si pekli klobase.*

J. Ž.: *Všeč mi je bilo, ko smo plezali po umetni steni. Zvečer smo s skavti kurili ogenj in si pekli hrenovke.*

T. H.: *Všeč mi je bilo, ko smo kurili ogenj s skavti in jedli hrenovke.*

G. Š.: *Na taboru mi je bilo najbolj všeč, ko smo plezali v Pustolovskem parku. V soboto smo pekli hrenovke na ognju. Všeč mi je bilo, ko smo predstavili šotor. Zelo smo se zabavali s skavtinjami. Imeli smo najboljšo kuharico Vero. To je bil »kul« tabor. Igrali smo se med dvema ognjema in izumili novo igro čudna odbojka.*

P. Š.: *Najbolj mi je bilo všeč, ko sva s Taro kvačkali. Všeč mi je bilo tudi, ko sem od skritega prijatelja dobila bonbone in frutabelo. Plezali smo v Pustolovskem parku. Naj, naj, naj, naj, naj, naj, naj, naj, naj, naj, bolj mi je bilo všeč, ko sem spala.*

J. V.: *Všeč mi je bilo, ko smo šli v Pustolovski park in ko smo si pekli hrenovke. Ni pa mi bilo všeč, ko sta me Rok in Blaž vedno budila. Imeli smo veliko srečo, da smo imeli dobro kuharico Vero. Všeč mi je bilo tudi, ko sem plezal po plezalni steni.*

E. R.: *Na taboru mi je bilo najbolj všeč, ko smo šli v Pustolovski park. Takrat sem res užival. Užival sem tudi v šotorih in na pohodu. Ta dan je bil super.*

J. T.: *Najbolj mi je bilo všeč, ko smo igrali enko ob 6.00 zjutraj in ko smo se spuščali po rdeči progi v Pustolovskem parku. V taboru smo se igrali čudno odbojko, petelinčka ter med dvema ognjema. V glavnem sem se imel lepo in mi je bilo zelo všeč na taboru.*





Sliki 2 in 3: Planinski tabor v kampu Vipota na Pečovniški koči

Tabela 1, 2, 3: program planinskega tabora

PLANINSKI TABOR VIPOTA NA PEČOVNIŠKI KOČI

20.–22. 06. 2014
OŠ FRANA KRANJCA CELJE

MLADINSKI ODSEK PD GRMADA



PROGRAM

PETEK, 20. 6. 2014

URA	AKTIVNOST	PROSTOR	SREDSTVA	VODJA
17.00	Zbor na parkirnem prostoru pred gasilskim domom v Zagradu, pozdrav, hoja čez Vipoto na Pečovniško kočo	Parkirni prostor pred gasilskim dom Zagrad	Nahrbtniki, planinska obutev in oblačila	Metka, Dani
19.00	Prihod na kočo, ureditev po šotorih	Taborni prostor	Šotori	Dani
20.00	Piknik – večerja	Jedilnica	Hrana (čevapčiči, kruh, zelenjava, sok)	Roman, Vera, vsi
21.30	Priprava na spanje	Tabor, umivalnica	Osebni pribor	Mateja, Metka
22.00	Počitek, spanje	Šotori	Spalne vreče	Vsi

SOBOTA, 21. 6. 2014

URA	AKTIVNOST	PROSTOR	SREDSTVA	VODJA
7.30	Budnica, vstajanje, jutranja telovadba	Tek do Celjske koče	Sredstvo za bujenje, športna obutev	Dani
8.00	Osebna higiena, pospravljanje šotorov, ocenjevanje	Tabor: umivalnica, šotor	Osebni pribor	Mateja
8.30	Zajtrk	Jedilnica	Hrana, pribor	Vera, Roman, Mateja (zahvala)
9.30	Skriti prijatelj	Taborni prostor	Papirčki z imeni	Mateja
10.00	Pohod po okoliških hribih – Tovsti vrh, Srebotnik, obisk kmetije, pohod nazaj na Pečovniško kočo, igra	Okoliški hribi	Planinska oprema, dnevnik mladega planinca, malica, voda, mazilo proti klopom, soncu, klobučki, majice	Metka, Dani, vsi
17.30	Večerja	Jedilnica	Pribor, hrana	Vera, Roman, Mateja (zahvala)
18.30	Pisanje dnevnikov	Jedilnica	Dnevniki	Mateja
19.00	Priprava tabornega ognja in družabni večer	Taborni prostor	Suhljad, veje, skeči, pesmi, igre, hrenovke	Skavti
21.30	Priprava na spanje	Tabor, umivalnica	Osebni pribor	Dani, Mateja
22.00	Počitek	Tabor	/	Vsi

NEDELJA, 22. 6. 2014

URA	AKTIVNOST	PROSTOR	SREDSTVA	ODGOVORNI
7.30	Budnica, vstajanje, jutranja telovadba	Tek do Celjske koče	Športna obutev	Metka
8.00	Osebna higiena, pospravljanje šotorov	Tabor – umivalnica, šotor	Osebni pribor	Mateja
8.30	Zajtrk	Jedilnica	Pribor, hrana	Vera, Roman
9.00	Delo po skupinah: Plezanje, prva pomoč, hodulje, obroči, vlečenje vrvi, izdelovanje grmadniškega škratka, Pustolovski park	Taborni prostor, Pustolovski park	Vrvi, povoji, trikotna ruta, obroči, hodulje, storži, lepilo	Metka, Dani, Mateja, alpinisti

13.00	Kosilo	Jedilnica	Pribor, hrana	Vera, Roman
14.30	Pospravljanje tabora, priprava programa	Taborni prostor	Nahrbtniki	Metka, Dani, Mateja, vsi
16.00	Krog, zaključek tabora, razkritje skritega prijatelja, program, priznanja, zahvale	Taborni prostor	Priznanja, nagrade	Mateja (program), Metka (priznanja), vsi

4. Zaključek

V desetih letih smo s planinskim krožkom opravili 79 pohodov in 9 planinskih taborov, v katere je bilo aktivno vključenih več kot 2075 otrok. Planinske tabore smo imeli 4 leta v kampu Vipota na Pečovniški koči (2008, 2009, 2012, 2014), kjer smo spali v šotorih in 5 let v planinskih kočah (Koča na Planini Jezero, 2010; Loka pod Raduho, 2011; Mozirska koča, 2013; Dom na Peci, 2015; Koča na Pesku, 2017).

V prihodnosti je tiha želja mentorjev in učencev, da bi se udeležili tedenskega tabora v kakšnem organiziranem tabornem prostoru v Sloveniji. Morda pa se lotimo tudi organizacije in udeležbe na vzorčnem tabornem prostoru PZS v Mlačci, ki leži na desni strani ceste iz Mojstrane proti Kotu in Krmi in je 16. 8. 2017 doživel uradno odprtje (povzeto po: Čujež, 2017).

Otroci in starši se pozitivno odzivajo na planinske pohode in tabore. Otroci komaj čakajo na prvo soboto v mesecu in tabor na koncu šolskega leta. Ko razpišemo pohod, imamo poln avtobus otrok željnih hoje in druženja v hribih ter naravi, stran od mobitelov, tehnologije in računalniških igric. Lepo mi je, ko svoje znanje in ljubezen do hribov lahko prenašam na mlade rodove.

5. Viri

Čujež, M. (2017). Planinski živžav v Mlačci. *Planinski vestnik, 2017*(9), 46-47.

Fotografije in ostali podatki: osebni arhiv Metke Irgolič.

Humar, B. (2006). *Vpliv gora na človeka.* V Vodniški učbenik (str. 60-64). Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.

Kadiš, F., Kadiš, K. (2006). *Bivakiranje in taborjenje.* V Vodniški učbenik (str. 414). Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.

Remic, J. (2017). Samo meglen jesenski dan – Kakšen je moj, tvoj, naš odnos do Narave? *Planinski vestnik, 2017*(11), 51-53.

Stritar, A. in U. (1998): *Z otroki v gore*. Ljubljana: Sidarta.

Kratka predstavitev avtorja

Metka Irgolič je kot učiteljica športa zaposlena na OŠ Frana Kranjce Celje že 24 let. 10 let je tudi vodja planinskega krožka na OŠ Frana Kranjca Celje ter A, B, D planinska vodnica in markacistka PD Grmada Celje. Za zasluženo in uspešno delo v planinski organizaciji in delo z mladimi je leta 2009 prejela Bronasti častni znak PZS, letos pa Srebrni častni znak PZS. Dolgo časa je razmišljala, kako bi hojo približala otrokom preko vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli. Misli, da v hribih ljudje doživijo mnogo lepega, poučnega, hkrati pa je hoja zelo zdrav in vsakomur dostopen način rekreacije, zato pravi, da bi morala hoja postati trajna navada in del vsakdanjika. Sama še pravi: "Ko enkrat vzljubiš hribe, so tvoji za večno".

Na poti z Almo Karlin

On the Path with Alma Karlin

Nuša Ocvirk

Osnovna šola Antona Aškerca Rimske Toplice
nusa.ocvirk@os-rimsketoplice.si

Povzetek

V okviru planinskega krožka se z učenci enkrat mesečno povzpnemo na enega od načrtovanih planinskih vrhov. Skupni pohodi in zavestno doživljanje planin so osrednji cilj našega dela. Mlade planince usmerjamo k zdravemu življenju v naravi, jih seznanimo z osnovami planinske dejavnosti, vztrajnosti in vedoželjnosti.
Sprejemanje in vključevanje je bistvo dobre družbe. Naloga učitelja oziroma vodnika je, da otroke s svojim delom in zgledom nauči sobivanja. Učenci, s katerimi imamo priložnost, čast in srečo sodelovati, jih učiti in se družiti imajo različne izkušnje – nekatere lahkotnejše, nekatere težje. Vsak potrebuje našo popolno čuječnost, zbranost in predanost. Eden od načinov, da usmerjamo učenčevo pozornost iz preteklosti v sedanjost, je hoja po poti, ki jo je mnogokrat prehodila Alma Karlin. Med pohodom jo spoznavamo preko anekdot. Almin način življenja nam dokazuje, da znanje osvobaja.

Ključne besede: planinski krožek, sprejemanje, vztrajnost, znanje.

Abstract

Within the framework of a mountain workshop we ascend each month together with the pupils to one of the planned mountain peaks. These mutual hikes and a conscious experience of the mountain landscape are the central goal of our work. We direct the young mountaineers to a healthy life in nature and familiarize them with the basics of mountain activities, perseverance and thirst of knowledge.
Acceptance and integration is the essence of a good society. The task of a teacher or of a guide is to teach children coexistence, through their work and example. The pupils with whom we have the opportunity, honour and luck to participate, to teach and to socialize have made different experiences – some are more lightweight, some are more difficult. Each pupil needs our complete attention, concentration and dedication. One way to direct the student's attention from the past to the present is walking along the path that Alma Karlin walked many times. During the hike we get to know her through anecdotes. Alma's way of life shows us that knowledge liberates.

Keywords: acceptance, knowledge, mountain workshop, perseverance.

1. Uvod

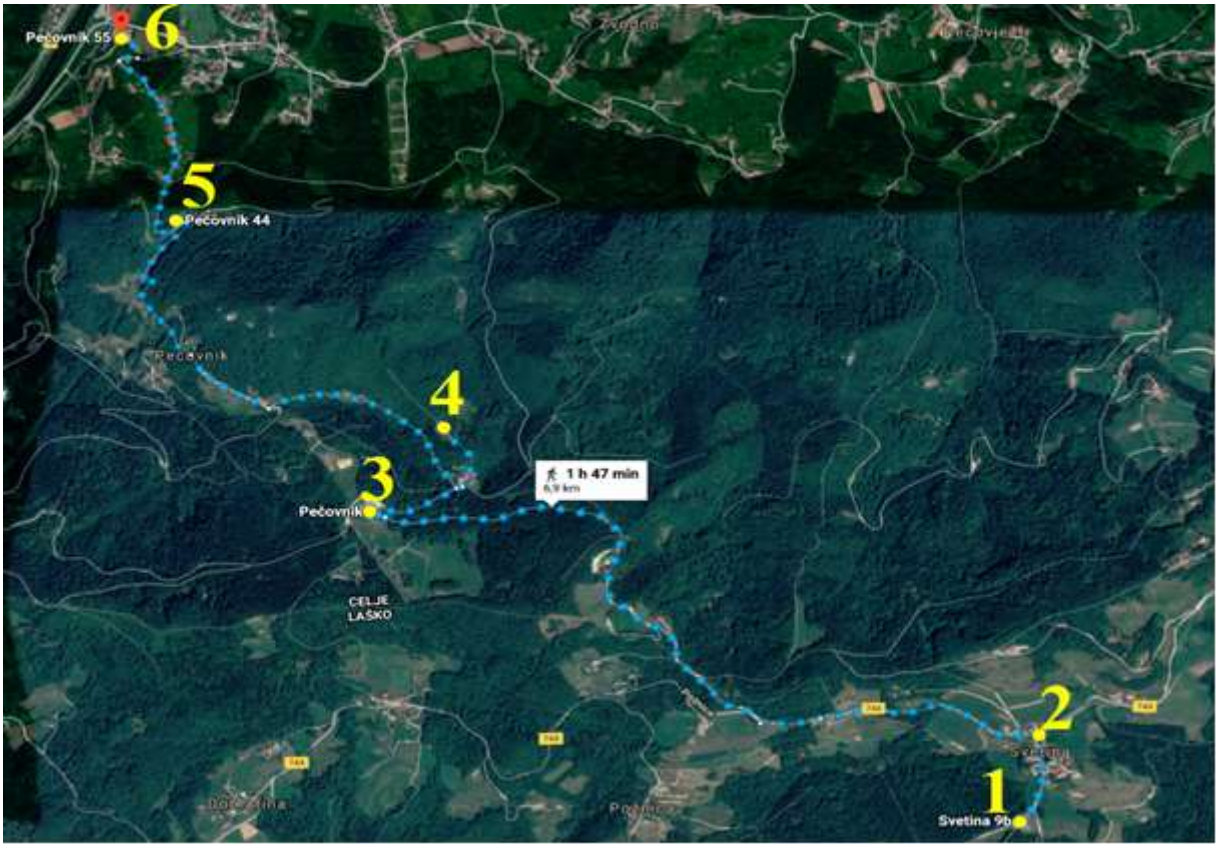
Med učenci, ki jih vsak dan srečujemo, so učenci z različnimi sposobnostmi, različnih ras, narodnosti, učenci iz različnih kulturnih in socialnih ozadij. Vsak učenec je po svoje poseben, drugačen in samosvoj. Žal se marsikateremu godi krivica, zato je naša dolžnost, da jih naučimo, kako lahko svoje pravice uresničujejo tudi sami. Neformalno druženje z učenci v

okviru interesne dejavnosti ponuja priložnost za komunikacijo. Dobra komunikacija ustvari občutek varnosti in povezanosti.

Pohod od Svetine do Pečovnika je zasnovan in izveden na način, da spoznamo življenje, način učenja in delo Alme Karlin (1889–1950). Fotografije prikazujejo skromno in drobno pojavo. Spoznamo jo kot nevsakdanjo, posebno in zanimivo »sosedo«, jo občudujemo kot pogumno in spoštovano osebo, ki je na tihomorskih otokih ušla ljudožercem, ali kot doživeto raziskovalko, pisateljico, odločno žensko, ki se je med 2. svetovno vojno podala k partizanom. Hodimo po poti, ki jo je proti koncu življenja skoraj vsakodnevno prehodila skupaj s prijateljico Theo Schreiber Gamelin (1906–1988). Almin način življenja in učenja dokazuje, da znanje osvobaja.

Učitelji lahko učence navdušujemo za različne aktivnosti samo takrat, ko smo sami navdušeni. Za uresničitev zastavljenih ciljev je potrebno znanje in strokoven pristop. Mladinska komisija Planinske zveze Slovenije organizira tečaje za vodnike oziroma mentorje mladinskih skupin v Planinskem učnem središču Bavščica. Almo Karlin pa najdemo v knjižnicah in v Pokrajinskem muzeju Celje. Med povezovanjem gibanja in učenja z učenci lahko kritično debatiramo. Naučimo se, da nam redna skrb zase omogoči, da smo psihično in telesno stabilni ter prijetno razpoloženi.

2. Pohod od Svetine do Pečovnika



Slika 1: Pot od pokopališča na Svetini do gasilskega doma v Zagradu

V okviru planinskega krožka je Mladinski odsek planinskega društva Rimske Toplice organiziral pohod na Svetino, 625 metrov visoko Celjsko kočo in 718 metrov visoko Grmado. Sam pohod traja dve uri. S postanki (planinska šola, malica, dokumentiranje doseženega vrha z žigom in vpisom v dnevnik Mladi planinec) pa štiri ure in pol. Zemljevid pohoda ima označene točke, ki prikazujejo etapne cilje pohoda.

Glavna cilja pohoda sta vzpon na Celjsko kočo in Grmado ter pogovor o življenjskih poteh. Tokrat niso v ospredju prvine planinske šole temveč osebna rast. Spremembe so edina stalnica življenja.

2.1. Alma Karlin

Alme Ide Wilibalde Maximiliane Karlin še ni v učbenikih za osnovno in srednjo šolo. Slovenska popotnica, zbirateljica, pesnica, pisateljica in poliglotka je prestopala meje držav in celin, kultur, duhovnih svetov in meje časa. Meje so jo zaznamovale za celo življenje. Nerazumljena je bila potisnjena na rob sprejemljivega in dopustnega, večkrat na rob preživetja. Način njenega dela, način življenja in kritična razmišljanja o krajih, dogodkih in ljudeh doma in po svetu so odstopali od ustaljenih ženskih poti takratnega časa.

Bila je popotnica, potopiska, zbirateljica, pesnica, pisateljica in poliglotka. Od leta 1920 do leta 1928 je na osem let trajajočem napornem in dolgem potovanju obkrožila svet. Trnovec (2011) jo predstavi kot Kolumbovo hči. Naporna in dragocena leta so močno zaznamovala njeno življenje in delo. Ne le način potovanja, ampak tudi literarno zapuščino in etnografsko zbirko, ki sta nastali na podlagi tega potovanja, je potrebno še raziskati in kritično ovrednotiti. Alma Ida Wilibalda Maximiliana Karlin je svoja doživetja o krajih, ljudeh in dogodkih strnila v štiriindvajsetih objavljenih knjigah, več kot štiridesetih proznih delih: novelah, črticah, člankih, pesmih (ohranjene so v rokopisu), notnih zapisih ter risbah. Pisala je v nemščini, nekatere članke je pisala v angleščini za angleško govoreča področja.

Tanja Roženbergar Šega (2009) predstavlja Almino zapuščino, ki jo hranijo različne celjske institucije:

- zbirka predmetov in razglednic v Pokrajinskem muzeju Celje,
- njena oporoka v Zgodovinskem arhivu Celje,
- njeno zadnje bivališče na Pečovniku nad Celjem je obnovila celjska območna enota Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije,
- virtualno domovanje Alme Karlin ustvarja Osrednja knjižnica Celje.

Alma (Sama, 2010) je avtobiografijo z veliko premagovanja napisala na začetku svojih najbolj srečnih let, stara je bila enainštirideset. Skozi poglavja se lahko z njo v marsičem poenotimo. Pisala je v nemškem jeziku. Svoje dogodivščine in preizkušnje je opremila s pregovori. Ugotavljamo, da veljajo tudi danes. Tudi mi smo sad vzgoje, deležni številnih preizkušenj, obremenjeni z videzom, imamo sanje in načrte, iščemo svoje mesto pod soncem.

2.2 Planinski krožek

V učnih načrtih so obvezne vsebine. Na šoli ponujamo številne interesne dejavnosti kot razširjen program in so pomemben del vseživljenjskega učenja. So sestavina letnega delovnega načrta. Šola jih organizira zunaj šolskega pouka. Učenci se vključujejo prostovoljno. Namen je omogočiti odkrivanje in razvijanje interesov učencev, jih praktično uvajati v življenje. S tem jih usposabljamo za koristno in zdravo preživljanje prostega časa. Rotovnik (2011) pouči, da planinsko šolo v slovenskih gorah poznamo od leta 1961. Program planinskega opismenjevanja omogoča novincu kakovosten vstop v planinstvo kot način življenja. V njem se prepletajo vsebine za varnejše in doživetij polnejše gibanje v gorah.

Planinski krožek je na naši šoli organiziran za vse učence od 1. do 9. razreda. Krožek poteka v obliki pohodov, ki jih izvajamo ob sobotah, enkrat mesečno. O pohodih, ki jih organizira Planinsko društvo Rimske Toplice, so učenci obveščeni preko vabil, ki so staršem poslana preko elektronske pošte. Učenci 1. in 2. razreda so vabljeni na pohode, ki so primerni

njihovi starosti oz. sposobnostim, udeležijo pa se jih v spremstvu staršev. Učenci, ki obiskujejo planinski krožek, postanejo člani Planinskega društva Rimske Toplice. Vsak član krožka prejme dnevnik Mladi planinec.

Mentorji planinskega krožka oblikujemo program interesne dejavnosti, ga strokovno izvajamo in evalviramo. Za planinski krožek ni predpisanih učnih načrtov in ni opredeljenih standardov znanj. Dosežki učencev se ne ocenjujejo.

Poseben poudarek dajemo celostnemu razvoju. Na socialnem in učnem področju učenci razvijajo kritično mišljenje in so fizično, miselno in čustveno aktivni. Povezovanje in druženje v ožjem in širšem okolju ustvarja ugodno klimo za razvoj lastne osebnostne podobe.

2.2.1 Cilji planinskega krožka

- Učenci se navajajo na strpno in tovariško vedenje v skupini.
- Učenci izboljšajo svoje psihofizične sposobnosti, kondicijo, zdrav način življenja, pripadnost in povezanost skupine.
- Na planinskih izletih si učenci širijo znanje o naravi, o naravnih in kulturnih lepotah, ter zgodovinskih znamenitostih domačih krajev ter ostale Slovenije.
- Učenci spoznavajo osnovna pravila za zagotavljanje varnosti.
- Ob številnih priložnostih se vzgajajo v prijateljstvu in nesebičnosti.
- Nuditi učencem zabavo, smeh, veselo razpoloženje in privzgojiti življenjski optimizem.

2.3 Pohod = gibanje + učenje

Pohod je zasnovan večplastno. Gre za lahko označeno pot, zato pozornost lahko usmerimo na debatiranje – izmenjavo mnenj. Ves čas so fizično, miselno in čustveno aktivni. Gibanje v naravi popestrimo s planinsko šolo in potopisom.

Dejavnosti pohoda so predstavljene v spodnji preglednici. Vsaka točka predstavlja enega od šestih etapnih ciljev z elementi oz. dejavnostimi planinske šole. Glavni poudarek je na rubriki Alma o, kjer učencem predstavimo Almo tudi s slikami iz knjige Kolumbova hči (Trnovec, 2011), ki so iztočnica za pogovor o življenjskih odločitvah. Almini cilji so bili: razumeti jezike sveta, prepotovati ves svet in postati svetovna pisateljica.

Preglednica 1: Na poti z Almo Karlin

1	Pokopališče na Svetini nadmorska višina 679,2m – Orientiramo se v kraju in na zemljevidu, uporabimo kompas. – Obiščemo grob Alme Karlin in Thee Schreiber Gamelin.	**Alma o življenju in smrti** Alma si je sama izbrala kraj, kjer je želela biti pokopana. Zanjo je bil to najlepši kraj na svetu. Dokaj ostarelima staršema se je 12. oktobra 1889 rodila »samo deklica«. Zaznamovani ob rojstvu s telesno hibo so ji pripisovali kratko življenje. Bolj duša kot telo dekletce poimenujejo Alma Maksimiliana. S smrtjo očeta Jakoba se konča »sončnost njenega bivanja«. Stara je bila šest let. Občutka varnosti ni bilo več. »Skozi življenje gre sam in zapuščen, kdor vedno misli samo nase; kdor pa se zna ljubeče prilagajati in vse stvari srečno zasukati, kdor vedno ve, kje je treba priskočiti na pomoč, in se razdaja drugim, temu je življenje cvetoča livada in še po smrti ostanejo za njim sledovi njegovih del.« (Karlin, 2002, str. 51)
2	Svetina cerkev Marije Snežne iz 15. stoletja	**Alma o svojem videzu** Mama Vilibalda, priljubljena učiteljica, se s hčerinim nepopolnim videzom ni mogla sprijazniti. Almo je vse življenje sodila po številnih

– Vpišemo pohod v planinski dnevnik in žigosamo.	hibah in lepotnih napakah (prevelika glava, nesimetrično levo oko, štrleča ušesa, poki nekje v možganih in zato občutljiva na zvok, krajša noga, višja desna rama, levičarka) in jo obremenila s številnimi olepševalnimi poskusi, ki so kalili njeno otroštvo. Namesto da bi hčerko zaščitila, je iskala načine, kako bi te napake odpravila. Takšen odnos jo je od mame odtujil, Almo pa močno zaznamoval. »Eno človeško življenje ni zadostovalo, da bi se sprijaznila s svojo zunanjostjo«. (2010, str. 8)

3	Celjska koča nadmorska višina 652m – Žigosamo dnevnik Mladi planinec in vpišemo nadmorsko višino. – Doseči vrh je uspeh, počitek je potreben.	**Alma o družini in vzgoji** »Človek je sad svoje vzgoje.« (Karlin v Trnovec, 2011, str. 10) Doma je bila temeljna zapoved »To se ne spodobi!« in številni vzkliki: »Jezus, Jezus!«. Omejena na družbo mame in uglednih sorodnikov, družinskih prepirov, je bila zaprta v hiši in je živela v domišljijskem svetu. »Ta bridka setev se je razvila v bridko žetev.« (Karlin, 2010, str. 43)

4	Grmada nad Celjem nadmorska višina 718m – Žigosamo dnevnik Mladi planinec in vpišemo nadmorsko višino. – Pot si lahko otežimo s težo bremen na hrbtu. Izkušeni popotniki nosijo na poti le najnujnejše. – Pogled je vedno usmerjen v naslednji korak, tako se izognemo nevarnostim.	**Alma o izobraževanju in znanju** Alma je zgodaj ugotovila, da ji bo neodvisno življenje, skladno z njenimi predstavami, omogočilo le znanje, ki ga bo mogoče vnovčiti. Formalno se je izobraževala le do ravni končane osnovne šole. To izobraževanje je zaradi zdravstvenih težav večkrat potekalo tako, da se je učila individualno in nato opravljala izpite. Z neformalnim izobraževanjem pa je osvojila zelo široko znanje na različnih področjih (Trnovec, 2011, str. 16). Alma se je odločila, da bo sama odločala o svoji usodi. Zanimali so jo tuji jeziki in v znanju jezikov je videla priložnost za pobeg. Lekcije je »plačevala« z nošnjo gumijastih pasov, steznika, zatečenimi podplutbami, visenjem za glavo, ležanjem na leseni deski, prepovedjo sedenja od štirinajstega do osemnajstega leta. V Londonu se je Alma podala na prostovoljno izgnanstvo in spet postala človek (Karlin, 2010, str. 131). Zaposlila se v jezikovni šoli. Študirala je angleščino, francoščino, latinščino, italijanščino, norveščino, danščino, ruščino in španščino. Na Royal Society of Arts je vse izpite opravila z odliko. Sledila so naporna in dragocena učna leta, ki so močno zaznamovala njeno življenje in delo.

5	Pečovnik 44 Spominska hiša Alme M. Karlin – Ogled hiše in vrta.	**Alma o prijateljstvu** Tu je Alma živela s prijateljico Theo: dvoje življenj – en cilj. Družilo ju je globoko prijateljstvo, pa tudi številni skupni interesi. Zelo težko obdobje ob koncu Alminega življenja: zapor, zasliševanje gestapa, neuspešen beg v tujino, težke razmere v partizanih, dvakratna zaplemba premoženja, hudo pomanjkanje in smrtonosna bolezen. Čeprav doživi veliko hudega jo najbolj prizadane negotova usoda njenih knjig. (Trnovec, 2011, str. 59) »Poskusiva leto dni z noviciatom. /.../ Moj red je namreč precej strog: moli in delaj...« (Gammelin, Dvoje življenj)

6	Zagrad – Doseči vrh je fizični, mentalni in čustven uspeh. Motivira nas in opomni, da lahko v življenju z voljo dosežemo mnogo.	**Alma o potovanju in narodnosti** Vemo, da ni bila prva ženska, ki je prepotovala svet. Ne moremo pa odgovoriti na vprašanje, ali je katera od popotnic potovala brez spremstva, neprekinjeno osem ali več let in se v času potovanja preživljala z lastnim delom, tako kot Alma (Trnovec, 2010, str. 25). S seboj je vzela en kovček, torbico in nepogrešljivo eriko (pisalni stroj). Potovanje umešča Almo med največje svetovne popotnice. »Ne smete mi očitati pripadnosti nemškemu narodu,« je v svoji avtobiografiji zapisala Alma (Trnovec, 2011, str. 6). Da bi lahko odgovorili na vprašanji, zakaj se je hči staršev slovenskega rodu izrekala za Nemko in zakaj je vsa svoja dela napisala v nemškem jeziku, moramo poznati duha časa, v katerem se je Alma rodila. Razmere, ki so vladale v takratnem Celju, in dogajanje v njeni družini, je botrovalo temu, da so jo starši vzgojili kot Avstrijko oziroma celjsko Nemko.

3. Zaključek

Učenci se vpišejo k planinskemu krožku z namenom, da bodo svoj prosti čas preživeli sproščeno v naravi in osvajali številne vrhove. Dobijo osnovna znanja o planinskih in gorniških veščinah. Mlade usposabljamo tudi na področju osebnostnega razvoja, pri oblikovanju tovariškega in strpnega odnosa, učenju delovanja v družbenih skupinah. Velikega pomena je osebni zgled starejših članov. Veselijo se cilja, saj vedo, da ga bodo dosegli.

Združiti pohod s potopisom ni enostavno. Učence je potrebno motivirati k poslušanju. Pomembno je, da izhajamo iz njihovih izkušenj in tako usmerjamo pozornost (npr. ko nakup pisalnega stroja primerjamo z nakupom pametnega telefona). Na »terenu« predavanja niso najbolj primerna, če pa jim ponudimo snov v premišljenih odmerkih, deluje. Tako najdemo vzporednice s svojim življenjem. Vse to so iztočnice za pogovore o ciljih. Izvemo, da so uresničljivi, če za to tudi delamo, in da je napor dobrodošel. Kot načrtujemo pot, načrtujemo tudi svoje življenje. Uzavestimo, da so spremembe stalnica. Almina osebna doživetja dokazujejo, da se ves čas učimo in da pouk ne poteka le v šoli. Znanje je dostopno in učimo se zase – znanje osvobaja.

Primerneje bi bilo, če bi mladim planincem oziroma pohodnikom Almo predstavili že v šoli. Tako bi bolje videli fotografije in zemljevid potovanja. Na terenu bi le še odkrivali Almine kotičke. Pohod bi zaključili z obiskom Pokrajinskega muzeja Celje, kjer je zbirka njenih predmetov in razglednic. Tako bi skupaj zaključili svetovno potovanje: Alma v osmih letih, mi v osmih urah.

4. Literatura

Karlin, A. M. (1997). *Popotne skice*. Ljubljana: Delo – Tiskarna d.d.

Karlin, A. M. (2002). *Pod košatim očesom*. Celje: Mohorjeva družba.

Karlin, A. M. (2010). *Sama: iz otroštva in mladosti*. Celje: In lingua, Mateja Ajdnik Korošec, s.p.

Karlin, A. M. (2018). Ein Mensch wird. Berlin: Aviva, cop.

Kolar, M. (2008). Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Svetina. Pridobljeno s: https://www.google.com/maps/place/3220+Svetina/

Peršolja, B., Peršolja, M. (2013). *Dnevnik Mladi planinec*: 5. izdaja. Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.

Rotovnik, B., Burnik, S., Golnar, T., Kadiš, F., Krpač, F. Pehani, P., Peršolja, P. (2011). *Planinska šola*: druga, dopolnjena izdaja. Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.

Roženberger Šega, T. (2009). *Almine meje in margine*. Celje: Muzej novejše zgodovine Celje.

Trnovec, B. (2011). *Kolumbova hči: življenje in delo Alme M. Karlin*. Celje: Pokrajinski muzej Celje.

Kratka predstavitev avtorja

Nuša Ocvirk je po izobrazbi profesorica razrednega pouka. Opravila je tudi študijski program za izpopolnjevanje učiteljic/učiteljev, študentk/študentov razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem triletju osnovne šole. Trenutno poučuje angleščino v prvem in drugem triletju Osnovne šole Antona Aškerca Rimske Toplice. Je načelnica mladinskega odseka Planinskega društva Rimske Toplice in mentorica planinskega krožka.

Pogled na mednarodno MEPI odpravo na Mauritius v očeh udeleženca

A Look at International MEPI Expedition on Mauritius in the Eyes of the Participant

Robert Bertoncelj

Šolski center Kranj
robert.bertoncelj@sckr.si

Povzetek

V zadnjem času se veliko pozornosti namenja načinom posredovanja in pridobivanja znanja, ki presegajo tradicionalne pristope in klasifikacije.
Premik poudarka s formalnih oblik in metod izobraževanja ter učenja na neformalno in priložnostno učenje je očiten pri mednarodnem programu MEPI. Oblikujejo se nove smernice in zahteve, pri čemer postajajo zmeraj pomembnejša spoznanja o nujnosti učenja skozi vse življenje.
S tem prispevkom želimo vzpodbuditi mlade in mladinske delavce k neformalnim oblikam učenja skozi potovanje v različne kraje sveta in jih opozoriti na načrtovanja in razmišljanja o organizaciji in izpeljavi takšnega dogodka.
Odprava je eno področje programa MEPI, namenjena je načrtovanju, spremljanju, vrednotenju in priznavanju dosežkov v procesu neformalnega učenja za vse udeležence v programa MEPI.

Ključne besede: bronasta stopnja, filozofija, flore in favne, Mauritius – paleta ljudstev, MEPI (mednarodno priznanje za mlade), načela, srebrna stopnja, zlata stopnja.

Abstract

Lately, a lot of attention is being given to alternative passing on and acquisition of knowledge which surpasses traditional learning and classification.
The transition from formal forms and methods of teaching and learning towards informal learning is obvious in MEPI International Programme. New guidelines and requirements are being formed which stress the importance and necessity of lifelong education.
The aim of this article is to encourage young people and their mentors to start learning informally by travelling to different countries in the world and make them aware how important it is to think and plan the organization in execution of such an event.
MEPI expedition is a part of the programme dedicated to planning, observation, assessment and recognition of the achievements in the process of informal learning for all the participants in the MEPI Programme.

Key words: bronze level, flora and fauna, gold level. Mauritius – range of peoples, MEPI (international award for young people), philosophy, principles, silver level.

1. Uvod

Program Mednarodno priznanje za mlade – MEPI je univerzalen, svetovno priznani mladinski program, ki mladim med 14. in 25. letom omogoča, da v svojem prostem času v okviru neformalnega učenja in z aktivno udeležbo na različnih področjih (prostovoljstvo, veščine, šport in odprava) odkrijejo, razvijejo in uresničijo svoje potenciale. Tako mlade spodbuja k vsestranskemu razvoju v aktivne, odgovorne in zadovoljne ljudi, pripravljene na izzive življenja.

Na ŠC Kranj smo se prvič seznanili s programom MEPI leta 2003. Sama načela programa MEPI so nam bila všeč, zato smo tudi pristopili k izvajanju programa. Program smo začeli izvajati leta 2004. Program ponuja interdisciplinarno razsežnost, kar omogoča mladim poleg formalne izobrazbe tudi neformalna znanja, ki so v današnjem svetu vse bolj pomembna tako v osebnem življenju kakor tudi poklicnem življenju.

Pomembna prednost programa je prisotnost programa v 140 državah sveta, kar omogoča povezovanje mladih v programu skoraj po celem svetu. Leta 2006 smo se udeležil mednarodne konference programa MEPI v Izraelu, kjer smo spoznali mentorje in inštruktorje iz 25 različnih držav. Tam smo navezal stike in z njimi začeli z načrtovanjem mednarodnih aktivnostih na področju odprav. Sledil je obisk na otoku Mauritiusu, kjer smo se dogovorili za prvo izmenjavo mladih v letu 2009. Po uspešno izvedeni odprave in na veselje mladih smo se dogovorili za dolgoročnejše sodelovanje, kar nam je prineslo ponovno odpravo mladih na Mauritius v letu 2015.

Po končani odpravi na Mauritius leta 2015 je nastal potopis mladega udeleženca Domna kot refleksija občutkov in razmišljanj o odpravi na Mauritiusu.

2. Program MEPI sloni na sledečih načelih

2.1 Filozofija

Izhodišče programa je spodbujanje mladih k vsestranskemu razvoju v aktivne, odgovorne in zadovoljne ljudi, pripravljene na izzive življenja. Program izhaja iz predpostavke, da mora mladostniku aktivna (so)udeležba v programu predstavljati osebni izziv. S tem namenom program MEPI mlade postavlja v vlogo aktivnih in odgovornih načrtovalcev in oblikovalcev svojega osebnega programa napredka, ki izvira iz njihove notranje motivacije. MEPI program ima netekmovalen značaj in je pisan na kožo posameznemu udeležencu, ki si sam glede na svoje zmožnosti določa cilje in izbere težavnostno stopnjo. Ključno pri postavljanju in doseganju ciljev je njegovo sodelovanje z usposobljenim mentorjem, ki udeleženca strokovno in s posluhom za njegove potrebe varno usmerja k izbranemu cilju. Mentor mladostniku zagotavlja uravnoteženost izbranih aktivnosti, realnost osebnih ciljev in skladnost z mednarodnimi zahtevami programa. Udeleženci si cilje postavijo glede na lastne sposobnosti, prednostne naloge in starost.

2.2 Načela

Dokončanje programa mora mladostniku predstavljati izziv. Mladostnik mora oblikovati osebne izzive oblikovane po lastni meri, se spoprijemati z njimi in jih tudi uspešno premagovati. Če bo cilj postavljen prenizko, udeleženec ob njegovem doseganju ne bo čutil

zadovoljstva. Po drugi strani lahko previsoko postavljeni cilji mladostnika odvrnejo od udeležbe v programu.

Program posledično ponuja 3 težavnostne stopnje – bronasta, srebrna in zlata stopnja, kar od udeležencev zahteva vztrajnost in predanost in ne le trenutno navdušenje pri doseganju ciljev skozi daljše časovno obdobje. Vsaka stopnja predstavlja določen izziv in osebno napredovanje. Višja stopnja od posameznika predvideva večjo zavzetost, predanost in trud. Občutek osebne zmage in zadovoljstva ob doseganju ali celo preseganju zastavljenih ciljev in pričakovanj – to udeležencu programa ostane za vse življenje.

Vsak udeleženec ima pri izbiri aktivnosti in oblikovanju ciljev podporo usposobljenega mentorja. Vsak udeleženec si z namenom zagotovitve uravnoteženega in kompleksnega osebnostnega razvoja postavi cilje na 4 osnovnih področjih: veščine, rekreativni šport, prostovoljstvo in pustolovske odprave. Na zlati stopnji je dodatno področje Projekt neznani prijatelj (PNP). Na teh področjih mora udeleženec izbrati posamezne aktivnosti, ki odražajo njegove interese, ga navdihujejo za delovanje in imajo pozitiven učinek na mladostnika. Usposobljeni mentor v programu MEPI zagotavlja uravnoteženost izbranih aktivnosti, dosegljivost osebnih ciljev in skladnost z mednarodnimi zahtevami programa.

Mladi se najhitreje in najraje učijo, kadar se ob tem tudi dobro počutijo. Zato program poudarja učenje skozi pozitivno izkušnjo. Zanjo poskrbita zlasti postopnost programa in usposobljeni mentorji.

Udeležba v programu je popolnoma prostovoljna in poteka v prostem času mladih. Udeleženci ob zaključku posamezne stopnje za vloženi trud in dosežke prejmejo priznanje, in sicer na posebej za to organizirani prireditvi, kjer priznanja praviloma podeljujejo podporniki MEPI-ja ali druge znane osebnosti, lahko tudi člani britanske kraljeve družine.

Program mlade opremi z znanji, veščinami in osebnostno-socialnimi kvalitetami (komunikacija, sodelovanje, reševanje problemov, kreativnost in kritično mišljenje, vodenje, pravičnost, odgovornost, spoštovanje, pripadnost skupnosti, solidarnost idr).

Neločljiv del programa so tudi nova prijateljstva in priložnosti mednarodnih razsežnosti.

MEPI je edinstven; je netekmovalen, zabaven, prostovoljen in uravnotežen program, ki od udeležencev zahteva vztrajnost pri doseganju ciljev skozi daljše časovno obdobje. Mladim omogoča, da se dokažejo v mednarodno priznanem okviru. Načela programa MEPI udeležencem programa zagotavljajo trajno popotnico in vir motivacije pri soočanju z življenjskimi izzivi.

2.3 Stopnje

Udeleženci se skozi program srečajo z izzivi na 4 različnih področjih – prostovoljno delo, praktične veščine, rekreativni šport in odprava. Na zlati stopnji je dodano področje Projekt neznani prijatelj (PNP). Mladi si cilje na posameznih področjih postavljajo glede na starost, sposobnosti, prednostne naloge. Opisana področja se medsebojno kombinirajo in glede na zahtevnost kombinacije, ki si jo udeleženci oblikujejo po svoji meri in v sodelovanju z mentorjem, so mladim v programu na voljo 3 težavnostne stopnje – bronasta, srebrna in zlata. V program lahko vstopiš na najlažji, bronasti stopnji ali direktno na srebrni ali zlati stopnji.



Bron je namenjen mladim od 14. leta. Najkrajši čas udeležbe za pridobitev priznanja na bronasti stopnji je 6 mesecev. Udeleženec mora doseči zastavljene cilje na vseh 4 področjih (prostovoljstvo, veščine, šport, odprava). Na prvih treh področjih mora biti udeleženec dejaven vsaj 3 mesece. Ob tem si udeleženec izbere področje, na katerem si bo zastavil zahtevnejši cilj, ki mu bo sledil vsaj 6 mesecev. Odprava na bronasti stopnji traja najmanj 2 dni, 1 noč.



Srebro je namenjeno mladim od 15. leta. Udeleženec mora doseči zastavljene cilje na vseh 4 področjih (prostovoljstvo, veščine, šport, odprava). Na prvih treh področjih mora biti udeleženec dejaven vsaj 6 mesecev. V primeru, da je udeleženec v program na srebrni stopnji vstopil brez predhodne osvojitve bronaste stopnje, mora na enem od 3 področij (prostovoljstvo, veščine ali šport) opravljati aktivnosti dodatnih 6 mesecev. Pustolovske odprave trajajo najmanj 3 dni, 2 noči. Srebrno stopnjo lahko zaključi najhitreje v 6 mesecih, če je prejemnik bronastega priznanja, ali v 12 mesecih, če je v program vstopil neposredno na srebrno stopnjo.



Za vstop na zlato stopnjo mora biti udeleženec star vsaj 16 let. Za razliko od bronaste in srebrne stopnje morajo udeleženci doseči zastavljene cilje na 5 področjih – prostovoljstvu, veščinam, športu, odpravi in projekt neznani prijatelj (PNP). Na prvih treh področjih mora biti udeleženec dejaven vsaj 12 mesecev. V primeru, da je udeleženec v program na zlati stopnji vstopil brez predhodne osvojitve srebrne stopnje, mora na enem od 3 področij (prostovoljstvo, veščine ali šport) opravljati aktivnosti dodatnih 6 mesecev. Pustolovske odprave trajajo najmanj 4 dni, 3 noči, medtem ko projekt neznani prijatelj traja vsaj 5 dni in 4 noči. Zlato stopnjo lahko zaključi najhitreje v 12 mesecih, če je prejemnik srebrnega priznanja, ali v 18 mesecih, če je v program vstopil neposredno na srebrno stopnjo.

V naslednjem prispevku je predstavljen pogled mladega udeleženca na odpravo, občutja do narave in ljudi, ki živijo na Mauritiusu. O odpravi je napisal potopis in ga objavil v Gorenjskem glasu.

3. Pogled na MEPI odpravo v očeh udeleženca

3.1 Mednarodne odprave

Namen mednarodnih odprav na ŠC Kranj je spodbujanje duha in želje po odkrivanju novega in razvoj zavedanja o neokrnjenem okolju ter pomembnosti povezovanja s svetom in

ljudmi različnih ras in veroizpovedi. Na ta način se bogatimo tako mladi kot spremljevalci, mentorji in inštruktorji. Udeležencem predstavlja izziv, da se odprave lotijo z določenim namenom (npr. spoznavanje nove kulture in kulinarike, vere, okolja) in to v nepoznanem prostoru.

Organizacija, načrtovanje priprave in zaključek odprave zahtevajo skupinsko delo, samozaupanje, odločnost in sodelovanje.

Odprava mora obsegati samostojno popotovanje po deželi s točno določenim ciljem, udeleženec pa uporablja zgolj fizično moč brez pomoči motornih vozil. Fizična moč se nanaša na hojo, vožnjo s kanujem, jahanje, kolesarjenje ali jadranje.

Udeleženci lahko izbirajo med odpravo, katere glavna sestavina je popotovanje (od točke A do točke B), ali raziskovanjem, kjer bodo večino časa namenili raziskovanju območja, v katerem bivajo.

Kakšne so koristi za mlade?

V okviru odprave mladi:

- načrtujejo in izpolnjujejo naloge
- sprejemajo odločitve in posledice
- se odzivajo na izzive
- se naučijo zanašati nase
- razvijajo vodstvene sposobnosti
- prepoznavajo potrebe in sposobnosti drugih
- kažejo svojo podjetnost in domišljijo
- delajo v timu
- razmišljajo o svojih dosežkih in
- uživajo v bivanju v naravi in ga cenijo.

V ta namen smo pripravili sklope pripravljalnih treningov.

Udeleženci se pripravljajo in vadijo za odpravo, priprave se prilagodijo njihovi skupini in vrsti odprave v naslednjih dejavnostih:

- veščine kampiranja
- timsko delo
- oprema, vključno s pripravo seznama opreme
- prva pomoč in ravnanje v sili
- prehrana in kuhanje
- zdravje in varnost
- orientacija in iskanje poti
- opazovanje, beleženje in namensko delo
- kompetentnost v načinu potovanja

- zavedanje o tveganjih
- načrtovanje poti, vključno z risanjem načrtov poti.

Po obsežnih pripravah in urjenjih lahko pričnemo z načrtovanjem odprave na nepoznanem terenu, pri čemer pa moramo upoštevati zahteve logistike in psihološko pripravljenost.

Logistiko je treba upoštevati, ker bodo hodili po neobljudeni divjini, kjer so planinske koče prej izjema kot pravilo. To pomeni, da se ne bodo mogli oskrbovati s hrano med samo potjo, ampak bodo vso opremo in hrano prenašali na lastnih ramenih. Manjša težava lahko predstavlja tudi voda, do katere pridejo povprečno enkrat dnevno. Kvaliteta vode je v zbiralnikih in vodovodnih sistemih v Afriki za nas vprašljiva, zato so tablete za dezinfekcijo vode nujno potrebne, razen če se predhodno ne založijo z ustekleničeno vodo, kar predstavlja dodatno težo.

Glede na geografsko lego Mauritiusa je vreme lahko zelo nadležna stvar. V času izvedbe odprave (februar) je bila velika verjetnost monsunov. To zopet pomeni, da so morali s sabo nositi ustrezno opremo.

Udeleženci se na odpravo pripravijo tudi psihološko. Zavedajo se, da se bodo občasno zaradi slabih markacij mogoče tudi izgubili. Ne sme jih motiti, da bodo spali v šotorih, oddaljeni od civilizacije nekaj ur hoje, in da se bodo morda odpovedali nočnemu počitku zaradi razigranih gozdnih živali.

Navkljub neprijetnostim pa jih v naravi pričakajo nepozabni trenutki, kot je na primer srečanje z divjimi živalmi, sončni vzhod ali čudovit razgled. Prepričani smo, da se bodo te pustolovščine spominjali celo življenje in da bodo domov prišli obogateni z novimi poznanstvi in izkušnjami.

Po odpravi na Mauritiusu leta 2015 je nastal potopis 18-letnega udeleženca Domna Bertonclja.

MAURITIUS − PALETA LJUDSTEV, FLORE IN FAVNE

Mauritius je otok, ki leži v Indijskem oceanu, približno 1100 km vzhodno od bolj znanega Madagaskarja, in predstavlja rajski kraj za pustolovce in ljudi, ki se navdihujejo nad kulturo, peščenimi plažami, treking pohodi in raznolikostjo rastlinja in živali. Po površini se lahko primerja z Gorenjsko, ima malo več kot milijon prebivalcev. Severni del Mauritiusa je urejen in gospodarsko razvitejši od južnega. Severni in vzhodni del otoka sta turistična, tu je veliko peščenih plaž in luksuznih hotelov na vsakem kotičku. Ta predel ni gosto poraščen z drevesi, pač pa je tu veliko sladkornega trsja, ki je najpomembnejša gospodarstvena kultura. Južni del otočja je veliko revnejši, a mnogo lepši za tiste, ki so željni pustolovščin in raziskovanj. Jug predstavlja pravo neokrnjeno naravo z mogočnimi slapovi, lagunami in veličastnimi razgledi. Na otoku leži tudi nekaj vulkanskih kraterjev in »vulkanska« reka Black River, ki je od daleč videti povsem črna.

Mauritius je znan tudi po avtohtonem ptiču imenovanemu Dodo, ki pa so ga na žalost pojedli. Od leta 1986 dalje je neodvisna država, uradni jezik je angleščina, čeprav jih večina govori kreolsko, jezik, ki je poenostavljena francoščina. Mi smo se na Maurtius odpravili z enim samim namenom, in to je bila odprava pod okriljem Mednarodnega priznanja za mlade ali na kratko Mepi oziroma Duke of Edingburg's International Award po angleško. Te

odprave se je poleg mene udeležilo še 11 mladih fantov iz ŠC Kranj in Gimnazije Jesenice ter 24 deklet z otoka Mauritius. Seveda si to nismo organizirali sami, temveč so za to poskrbeli naši in pa njihovi mentorji.

AKLIMATIZACIJA IN BLUE BAY

Ko smo izstopili z aviona na letališču Port Louis, ki leži na jugu otoka, nas je najprej presenetila zelo visoka vlaga. Pred letališčem so nas že čakali kombiji, ki so nas odpeljali 15 kilometrov proč v našo bazo Pointe Jerome, kjer smo imeli urejeno nastanitev. Spali smo v državnem mladinskem centu na jugu otoka v bližini mesta Mehbourg. Vsi smo bili izmučeni od 12-urnega leta, za povrh pa sta nas mučila še vlaga in pa komarji, ki so se nenadoma pojavili na naših prepotenih telesih. Prvi dnevi so minevali zelo počasi, saj nismo kaj dosti počeli, z izjemo, ko smo se šli potapljat ob koralni greben v Blue Bay. Otok je namreč obkrožen s koralnim grebenom, zato je kopanje varno in smo bili rešeni pred kakšnimi morskimi psi. Na plaži so nas z odprtimi rokami pričakali domačini, ki so nas želeli s čolnom odpeljati na potapljanje. Cena ni bila visoka, zato smo vsi v en glas dejali: »Gremo!« Do mesta, kjer smo se kopali in se potapljali, nas je s čolnom odpeljal domačin, ki nas je med vožnjo informiral o morskem habitatu. Kar smo potrebovali, je bila le maska in kopalke in že smo bili vsi v morju. Pod vodo je bilo zelo pestro. To, kar smo videli, nam naše Jadransko morje ne more prikazati. Rumeno, rdeče, modro in zeleno so barve, ki se ti zlivajo ob pogledu na ribe in dno, ki je poraščeno z različnimi vrstami koral. Še posebej so zanimive zvezdaste in gobaste korale pa seveda Brain Coral, ki je zelo redka, po obliki pa spominja na človeške možgane. Je ena največjih »možganskih koral« v Indijskem oceanu ter ena izmed treh največjih na svetu poleg tiste v Avstraliji in tiste na Karibskih otokih. Rib je ponekod toliko, da je že nelagodno plavati, vendar smo vsi z zanimanjem opazovali in se čudili. Znanstveniki so v tej laguni odkrili 72 različnih vrst rib. Po štirih dneh privajanja in poležavanja so k nam v bazo prišla dekleta stara 17-19 let, ki so se z nami kasneje odpravile na odpravo. Dan pred odpravo je bil čas za spoznavanje in pripravo. Dobili smo približno zarisano pot, ki so nam jo določili njihovi mentorji. Po tej poti smo morali določiti točke, kjer bomo hodili, jedli in spali. Bili smo malo presenečeni, saj smo dobili turistične karte, na katerih niso bile razvidne gozdne poti, izohipse in ostale potrebne stvari, po katerih bi se človek v naravi lahko orientiral. Ko smo opravljali odprave v Sloveniji, smo dobili karto, kjer je bilo vse točno določeno in razvidno. Kmalu smo se sprijaznili s tem, da smo južno od nas in da razmere tu niso take kot doma. Z dekleti smo se takoj ujeli in bili tudi zadovoljni z razmerjem med nami in njimi. Naslednje jutro je sledila odprava. Razdeljeni smo bili v šest skupin. V vsaki po štiri mauritiuska dekleta in dva slovenska fanta.

PRVI DAN ODPRAVE V NACIONALNEM PARKU BLACK RIVER

Ob desetih dopoldne smo bili vsi postrojeni v Nacionalnem parku Black River in pripravljeni na začetek štiridnevne odprave, ki smo jo vsi nestrpno čakali. Nahrbtnik na ramenih ter voda v roki in odprava se je lahko začela. Prva skupina je štartala najprej, v tej sem bil tudi jaz. Dekleta so bili na čelu naše skupine in so delovala precej samozavestno. Jan, moj prijatelj, in jaz sva samo skomignil z rameni in se prepustila ženskemu vodstvu. Hodili smo in hodili ter sledili drevesom, ki so bila označena z markacijami. Kart sploh odpirali nismo, ker nam tudi ne bi bile prav v pomoč. Med kratkim odmorom za kosilo sva se z Janom okopala v reki Black River, ki je imela osvežujočih dvajset stopinj.

Po šestih urah hoje po zelo spolzkem in strmem terenu smo prišli do konca poti. Dekleta so se ustavila in panično ter hkrati oprezno gledala okrog sebe ter iskala pot. Začela so vpiti

»pergue«, kar se mi je takoj zazdelo, da to pomeni, da smo se izgubili. Čez 10 minut je iz ozadja prisopihala še druga skupina. Ura je bila že šest in mi smo bili nekje sredi »džungle«. Do šestih bi morali biti že blizu cilja in le še ura je manjkala do mraka. Dekleta so poklicala mentorje, nekatere v paniki celo starše, in jim sporočila, da smo nekje pod vrhom nekega hriba in da smo se izgubili. S sabo smo imeli sledilnike, ki so mentorjem pomagali pri določanju naše pozicije. Kmalu smo dobili ukaz, da se moramo vrniti nazaj v nacionalni park, kjer smo odpravo začeli. Preostalo nam ni nič drugega, kot da se čim prej spustimo in pridemo na cilj. Razmere so bile težke. Komarji so se lepili na prepoteno telo in bi te lahko živega požrli, zato sem imel na sebi trenirko. Teren je bil spolzek ter strm in mauritiuska dekleta seveda niso imela primerne obutve. Adidas sprehajalni čevlji za po mestu niso bili kos hoji po spolzkem pobočju. Prav tako pa niso bila vajena pohodov po hribih, saj so prej odprave opravljale po makadamskih poteh ob sladkornem trsju. Na nas fantih je bilo, da smo ostali mirni in pripravljeni pomagati slehernemu dekletu. Kmalu se je stemnilo in treba je bilo vzeti svetilke in svetiti še vsem ostalim. Poleg tega so bila dekleta izmučena, zato smo na vsake toliko časa poprijeli za kakšen njihov nahrbtnik in roko. Skale so bile vlažne, saj je v bližini tekel potok in nam je to še toliko bolj oteževal hojo. Paziti na druge je bilo res težko, zato sem sebi posvečal manj pozornosti kot bi sicer. Nekajkrat mi je spodrsnilo, ampak na srečo se nisem nič poškodoval. Reko Black River smo prečili pogosto, zato smo bili mi fantje primorani iti v vodo in pomagati dekletom, da so varno prišle čez. Hodili smo v mokrih čevljih in bili preznojeni od glave do pet. Na našo srečo sta nas prišla iskat dva mentorja, ki sta nam zadnje najtežje tri ure pomagala prehoditi pot do parka.

Ko smo prišli do parka, nas je tam čakal policija. Poklicali so jih mauritiuski mentorji, ker so bili v skrbeh in niso vedeli, kaj se dogaja. Po dvanajsturni hoji sva z Janom želela odnehati, saj sva bila tako izmučena kot še nikoli prej v življenju. Pričakovala sva, da nas bodo odpeljali nazaj v bazo Pointe Jerome, vendar so nas s kombijem odpeljali na cilj prvega dne. Najslabši ali eni izmed slabših voznikov na svetu so prav gotovo na Mauritiusu. Voznik pohodi na plin in čez nekaj trenutkov spusti plin in za tem spet pospeši in tako nadaljuje do končne destinacije. Ko smo prispeli, mi je bilo na smrt slabo in na srečo so nama ostali fantje postavili šotor. Midva sva kmalu odšla spat, ko so ostali še kuhali in jedli večerjo.

LABIRINT MED SLADKORNIM TRSJEM

Preostali del odprave je potekal zelo tekoče in brez večjih težave. Tudi pot je bila lažja in zadnje dva dni smo hodili ob obali in sladkornem trsju, kjer se poti nikoli ne začnejo in ne končajo. Vsa makadamska pot med sladkornim trsjem je podobna predhodni in naslednji. Občutek sem imel, kot da hodim v labirintu. Sicer pa je proizvodnja sladkorja iz sladkornega trsja ena od glavnih gospodarskih dejavnosti Mauritiusa, poleg turizma in tekstilne industrije. Zadnji dan je bil zelo prijeten, saj smo imeli veliko časa za počitek in proti večeru smo imeli še čas, da smo si lahko naredili konkretnejšo večerjo. Meni in Janu so kuhala dekleta, ki so se nama želela oddolžiti za tisti prvi dan. Mislim, da sem zadnji večer odprave nadoknadil kakšen izgubljeni kilogram. Pojedel sem skledo makaronov in za povrh je moj prijatelj Veeru ocvrl pomfrit v tanki posodici. Izvedeli smo tudi, da so o izgubljenih Slovencih poročali na nacionalnem radiju. Ja, bili smo prave medijske zvezde, a to, da smo se izgubili, ni bila niti tako slaba stvar, saj smo se tako bolj zbližali z dekleti. Ob koncu odprave smo postali pravi prijatelji. Veliko časa sem se družil tudi s fantom Veerum, ki me je veliko naučil o zgodovini Mauritiusa. Oba sva navdušena nad nogometom in tako sva se v bistvu začela družiti. Razlagal mi je, kako težko je zanj preživetje ob zelo skromni plači, ob tem da dela vikende in med tednom po 12 ur dnevno. Človek se veliko nauči, ker vidiš, s kakšnimi mnogo večjimi težavami se spopadajo drugi. Po odpravi je sledila predstavitev, ki je potekala v vasici St.

Chaterine. Tam smo se udeležili tudi delavnice, na kateri smo poskusili rezbariti les. Kasneje nas je čakala še pogostitev z njihovo tradicionalno hrano. Hrana je tukaj zelo podobna indijski hrani, temelji na začimbah, kot so curry, chilli, kumina, muškatni orešček in kardamon. Na koncu je sledila še predstavitev naše države. Zapeli smo himno, zaplesali in zapeli Ob bistrem potočku je mlin ter s pantonimo predstavili slovensko posebnost, to je, da smo dobri športniki. Domačini so nas naučili plesati tradicionalni mauritiuski ples, imenovan sega. Sega je ples, ki je znan samo na Mauritiusu in se pleše ob spremljavi afriških bobnov. Kar sem se uspel naučiti, je to, da je bistvo tega plesa v ritmu in gibanju v bokih. Tudi sami smo se seveda preizkusili, vendar se nismo najbolje znašli. En drugemu smo se smejali in se zabavali v ritmih sege. Kasneje sva z Janom opravil tudi intervju za nacionalno televizijo. Poročala sva o odpravi in o počutju na Mauritiusu.

ČAS ZA TURISTIČNE ZNAMENITOSTI

Naslednje dni smo imeli na razpolago čas za počitek in ogled nekaterih krajev. Ogledali smo si krokodiljo farmo in trgovino izdelkov iz krokodilje kože. Pot smo nadaljevali na jugozahod otoka, kjer smo si ogledali Chamarel park. V Chamarel parku smo videli prečudovit slap in slavnih 7 odtenkov prsti. Med organizatorji odprave je bil tudi moj oče, z nami pa sta bila tudi moj brat in mami. Žal je brat že drugi dan prihoda zbolel, bruhal in večino časa preživel na stranišču, tako da je obiskal tudi bolnico. Prijazno so ga sprejeli, mu dali infuzijo in zdravila, za storitev pa niso zahtevali nobenih papirjev in plačila. Mauritiuski prijatelji so moje domače povabili na celodnevni izlet s katamaranom na otok Saint Gabriel. Eno uro in pol so jadrali po visokih valovih, da so prispeli na osamljeno otočje. Ker otok ni čisto ves obkrožen s koralnim grebenom, sta brat in mami ure preživela v morju, da bi mogoče le opazila kakšnega morskega psa, in se vrnila v našo bazo precej zapečena. Sonce je v popoldanskem času močno in sončna krema z nizkim faktorjem ne pomaga. Nek domačin mi je predlagal, naj kupim kokosova kremo, ki je najboljše zaščita proti soncu.

HINDUJSKA POROKA NA MAURITIUSU

Mauritius je zelo versko barvit. Tu se mešajo krščanska, muslimanska in hindujska vera. Povabljeni smo bili na pravo hindujsko poroko, na katero nas je povabila nevesta, ki je prav tako vključena v Mepi. Kraj, kjer se je odvijala poroka, je bil obdan z barvnimi zavesami. V bistvu je šlo za svetleč šotor, ki je bil ves v lučkah in barvnih zavesah. Ženske so bili tradicionalno oblečene v svetlikajoča hindujska oblačila, sarije, moški pa v bele tunike. Še dobro, da sem imel s seboj nekaj lepih oblačil. Nevesta je sedela na odru. Poleg nje je bil hindujski duhovnik, ki je pridigal in prepeval indijske pesmi. Nevestine sorodnice in prijateljice so na oder prihajale z žafranom, da nevesto simbolno očistijo. Ostro so nam tudi zabičali, da se samo ženske med poroko smejo dotikati neveste. Po uvodnem obredu so nas posedli za mize in nas pogostili s tradicionalno indijsko hrano, ki je bila vegetarijanska. Na mizo si dobil podlogo, na katero so ti nalagali hrano. Ljudje, ki so razdeljevali hrano, so jo imeli v kanglicah in ti na vrečko naložili 10 različnih vrst zelenjave, pripravljene z različnimi omakami in začimbami. Hrano smo jedli z rokami, tako kot je v njihovi navadi. Poleg omak smo dobili tudi kruhke, podobne lepinji.

Kasneje sem izvedel, da hindujska poroka traja 3 dni. Prvi dan je podoben naši fantovščini oz. dekliščini. Zanimivo se mi je zdelo, da dekleta nevesto prvi dan s kano porišejo po roki z različnimi vzorci. Porisane roke so simbol lepote, če pa kana na roki potemni, pomeni, da jo bo mož ljubi. Drugega dneva smo se udeležili tudi mi. To je dan, ko se nevesta odpravlja od

doma. Je se samo zelenjava, alkohol je prepovedan. Tretji dan poteka simbolna izmenjava prstanov in poročno slavje, kjer lahko jedo tudi meso.

ZADNJI DNEVI NA MAURITIUSU

Zadnji dnevi so bili namenjeni za zabavo in nakupovanje. Sam se kupil začimbe, ki jih ne dobiš v Sloveniji. Stvari smo šli nakupovat na tržnico v bližnje mesto Mehbourg, kjer domačini ponujajo tudi zelenjavo, meso, ribe, oblačila in ostale dobrote. Denarna valuta je rupi, ki je po vrednosti približno 40-krat manjši od eura. Plače na Mauritiusu so zelo nizke v primerjavi s slovenskimi, cene pa le za odtenke nižje kot pri nas, na severu otoka pa celo višje. Sladoled v Grand Bayu na severu otoka je brata stal celo dva evra. Mehbourg se še ni prilagodil divjemu ritmu zahoda, tako da so v mestu mentorji zaman iskali skodelico kave, ko pa so le našli lokal, se je lastnikom pokvarila kavni aparat. Domačini verjetno nakupujejo drugod kot mi turisti in so bolj izkušeni in vešči, kje kupiti hrano po ugodnejših cenah. V domačih lokalih si lahko jedel zelo dobro in za zmerno ceno. Opazil sem tudi njihov »Mc Donalds«, ki je izredno priljubljen in se imenuje KFC (Kentucky Fried Chicken). Ljudje živijo precej skromneje in nimajo toliko materialnih in higienskih potreb kot mi. So zelo iznajdljivi in te kar hitro pretentajo za par evrov, a meni je bilo glede tega prav vseeno, saj sem videl, da se borijo za preživetje in so drugače v večini zelo gostoljubni in prijazni. Dan pred odhodom nazaj v Slovenijo smo imeli še zadnjo snidenje z dekleti in ostalimi udeleženci. Za pogostitev smo jim skuhali nekaj slovenskega, in sicer žgance s piščančjo obaro. Proti koncu večer pa smo si ogledali še slike z odprave in sklenili zadnje misli ter se poslovili od naših mauritiuskih prijateljic in prijateljev. Kar smo mogoče malo obžalovali, je to, da si nismo ogledali glavnega mesta Port Louis, kar pa na koncu ni igralo velike vloge, saj smo videli veliko različnih mest in krajev. Mauritius in ljudje bodo zame za vedno ostali v spominu, ker je bila to zame edinstvena izkušnja. Spoznal sem drugačno življenje od našega in si pridobil nekaj dobrih prijateljev, ki bodo, upam, nekega dne prišli tudi v Slovenijo.

4. Zaključek

Odprava na Mauritius je uspela. Mladi so prehodili začrtano pot, čeprav so se vmes izgubili. Spoznali so značilnosti nove države, njeno biotsko raznolikost, nove vrste jedi. Še posebno pa so lahko ponosni na nove prijateljske vezi.

Na odpravi je sodelovalo šest slovenskih mentorjev in pet mentorjev z Mauritiusa. Dobro smo se ujeli, težave so se pokazale pri načrtovanju poti.

Že 14 let program MEPI deluje na ŠC Kranj. Danes je program prepoznaven. Ostaja priljubljen pri mladih, ker jim prinaša nova doživetja, nova spoznanja, neformalno učenje in jih uči predvsem sodelovanja.

Da pa mladi pridobijo širino, odprtost in izkušnje potrebujejo v svojem mladostniškem popotovanju čim več sodelovanja s pripadniki drugih narodov. S tem oplemenitijo svojo osebnost in krepijo neformalne kompetence. Iz prispevka mladostnika je to vsekakor lepo razvidno. MEPI odprava je odličen primer neformalnega učenja, učenja v nepoznanem okolju in z neznanimi sovrstniki.

5. Literatura

Bertoncelj, D. (2015). *Paleta ljudstev, flore in favne*. Kranj: *Gorenjski glas, 67* (44), 15

MEPI, Mednarodno priznanje za mlade. Pridobljeno s http://mepi.si/mepi/predstavitev-programa/

Kajfež, N. (2015). *Program MEPI, Mednarodno priznanje za mlade:* Osnovne informacije. Ljubljana, Zavod MEPI

Kratka predstavitev avtorja

Robert Bertoncelj je leta 1990 diplomiral na fakulteti za elektrotehniko v Ljubljani. Leta 1996 se je zaposlil na ŠC Kranj kot učitelj teoretičnih predmetov. Je mentor in instruktor programa MEPI.

Orientacijski tek kot možnost za športni dan

Orientation Run as an Option for a Sports Day

Meta Meglič

Zavod Sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija
meta.meglic@stanislav.si

Povzetek

Danes je pomanjkanje gibanja eden od glavnih dejavnikov za nastanek bolezni 21. stoletja (debelost, sladkorna bolezen, srčno žilne bolezni, osteoporoza). Še posebej zaskrbljujoče je stanje pri mladostnikih, ki se zaradi načina življenja gibajo premalo, dodaten negativni dejavnik za njihov zdrav telesni razvoj pa predstavljajo še slabe prehranske navade. Športni pedagogi lahko s trudom in zgledom pri pouku športne vzgoje doprinesemo nekaj malega k bolj zdravim življenjskim navadam mladih. Na Škofijski klasični gimnaziji smo s podporo vodstva za 1 . letnik uvedli dodaten športni dan, orientacijski tek. S tem smo za dijake organizirali nekaj dodatnih ur gibanja v naravi. Na koncu smo vsi skupaj ugotovili, da je bil to zelo kvalitetno preživet čas in da je v šolskem učnem načrtu premalo ur, namenjenih športu.

Ključne besede: gibanje, mladostniki, športna vzgoja, športni dan, zdrave življenjske navade

Abstract

The absence of being physically active is one of the main reasons which causes the illness and diseases of 21st century such as obesity, diabetes, cardiovascular disease, and osteoporosis. What is very alarming is the situation with the young who are not physically active enough due to their different lifestyle. Moreover, their bad eating habits represent additional negative factor for their healthy physical development.
Being active ourselves and making an effort with our students, teachers of physical education can set a good example of healthy life style at our lessons and thus improve the healthy lifestyle of the young.
At the Diocesan Classical Gymnasium where I teach our headmaster agreed to introduce an additional sports day for all the freshmen, first-year students that is the Orientation run. Thus our students spent a few more hours being physically active outside in the nature.
Finally we all reached the conclusion that students and teachers spent a quality time together and that there are not enough activities of that kind in our curriculum.

Keywords: healthy life style, physical activity, physical education, sports day, young

1. Uvod

Gibanje je primarna potreba človeka. Sodobni način življenja, ko človek čedalje bolj postaja »homo sedens«, pa nas močno oddaljuje od te trditve. Tudi mnoge raziskave kažejo, da poleg nezdravega načina prehranjevanja, prav pomanjkanje gibanja vodi k začetkom kroničnih nenalezljivih boleznih (srčno žilne bolezni, sladkorna bolezen tipa 2, kapi, trebušna debelost itd.)

Posebej zaskrbljujoče je stanje otrok in mladostnikov. Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje se tudi v Sloveniji srečujemo s porastom čezmerne telesne mase in debelosti pri mladih. V zadnjih petindvajsetih letih se je delež debelih fantov v starosti od 7-18 let povečal s 5,5% na 12,7%, pri dekletih v istem starostnem obdobju pa s 3,3% na 7,9%. Kar se tiče telesne nedejavnosti, so podatki iz leta 2014 sledeči: 18,2% mladostnikov preživlja svoj prosti čas sede več kot 4 ure na dan. 11-letniki preživljajo svoj prosti čas na takšen način v 8,2%, 15-letniki pa kar v 28,4% (Lesnik, 2016).

Priporočilo Svetovne zdravstvene organizacije je najmanj eno uro gibanja na dan, po možnosti pa naj bi bil ta čas podvojen. Znani so pozitivni učinki gibanja na otrokov celostni razvoj. Otrok z gibanjem razvija motorične sposobnosti, fino motoriko, ki mu pomaga pri razvijanju pisanja in risanja. Gibanje pozitivno vpliva na razvoj kosti in mišične mase. Otrok, ki obvlada svoje telo in je z njim zadovoljen, ima pozitivno samopodobo, je samozavesten in se tudi lažje vključi v družbo. Učenje novih gibalnih vzorcev dokazano pozitivno vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti. Otroci, ki so gibalno zelo aktivni, si hitreje in lažje zapomnijo snov, lažje sledijo pouku in imajo boljšo sposobnost koncentracije. Vse to je v pomoč tudi učitelju. Poleg tega imajo dobro razvite delovne navade. V dobi adolescence jih redno ukvarjanje s športom varuje tudi pred različnimi oblikami odvisnosti (Drev, 2010).

Športni pedagogi imamo poleg tega, da jih seznanjamo z različnimi športnimi panogami in jih učimo različnih gibalnih vzorcev, še eno veliko nalogo. Ozavestiti moramo otroke, da je ukvarjanje s športom, poleg zdravega načina prehranjevanja, njihova dolžnost do samega sebe. Otrok, mladostnik, ki se bo redno gibal, ima več možnosti, da zdrav način življenja prenese tudi naprej v odraslo dobo.

Pa je 3 ure športne vzgoje na teden dovolj, da zadostimo tem potrebam?

Na osnovnih šolah se letos poskusno uvaja 5 ur športne vzgoje na teden, vendar le na 150-ih šolah. In le za poskusno dobo treh let. Športnih dni pa je pet. Na srednjih šolah sta poleg 3 ur športa na leto predvidena še minimalno 2 športna dneva, v 4.letniku (gotovo zaradi mature), le en športni dan. Ali je to dovolj? Ko smo na naši šoli povprašali mlade, ali je gibanja v šoli dovolj, smo dobili odgovor, da nikakor. Športna vzgoja bi morala biti na urniku vsak dan, športna dneva pa vsaj še dva.

Vse se seveda vrti okoli financ. In dokler ne bomo spremenili miselnosti, bo država še vedno vztrajno vlagala v kurativo, namesto v preventivo.

Na Škofijski klasični gimnaziji je vodstvo bolj osveščeno in ima nekaj več posluha za uvajanje več športa, več gibanja v naš program. Tako imamo tudi v 4.letniku 2 športna dneva, enega pa smo ob mnogo truda športnih pedagogov dodali še v 1. letnik. In to je orientacijski tek. Majhen korak, pa vendar spodbuda, da se da z veliko truda in malo posluha narediti nekaj več tudi na tem področju. Morda tudi spodbuda, da dodatni športni dan vpeljemo še v ostale letnike.

2. Orientacijski tek

2.1 Kaj je orientacija

Orientacija je sposobnost, da se znajdemo v neznanem okolju, pa naj bo to naravno okolje (gozd, sredogorje, visokogorje, podzemne jame) ali urbano okolje (mesto, notranjost velike stavbe). S pomočjo znanja, izkušenj, dostopnih podatkov o okolju in tehničnih pripomočkov, lahko obvladamo tudi neznano okolje, tako da ves čas vemo, kje se nahajamo in znamo najti pot do izbranega cilja. (Cankar, Petrovič, 2006)

Pravijo, da osnovno znanje s področja orientiranja v naravi štejemo danes za del splošne izobrazbe. Ravno zaradi tega je razumljivo, da mora ta vzgojno-izobraževalni sklop najti

svoje mesto tudi v šoli. Najlaže, najbolj prijetno in najbolj učinkoviteje se to otrokom posreduje preko igre – orientacijske igre. (Kristan, 1994)

Orientacijski tek je šport ali rekreativna dejavnost, ki navadno poteka v gozdovih. Tekmovalec orientacist mora v čim krajšem času s pomočjo kompasa in karte prehoditi ali preteči svojo pot. Ta je označena na karti s krožci, v naravi pa s kontrolnimi točkami, ki so navadno oranžno bele barve (slika 4). Orientacist si med kontrolnimi točkami sam izbira poljubno pot. Njegova naloga je, da mora v čim krajšem času po pravilnem vrstnem redu najti vse točke. Poleg gozda so za šolsko orientacijo primerni tudi šolski okoliš in mestni parki. (Vahčič, Mlakar, 2001)

2.2 Kratka zgodovina orientacijskega teka v tujini in pri nas

Orientacijski tek prištevamo k mlajšim športnim panogam, saj njegov nastanek sega v konec prejšnjega stoletja, aktivni razvoj pa je dosegel šele po letu 1950. Prvo Orientacijsko tekmovanje je bilo leta 1895, tekmovale pa so vojaške garnizije Švedske in Norveške. Prvi orientacijski klub je bil ustanovljen na Švedskem leta 1928. Mednarodna orientacijska zveza (IOF) je bila ustanovljena leta 1961 na Danskem.

Leta 1988 je bil v Sloveniji ustanovljen prvi orientacijski klub Tivoli. Orientacijska zveza Slovenije pa je najprej delovala pod okriljem Planinske zveze Slovenije (PZS). Dokončna ločitev od PZS in ustanovitev Orientacijske zveze Slovenije pa je bila 19.marca 1990.

Danes je v Sloveniji 13 klubov, ki vzgajajo mlade in katerih člani sodelujejo na tekmovanjih v tej lepi športni panogi. V nekaterih klubih se s tekmovanjem ukvarjajo cele družine in jim to postane skupno preživljanje družinskega časa med vikendi.

Od leta 1992 je Orientacijska zveza Slovenije tudi članica Olimpijskega komiteja Slovenije in Mednarodne orientacijske zveze (Orientacijska zveza Slovenije, 2018)

2.3 Panoge:

- orientacijski tek
- orientacija z gorskimi kolesi
- orientacija na tekaških smučeh
- precizna orientacija

2.3 Tekmovanja

Obstaja več nivojev tekmovanj, ki se ločijo po velikosti (število tekmovalcev in prog) in po rangu. Na prvem mestu so tekmovanja, kjer se osvajajo naslovi (svetovno prvenstvo, svetovni pokal, državno prvenstvo, državna liga), sledijo pa jim regionalna in občinska prvenstva, ter ostale lokalne lige, klubska prvenstva ipd. Med slednje spadajo tudi šolska prvenstva na področnem in državnem nivoju.

Naš šolski orientacijski tek šteje tudi kot priprava dijakov na zgoraj našteta šolska tekmovanja. Dijaki na njem dobijo izkušnje in morda prepoznajo svoj talent in se na osnovi tega v naslednjem letu udeležijo katerega od tekmovanj na višjem nivoju.

2.4. Orientacijski tek za 1.letnik na Škofijski klasični gimnaziji (ŠKG)

Pred petimi leti je aktivu športnih pedagogov na ŠKG uspelo prepričati vodstvo, da za 1. letnik organiziramo tretji športni dan, orientacijski tek. Orientacijski tek smo izbrali zato, ker dijakom, poleg gibanja v naravi, nudi še dodatno komponento; postavlja jih pred miselni problem, ki ga morajo rešiti. Tek naenkrat postane pustolovščina na neznanem terenu, ki ga dijaki raziskujejo s pomočjo karte. Za določitev prave smeri gibanja morajo uporabiti znanje branja zemljevida. Pri tem svoje znanje iz posameznih predmetov (matematika, geografija, športna vzgoja) prenašajo v konkretno situacijo in njihovo teoretično znanje postane uporabno.

McNeill idr. (2003) poročajo, da se prava vrednost orientacijskega teka kot šolskega športa kaže v edinstvenem prepletu telesne in miselne dejavnosti. Poleg uporabe znanja, pridobljenega pri različnih šolskih predmetih, ima orientacija izreden vpliv na razvoj samostojnosti in pozitivne samopodobe učencev.

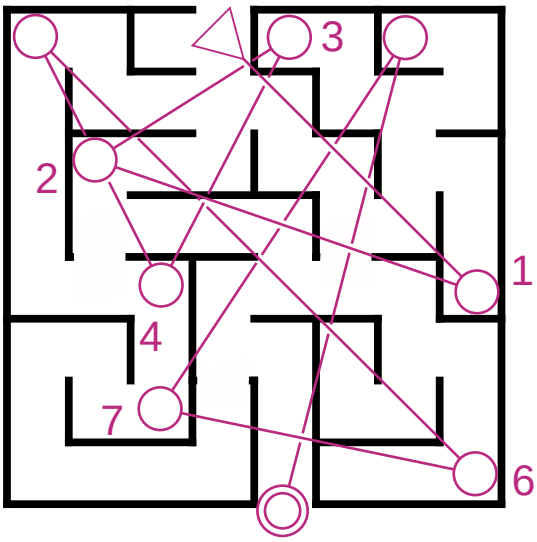
Sama izvedba tovrstnega športnega dne je zelo zahtevna, zato nam je na pomoč priskočil naš nekdanji dijak, orientacist, Boštjan Čerin. Ker je član Orientacijske zveze Slovenije in orientacijskega kluba Komenda, je za postavitev proge lahko zagotovil potrebno opremo, prav tako je za krajši progi (labirint in šprint) zagotovil merjenje časa s čipi, kot je to običaj na uradnih tekmovanjih. To nam je zelo olajšalo delo in organizacijo.

Orientacijsko tekmovanje smo organizirali tako, da je delo potekalo na treh postajah. Prvi dve (labirint in šprint) sta bili v okolišu šole, tretji del (skupinska orientacija) pa na bližnjem Šentviškem hribu. Vse lokacije so bile dostopne peš, zato šola ni imela nikakršnih stroškov s prevozom. Dijake smo razdelili v tri skupine, ki so se na vsaki postaji zadržali približno eno uro. Na vsaki postaji so se seznanili z drugačnim tipom orientacije in z različnima tipoma merjenja časa in »čipiranja« kontrolnih točk.

Zjutraj smo se vsi zbrali v šolski dvorani, kjer smo dijake seznanili z njihovimi nalogami in jim predstavili potek športnega dneva. Dali smo jim podrobna navodila o načinu orientacije na posamezni postaji. Pokazali smo jim še kratek atraktiven film o orientaciji, ki jim predstavil čare orientacijskega teka, ki kot športna panoga, poleg teka, vključuje še komponento orientiranja v neznanem svetu.

2.4.1 Postaja: labirint

Proga je postavljena na nogometnem igrišču, labirint (slika 2) je velikosti cca. 10x10 metrov. Dijaki na štartu dobijo karto z vrisanimi točkami (slika1), ki jih morajo po pravilnem zaporedju poiskati v čim krajšem možnem času. Na štartu, na kontrolnih točkah in na cilju se čipirajo.



Slika 1: Karta labirinta (Izdelava karte: Boštjan Čerin)


Slika 2: labirint (Foto: Turk Gorazd)

2.4.2 Postaja: šprint

Proga je postavljena v okolišu Zavoda sv. Stanislava, zemljišče je veliko cca.3 hektare. Dijaki na štartu dobijo karto okoliša zavoda, na kateri imajo vrisane kontrolne točke (slika 3), ki jih morajo v najkrajšem času in po pravilnem zaporedju najti in se na njih čipirati (slika 4).



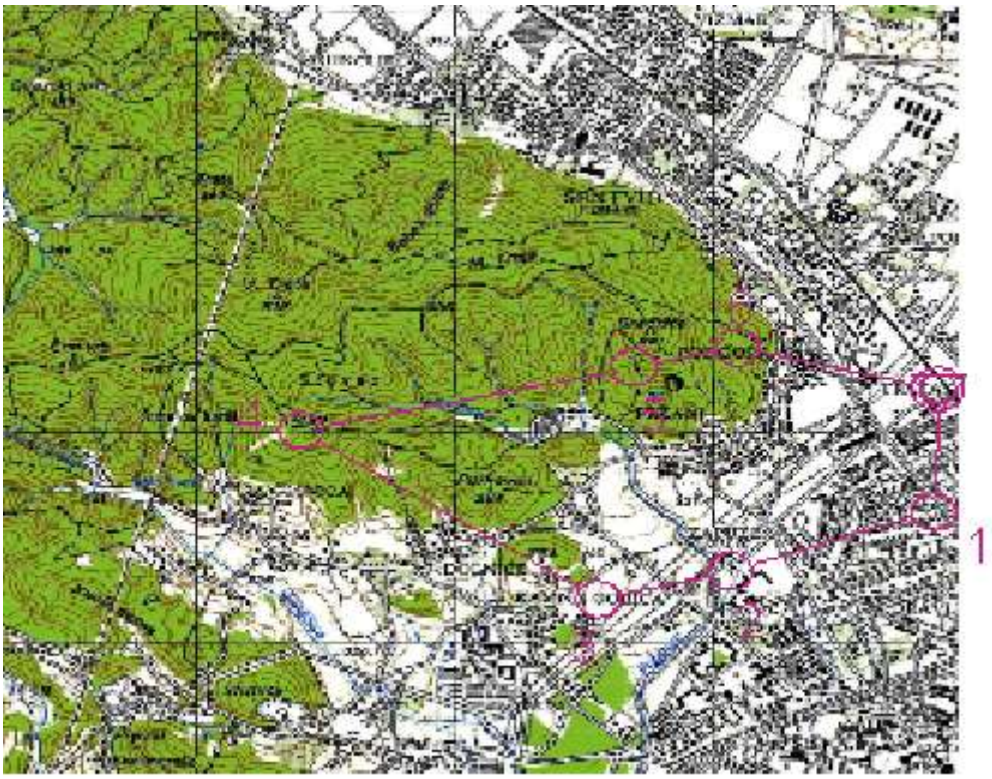
Slika 3: kontrolna točka – KT (Foto: Turk Gorazd)



Slika 4: čipiranje na kontrolni točki (Foto: Turk Gorazd)

3.3 3.postaja: skupinska orientacija

Proga poteka na bližnjem Šentviškem hribu. Dolga je od 2 do največ 3 kilometre. Dijaki morajo v skupinah po (največ) 6 v čim krajšem času poiskati vse vrisane točke na karti v pravilnem zaporedju. Na štartu dobijo potrebna navodila in karto z vrisanimi kontrolnimi točkami (slika 5).



Slika 5: karta za skupinsko orientacijo (Izdelava karte: Čerin Boštjan)

Tu pride do izraza skupinsko delo, saj se naloga šteje kot opravljena šele takrat, ko so na cilju vsi člani skupine. Ta proga je najdaljša in predstavlja za otroke največji izziv, obenem pa se na tej progi najbolj zabavajo in jim je tudi najbolj pri srcu. Ker se je že zgodilo, da so se dijaki na progi izgubili in je trajalo kar nekaj časa, da »so se spet našli«, smo se organizatorji odločili za določeno »varovalko«. Dijaki lahko vzamejo na progo telefon (samo eden iz skupine), da pokličejo v primeru nezgode ali kakšne druge težave in da lahko spremljajo čas. Določen imajo tudi čas, ko se morajo vrniti na cilj, ne glede na to, če so našli vse točke ali ne. Tako lahko organizacija poteka po načrtu. Morda je zato nekoliko izničen čar pustolovščine, vendar je varnost na prvem mestu.

Ko dijaki opravijo orientacijo na vseh treh postajah, je njihovo delo zaključeno. Nas pa čaka še preverjanje in obdelava rezultatov. V tem času je čas tudi za pogovor, izmenjavo informacij, vtisov. Vedno jih vprašamo, če jim je bil športni dan všeč. Po navadi dobimo odgovore, kot so: Najboljši športni dan doslej! Nisem vedel, da je tek lahko tudi zabaven. Z orientacijo sem se že seznanil, v labirintu pa sem se preizkusil prvič. Še nikoli se nisem pri športu tako zabavala.

Sledi še uradna razglasitev zmagovalcev v posameznih kategorijah in podelitev simboličnih nagrad.

4. Zaključek

Dijaki 1. letnika Škofijske klasične gimnazije imajo vsako leto v juniju tretji športni dan, kar pomeni dodatnih nekaj ur gibanja. Seznanijo se z novo športno panogo, preživijo dan v naravi, se družijo, zabavajo, spoznavajo med seboj, spoznavajo svoje meje in svoje sposobnosti orientiranja v neznanem okolju. Ob tem, ko uspešno opravijo naloge (najdejo

kontrolne točke), se razvija njihova pozitivna samopodoba in samozavest. Z zadovoljstvom ugotavljajo, da svoje znanje iz drugih predmetov lahko prenesejo tudi v prakso.

Delo v skupinah in sodelovanje z vrstniki pa poskrbi še za socialno noto. Nekaj posameznikov se je že navdušilo za ta lepi šport in postal jim je način preživljanja prostega časa. Za nekatere je to najboljši športni dan v vseh štirih letih na gimnaziji. Tudi športni pedagogi se vsako leto trudimo z organizacijo le-tega in si želimo, da ta tretji športni dan ostane v letnem delovnem načrtu naše šole. Ugotavljamo, da se dijaki na naši šoli radi gibajo, potrebujejo pa nekaj spodbude in dober zgled. Želimo si, da bi v prihodnje lahko dodali v program še tretji športni dan za vse letnike. S tem bi tudi ostalim dijakom omogočili še en kvalitetno preživet dan v naravi.

5. Literatura

Cankar, M in Petrovič, D. (2006). *Orientacija: priročnik za orientiranje v naravi in orientacijska tekmovanja.* Ljubljana: Društvo tabornikov Rod močvirski tulipani: Zveza tabornikov Slovenije.

Drev, A. (17.9.2010) *Pomen rednega gibanja za otroke in mladostnike*. Pridobljeno s strani http://www.zdravjevsoli.si/

Lesnik, T. (2016) *Telesna dejavnost in debelost.* Pridobljeno s strani http://obcine.nijz.si/Dokumenti/pdf/2016/Telesna%20dejavnost%20in%20debelost.pdf

Orientacija. (b.d.). Pridobljeno s strani http://www.orientacijska-zveza.si/zveza.html

Vahčič, N. in Mlakar, M. (2001*). Orientacijski tek. Priročnik za poučevanje začetnikov*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Kristan, S. (1994) *Osnove orientiranja v naravi*. Radovljica: Didakta.

McNeill, C., Martland, J. in Palmer, P. (2003). *Orienteering in the National Curiculum.* Doune, Pertshire: Harvey

Kratka predstavitev avtorja

Meta Meglič je profesorica športne vzgoje na Škofijski klasični gimnaziji. Na šoli poučuje že dvajseto leto in pri delu z dijaki zelo uživa. V prostem času se je včasih aktivno ukvarjala s tekom na dolge proge in kasneje z alpinizmom, alpinističnim smučanjem in s tekmovalnim turnim smučanjem. V vseh naštetih športih je nanizala kar nekaj lepih rezultatov oziroma dosežkov. Odkar ima družino, se s športom ukvarja le še ljubiteljsko. Šport pa je še vedno njen način življenja.

Sovrstniško učenje med interesno dejavnostjo

Peer to Peer Learning during an Interest Activity

Matej Švegl

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Ljubljana
matej27svegl@gmail.com

Povzetek

V slovenskih šolah ugotavljamo, da učenje poteka še vedno bolj ali manj po klasičnem načinu. Zato smo hoteli poizkusiti z nekim novim, drugačnim načinom učenja. V interesno dejavnost Alpsko smučanje smo vključili sovrstniško učenje. Zanimivo se nam je zdelo z vidika, ker so dijaki imeli veliko lastnega znanja in je bila logična posledica, da jih vključimo v učni proces. Ker so bili dijaki podvrženi sodelovanju in odgovornosti med seboj, se je zato povečala motivacija in medsebojno sodelovanje. Povečal se je učinek izmenjave informacij in idej ter želja po pridobivanju novih zanj. Učiteljeva naloga je bila spremljati učni proces ter dijake s pomočjo povratnih informacij usmerjati in voditi. Dijaki so bili na tak način bolj odgovorni sami do sebe in do vrstnikov, bolj ustvarjalni in tudi bolj samoiniciativni. Krepili so medsebojne odnose. Poleg tega so kvalitetno preživljali prosti čas v zimski naravi, izpopolnjevali smučarsko zanje in naredili nekaj dobrega za svoje zdravje. Dijaki so pozitivno sprejeli sovrstniško učenje, domov pa so odšli bolj povezani in zadovoljni.

Ključne besede: alpsko smučanje, interesna dejavnost, motivacija, odgovornost, rekreacija, sodelovanje, sovrstniško učenje.

Abstract

In Slovenian schools, we find that learning is still more or less in the classical way. That's why we wanted to try out some new, different ways of learning. Alpine skiing has included peer to peer learning. It seemed interesting to us from the point of view of the fact that the students had a lot of their own knowledge and it was a logical consequence to include them in the learning process. Because the students were subject to cooperation and responsibility among themselves, the motivation and mutual cooperation increased. The effect of exchanging information and ideas and the desire to acquire new ones has increased. The teacher's task was to monitor the learning process and to direct and guide students through feedback. In this way, students were more responsible to themselves and to their peers, more creative and more self-motivated. They strengthened mutual relations. In addition, they spent leisure time in winter, learn skiing and did something good for their health. The students accepted positive peer learning, and they went home more connected and satisfied.

Key words: alpine skiing, cooperation, interest activities, motivation, peer to peer learning, recreation, responsibility.

1. Uvod

V srednjih šolah so interesne dejavnosti sestavni del predmetnikov izobraževanja v okviru rednega pouka za vse dijake. Izbirne dejavnosti potekajo v okviru obveznih dejavnosti in dejavnosti po samostojni izbiri dijakov. Namen interesnih dejavnosti je predvsem, da bi se dijaki razbremenili in sprostili, poleg tega pa obogatili in razširili posebno znanje po lastni izbiri. Dijakom je po navadi s temi vsebinami omogočeno, da odkrivajo področja, ki niso opredeljena s programom, za katerega se izobražujejo (SSI).

Ena glavnih človekovih potreb je potreba po gibanju. Človek se giba v vseh življenjskih obdobjih. Navajanje na aktivno preživljanje prostega časa v mladosti prinese pozitivne učinke tudi v starostnem obdobju (Košir, 2012). Današnji način življenja nam narekuje, da svoj prosti čas preživimo kar se da aktivno. S tem pa naredimo nekaj za svoje zdravje ter izboljšamo kakovost življenja. Nedvomno je športna dejavnost in s tem tudi smučanje za otrokov celostni razvoj izredno pomembna. Otrok ima potrebo in pravico do gibanja oziroma gibalne aktivnosti, kar mora biti zagotovljeno tako v šolah, zunajšolskih dejavnostih, kot v prostem času, kjerkoli otrok je. To moramo otrokom omogočiti tudi v zimskem času, ko so igrišča pokrita s snegom in je temperatura nekoliko nižja (Pišot, Videmšek 2004).

Zato bomo predstavili sovrstniško učenje smučanja med interesno dejavnostjo. Ker so nekateri dijaki že na zelo visokem nivoju znanja smučanja, nekateri pa celo že opravili usposabljanje za učitelja smučanja, je bilo tovrstno sovrstniško učenje logična posledica. Seveda je bilo dijake še potrebno usmerjati in voditi.

2. Sovrstniško učenje med interesno dejavnostjo

Učitelji si že dalj časa prizadevamo dijake vzpodbuditi k aktivnemu sodelovanju pri pouku posameznih predmetov.

Medvrstniško učenje je znano kot oblika učenja z najbolj dolgoročnimi rezultati. Medvrstniško učenje je drugačno od medvrstniškega poučevanja, kjer je vloga učitelja ali vodje jasno določena. Tukaj se osredotočamo na medvrstniško učenje med učenci in dijaki in na medvrstniško učenje kot dragoceno tehniko, ki se jo lahko uporabi v strukturnem izobraževalnem sistemu. Vedeti moramo, da sta si medvrstniško učenje in strukturni šolski sistem delno nasprotujoča (CULPEER).

Koristi medvrstniškega učenja: učenci pridobijo več prakse pri komuniciranju o tematiki, kot je to običajno pri učnih aktivnostih ob prisotnosti učiteljev. Sposobni so ubesediti svoje razumevanje in sprejeti komentarje s strani vrstnikov ter se tudi učiti iz prevzemanja obojestranskih vlog. Medvrstniško učenje vključuje skupino učencev, ki prevzemajo kolektivno odgovornost za opredeljevanje lastnih učnih potreb in načrtovanje načinov za njihovo naslavljanje. To je ključna spretnost, ki uči, kako se učiti, priskrbi pa tudi prakso za vrsto interakcij, ki so potrebne pri zaposlitvi. Učiti se sodelovati z drugimi z namenom doseganja vzajemnih ciljev se zdi nujen predpogoj za delovanje v kompleksni družbi. (CULPEER.eu)

Zakaj spodbujati sovrstniško učenje? Ker zgradi dejavno in sodelovalno učno okolje. Spodbuja dijake, da dajejo in prejemajo povratne informacije ter ocenjujejo drug drugega. Spodbuja se pozitivno sodelovanje in odgovornost, poveča udeležbo, motivacijo in

sodelovanje dijakov. Izboljšajo se komunikacijske sposobnosti in produktivnost. Spodbuja željo po pridobivanju znanja in poglablja razumevanje novih konceptov. To lahko uporabimo, da se dijaki učijo drug z drugim. Razlage so smiselne in razumljive njihovim sošolcem. Dijakom je omogočeno, da vprašajo in odgovarjajo na vprašanja, preden vprašajo učitelja. Dijakom je omogočeno skupinsko sodelovanje, da bi razpravljali o vprašanjih, razložili svoja stališča in delili zamisli. Poveča se učinkovitost izmenjave informacij ter idej. Ker imajo nekateri dijaki že zelo veliko znanja na določenih področjih, jih poizkušamo vključiti v učni proces. Tako smo vključili dijake v sovrstniško poučevanje pri interesni dejavnosti alpsko smučanje. Seveda je potrebno pri tem upoštevati predznanje dijakov, njihove kompetence in spretnosti. Takšno posredovanje informacij, demonstracija in razlaga sovrstnika je bolj razumljiva za dijake. Učiteljeva naloga pa je, da takega dijaka skozi učni proces usmerja s povratnimi informacijami, vzpodbuja in motivira.

Prednost sovrstniškega učenja je v tem, da učencem ponudimo možnost vključevanja v pozitivno, delovno, skupinsko dinamiko, ustvarjalnega sodelovanja, pristne komunikacije, spoštovanja in zaupanja (Bond, 2006). Pomembna je takojšnja povratna informacija. Preizkušanje ob izzivih v določeni situaciji. Spoznavanje različnih stilov in pristopov poučevanja in učenja. (Po)veča se notranja motivacija. Izmenjava mnenj – refleksija. (Ilovar, Črnak Rešek, 2016)

3. Alpsko smučanje

Smučanje je šport, za katerega lahko rečemo, da ima pri nas tradicijo v pravem pomenu besede. Ta je tesno povezana z ljubeznijo do gora in je skozi dolgo preteklost ostala globoko zakoreninjena v naših srcih. (Lešnik, Žvan 2007). Prvi zapisi o smučanju na Slovenskem segajo v čas Janeza Vajkarda Valvasorja, ki je v svoji knjigi Slava vojvodine Kranjske (1689) podrobno opisal smučanje na Blokah. Opisal je opremo in tehniko smučarja, ki sta bili posebnost za tisti čas. Iz zapiskov različnih avtorjev je možno sklepati, da je bilo bloško smučanje razvito že sredi 16. stoletja (Guček, 2004). Tako smučarska tehnika kot oprema sta se od takrat pa do danes korenito spremenili. Sprva so smuči uporabljali predvsem za premikanje po zasneženih poljanah. Njihov namen je bil predvsem uporabnostne narave, da so se lahko v zimskih mesecih premikali in opravljali vsakodnevna opravila.

Ko danes govorimo o smučanju, govorimo predvsem o tekmovalnem smučanju ter rekreaciji. Ne moremo pa tudi mimo učenja smučanja, saj brez vrhunskih trenerjev in učiteljev smučanja ne bi bilo odličnih tekmovalcev. Ravno učitelji smučanja imajo zelo odgovorno nalogo, saj so tisti prvi, s katerimi se smučarski začetniki srečujejo na snegu. Učitelj smučanja je tisti, ki s svojim strokovnim delom privabi učence in jim pomaga do boljšega znanja, nenazadnje pa tudi do večjih užitkov na snegu. Ker je v zadnjih časih smučanje postalo precej drag šport, se zaradi tega razloga zmanjšuje število smučarjev. To pa je tudi eden od razlogov, zakaj se odločamo za prirejanje interesne dejavnosti s smučarskimi vsebinami. Dijakom želimo omogočiti cenejše in dostopnejše izpopolnjevanje v smučarskem znanju. Poleg tega pa jim omogočiti bivanje v zimski naravi in možnost kakovostnega preživljanja prostega časa tudi pozimi.

3.1 Organizacija dejavnosti

V začetku šolskega leta so se dijaki prijavili na dejavnost. Na podlagi prijav je bilo potrebno izbrati termin dejavnosti in smučišče, na katerem se bo izvajala dejavnost. Za tem, je

potrebno stopiti v kontakt s smučarskim centrom in pridobiti ponudbo. Nimajo vsi smučarski centri enake ponudbe, zato je potrebno upoštevati ceno smučarskih kart in namestitve, velikost smučarskega centra ter možnost umetnega zasneževanja. Termin je bil izbran v drugi polovici marca. Odločalo se je med dvema smučiščema in na koncu določilo smučarski center Rogla, ker imajo v tem času skoraj zanesljivo še zadostne količine snega. Ko se je izbrala destinacija, je bilo potrebno določiti ceno dejavnosti. Na koncu so dijaki dobili še prijavnico za dejavnost, ki so jo podpisali starši in se strinjali s pogoji ter dovolili dijakom udeležbo na dejavnosti. Pred odhodom je bilo potrebno še pripraviti program dela na snegu, predavanj in drugih dejavnosti. Dejavnost smo izvedli v dveh dneh.

3.2 Izvedba dejavnosti

Dejavnost je potekala v smislu individualnega napredka dijakov. Znanje dijakov je bilo heterogeno, vendar smo jih vseeno razdelili v dve skupini. Ena skupina s po tremi dijaki, druga pa s šestimi dijaki. Ker smo imeli dijakinjo, ki je že opravljala izpit za učitelja smučanja, in še dva dijaka, ki sta bila tekmovalca, smo lahko delo na snegu izvedli v obliki sovrstniškega učenja.

Prvi dan smo dijake razvrstili v eno ali drugo skupino glede na smučarsko predznanje posameznika. Dijaka tekmovalca sta se pridružila večji skupini s slabšim znanjem, dijakinja, ki je že opravljala učiteljski izpit, pa je bila dodeljena boljši skupini. Največ samostojnih pooblastil je imela dijakinja, ki je že opravljala izpit učitelja smučanja. Ta skupina je delala samostojno. Potrebovala je le občasen nadzor in usmeritev ter pomoč pri določanju posredniških ter dopolnilnih vaj. Demonstracijo in popravljanje napak je dijakinja že obvladala. Večja skupina je tako imela dva dijaka pomočnika, ki sta pomagala v demonstraciji in v samem učnem procesu, kjer sta tudi sama utrjevala svoje znanje. Dijaka sta prevzela vadbo v parih *(slika 1)* in trojkah *(slika 2).*



»Slika 1: Vadba v parih na kratkih smučeh.«



»Slika 2: Vadba izpeljave zareznega zavoja zasledovalno, v trojki.«

Dijaki, ki so delali v paru in v trojkah s tema dvema dijakoma, so jima sledili, posnemali, se jima prilagajali in na tak način izpopolnjevali svoje znanje. Ker so vsi večinoma smučali na isti progi, je bil nadzor tudi nad boljšo skupino, ki je delala samostojno, lažji. Skupina, ki je delala samostojno, je občasno potrebovala le kakšen napotek in posvet. Večinoma pa je dijakinja sama speljala celoten učni proces. Učenje smučanja je trajalo štiri ure.

Namen interesne dejavnosti ni bil samo učenje smučanja, temveč tudi prosto smučanje in spoznavanje smučarskega parka, ki je za dijake zelo zanimiv in atraktiven. Smučarski parki *(slika 3)* postajajo vse bolj popularni in skoraj ni več smučišča, ki ne bi imel tega v svoji ponudbi.



»Slika 3: Smučarski park, vožnja po skrinji.«

Dijaki so se seznanili s smučarskim parkom, za katerega veljajo posebna varnostna navodila. Najprej so si ogledali vse objekte ter skoke *(slika 4)*, ki so bili v parku. Vsak objekt in skok je bil dijakom predstavljen z razlago in demonstracijo. Nato so dijaki sami poizkušali ponoviti, kar jim je bilo predstavljeno. Dijaki z boljšim smučarskim znanjem so se lahko v tem prostem smučanju in smučanju v parku še bolje izkazali pred vrstniki, saj jim objekti niso predstavljali posebne težave. Boljši dijaki so s svojo izvedbo in z zgledom učili ostale, ki so svoje zanje izpopolnjevali z večkratno ponovitvijo posameznega skoka ter vožnje preko objekta.



»Slika 4: Smučarski park, skok.«

Po zaključku dela na snegu je sledila še video analiza. Video analiza je v sodobnem smučanju nepogrešljiv element procesa učenja smučanja. Vsak dijak si je ogledal svoje smučanje in ga komentiral. Nekateri so le stežka gledali sami sebe, saj niso bili vajeni tovrstnega procesa učenja, hkrati pa je bilo tudi veliko smeha in zabave. Pri video analizi so ponovno boljši dijaki prevzeli vlogo učitelja. Dijaki so njihovo razlago tehnike in ugotovljenih napake ter tudi dobre lastnosti sprejemali dosti bolj odprto, razumevajoče, skratka bolj so se jim približali, ker so bili njihovi vrstniki.

Ob zaključku prvega smučarskega dneva so imeli dijaki še predavanja o nevarnostih v gorah, prvi pomoči in o zgodovini smučanja.

Drugi dan so dijaki smučali na progi med vratci. Dijaki so se spoznali s tekmovalnimi pogoji smučanja. Svoje znanje so lahko preizkusili na progi, ki jim je določala pravočasnost, natančnost, mehkobo, ritmičnost in hitrost. To pa so vse značilnosti sodobnega smučanja. Čeprav se ni merilo časa, so dijaki iz vožnje v vožnjo napredovali in bogatili svoje znanje. Dijaki tekmovalci so demonstrirali tehniko smučanja med vratci. S tem so ostali dijaki dobili vpogled v tekmovalno smučanje s strani svojih vrstnikov.

Po odmoru smo nadaljevali s šolo smučanja kot prejšnji dan *(slika 5, slika 6)*. Na koncu dneva in zaključka dejavnosti so dijaki spoznali še smučanje v formacijah. Ker so formacije zabavne in igrive, je to idealen način popestritve učenja smučanja. Učinek skupinskega dela pa je mnogokrat dosti večji od individualnega. Z obliko smučanja v formacijah so se dijaki spoznali že med samo vadbo tehnike. Smučanje v formacijah se večinoma prilagaja znanju in sposobnostim slabšemu smučarju. Pomembno pa je tudi razporeditev smučarjev, kjer so boljši smučarji spredaj v formaciji, tisti s slabšim znanjem pa za njimi. To je pomembno zaradi diktiranja pravega ritma in hitrosti smučanja, kar je naloga smučarjev v ospredju. Smučarji zadaj pa morajo temu le slediti. Tukaj so spet prišli v ospredje boljši smučarji, ki so prevzeli vodilna mesta v formaciji. Smučanje v formacijah je pomembno z vidika, saj slabšim smučarjem, ki imajo težave z ritmom, hitrostjo in pravilno izvedbo smučanja, omogoča lažje in kvalitetnejše učenje. Saj so jim ritem in hitrost vsiljena s strani drugih smučarjev v formaciji (Lešnik, Žvan, 2007).



»Slika 5: Vadba tehnike alpskega smučanja.«



»Slika 6: Vadba izpeljave zareznega zavoja, brez palic.«

Pri smučanju v formacijah pride do izraza tudi opazovanje ostalih smučarjev, ker stremimo k temu, da se ohranja enakomerna razdalja med smučarji. Prav opazovanje ostalih smučarjev

pa bo na smučišču preprečilo marsikateri trk ali nesrečo. Dijaki so začeli s trojkami in skozi vožnje stopnjevali število dijakov v formaciji. Najbolj zabavna formacija je bila z vsemi dijaki. Za uspešno smučanje v veliki formaciji je potrebno veliko vadbe, saj je potrebno večje prilagajanje in usklajenost smučarjev. Tak način smučanja je bil dijakom zelo všeč, zabaven in koristen. To jim je dalo dodatno motivacijo tako boljšim kot slabšim, saj so se trudili, da bi čim bolje izpeljali formacijo. Na koncu jim je uspela odlična izvedba in tudi slabši so se počutili uspešne ravno tako kot boljši, saj so skupaj tvorili celoto.

4. Zaključek

Po definiciji je sovrstniško učenje ali izobraževanje način učenja, v katerem se učenci učijo drug od drugega in med seboj. Ta metoda omogoča razvijanje novih možnosti in povezav med dvema vrstnikoma, kar vodi k bolj učinkovitemu učenju.

Dijaki se veliko naučijo z razlago svojih idej drugim in s sodelovanjem v dejavnostih, s katerimi se lahko učijo od svojih vrstnikov. Razvijajo se veščine pri organiziranju in načrtovanju učnih dejavnosti, delajo skupaj z drugimi, dajejo in prejemajo povratne informacije in vrednotijo svoje učenje. Ko se učijo z vrstniki, se naučijo njihovih idej, njihovih misli in njihovih pogledov na določeno temo. Različne oblike medsebojnega sodelovanja, zlasti dejavnosti v majhnih skupinah se vedno bolj uporabljajo, da bi dijakom pomagali pri doseganju različnih učnih rezultatov. Ti vključujejo sodelovanje v sodelovanju z drugimi, prevzemanje odgovornosti za lastno učenje in poglobitev razumevanja specifičnih vsebin predmeta. Sovrstniško učenje zagotavlja dvosmerno priložnost za učenje, kjer ne gre le za učenje drug drugega, ampak gre za to, da se skupaj učita nekaj novega, drug od drugega in od samega sebe. Vzajemno učenje ustvarja večje zaupanje in neodvisnost pri učenju. Koristi sovrstniškega učenja so, da dijaki preživijo več časa drug z drugim, kar omogoča bolj osebno izkušnjo učenja, aktivno učenje spodbuja interakcije med učenci, dijaki se počutijo bolj domače, se bolj odprejo vrstnikom, s katerimi sodelujejo, kot pa učiteljem, hkrati pa se vrstniki tudi bolj povežejo. Dijaki se počutijo koristne in odgovorne. Slabši dijaki pa spoznajo, da znajo in zmorejo (Otič, Širovnik). Zavedajo se, da na drugačen način gradijo znanje in osebnost ter da imajo učitelji veliko odgovornost. Ko učitelj kot avtoriteta ni prisoten, imajo učenci več priložnosti za refleksijo in raziskovanje idej.

Interesna dejavnost je zelo dobro uspela, še posebej z vidika sovrstniškega učenja. Dijaki so bili na koncu zelo povezani, naučili so se celo več, kot smo pričakovali, saj sta dva dneva aktivnega smučanja zelo malo. Napredovali pa so tudi dijaki, ki so prevzeli vlogo učiteljev, in dobili izkušnje tudi z nasprotne, učiteljeve strani, na katero sedaj niso bili navajeni oz. jim je bila tuja. Spoznali so nov in drugačen način učenja, koristno preživljanje prostega časa tudi v zimskem času in bili aktivni ter naredili nekaj za svoje zdravje. Na smučeh so postali sproščeni, samozavestni, veseli ter boljši smučarji. Zaradi teh pridobljenih lastnosti pa tudi željni novih znanj in izzivov.

5. Literatura

Andrews, M., Manning, N. (2016). *A Guide to Peer-to-Peer Learning*. Pridobljeno s https://www.effectiveinstitutions.org/media/The_EIP_P_to_P_Learning_Guide.pdf.

Bond, R., Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilised resource. Theory into practice.

CULPEER: Uvod v medvrstniško medkulturno učenje. Pridobljeno s http://culpeer.eu/moodle/mod/lesson/view.php?id=1257&pageid=1851&startlastseen=yes

Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Regionalni izobraževalni center, Radovljica.

Guček, A. (2004). *Sledi smučanja po starem smučarske tehnike*. Ljubljana: Zveza učiteljev in trenerjev smučanja Slovenije pri SZS.

Gupta, R. (2017). Benefits of Peer-to-Peer Learning. Pridobljeno s https://www.linkedin.com/pulse/benefits-peer-to-peer-learning-rohan-gupta.

Gros, G. *Interdisciplinrnost in šola v naravi*. Pridobljeno s https://www.csod.si/uploads/file/SVN_CLANKI/Interdisciplinarnost_in_SVN_gabrijel_gros.pdf.

Ilovar T., Črnak Rešek B. (2016). Prek igre do znanja z medvrstniškim učenjem. Pridobljeno s https://www.zrss.si/kupm2016/wp-content/uploads/ilovar_crnak_resek.pdf

Košir, A. (2016). *Od tu do tam* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Kristan, S. (1998). *Šola v naravi*. Didakta, Radovljica.

Lešnik, B., Žvan, M. (2007). *Naše smučine*. Ljubljana: SZS-ZUTS.

Otič A., Širovnik B. Medvrstniško sodelovanje. Pridobljeno s http://www.sola-miklavz.si/files/2018/05/MEDVRSTNI%C5%A0KO-SODELOVANJE-PDF.pdf

Petrovič, K., Belehar, I., Petrovič, R. (1987). *Po Rokovih smučinah*. Sarajevo: Agencija za tržišne komunikacije.

Pišot, R., Videmšek, M (2004). *Smučanje je igra*. Ljubljana: Združenje učiteljev in trenerjev smučanja Slovenije.

Tušek, M., in Tušek, M. (1994). *Psihologija športa*. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Wright, J., Cleary S., K. (2006). *Kids in the tutor seat: building schools capacity to help struggling readers through a cross-age peer-tutoring programe*. Psychology in Schools, letn. 43, št. 1, str. 99–107.

Žvan, M., Lešnik, B,. Lavrič, A. in Kašpar, P. (1999). *Možnost uvajanja zarezne tehnike smučanja v program zimske šole v naravi.* Gradivo za permanentno izobraževanje . Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorja

Matej Švegl je profesor športne vzgoje, ki je nekaj let poučeval na osnovni šoli, sedaj pa poučuje na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani. Ima veliko izkušenj z organizacijo in izvedbo interesnih dejavnosti ter taborov različnih vsebin. Je tudi šolski mediator. Vsako šolsko leto ponudi dijakom nekaj novih, predvsem s športom povezanih vsebin. Poleg tega za dijake organizira različne strokovne ekskurzije v tujino.

Od bedakov do junakov v dvanajstih letih

From Fools to Heroes in Twelve Years

Damjan Rajh

OŠ Trbovlje
damjan.rajh@ostrbovlje.si

Povzetek

V zadnjih dveh desetletjih so s Fakultete za šport javnosti redno sporočali, da se stanje telesnega in gibalnega razvoja naših otrok hitro slabša, med najslabšimi v državi pa je bila ravno zasavska regija. Na Osnovni šoli Trbovlje ni bilo nič drugače. V letu 2005/06 smo bili boljši le od 7% šol (Analiza gibalnih sposobnosti, 2006*)*.
Študentom so prav našo šolo dajali kot primer slabe prakse. Sta res za vse kriva propadajoča industrija in brezposelnost? Se res ne da ničesar storiti? Po tem letu smo pri pouku športa postopoma začeli uvajati spremembe. Povprečje smo presegli leta 2012 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2012*)*, leta 2018 pa smo bili boljši že od 81% šol (Slofit šolar, 2018).
Postavili smo si cilj in postopno izboljševali naše delo. V desetletju nam je uspel ogromen korak naprej. Rezultati so zdaj odlični in se še izboljšujejo, kar navdihuje vse, še posebno pa tiste, ki delamo v šolski telovadnici.

Ključne besede: OŠ Trbovlje, ŠVK, testiranje za ŠVK.

Abstract

In the last two decades the Slovenian public has been frequently informed about the phisical status and the motor skills of our youngsters going worse. Our region, Zasavje, has been one of the worst.
Our school, called OŠ Trbovlje, was no different. In 2005/06 motor skills testing we were better than just 7% of Slovenian schools (Analiza gibalnih sposobnosti, 2006*)*. At the University of sport our results were given as a bad example to the students. Could we really put all the blame on deteriorating industry and unemployment in the region? Is there really nothing we could do about it? After that year we have gradually started to implement changes into our classes. We surpassed the average score in 2012 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2012*)*, in 2018 our results reached 81% (Slofit šolar, 2018).
We have set a goal and have slowly started to change our work with children. In these twelve years we have managed to make a big step forward. The results are now outstanding and they keep improving which inspires us all, most of all those who teach in our gym.

Keywords: motor skills testing, Primary school Trbovlje, Zasavje.

1. Uvod

Na OŠ Trbovlje nam je v desetletju uspelo zgraditi zgodbo o uspehu. Bili smo na repu po rezultatih testiranja za športno-vzgojni karton, a od leta 2005/06 do danes smo se povzpeli visoko nad državno povprečje. Z majhnimi, precej naključnimi koraki nam je uspel preobrat v telesih naših otrok in glavah vseh nas.

V članku so uporabljeni podatki, pridobljeni na vsakoletnih šolskih testiranjih za športno-vzgojni karton, na katerih učitelji preverjamo stanje telesnih in motoričnih sposobnosti otrok. Podatki so statistično obdelani na Fakulteti za šport v Ljubljani. Osebni podatki učencev so zaupne narave.

2. Trbovlje v samostojni Sloveniji

Težave Trbovelj po osamosvojitvi so znane, zelo so podobne mariborskim. Prosti pad trboveljskega gospodarstva, ki je za seboj potegnil krizo na vseh področjih življenja v mestu, se je začel s prehodom v novo gospodarsko ureditev in z osamosvojitvijo. Trbovlje, ki so bile ena bogatejših občin v Jugoslaviji, so v dobrem desetletju padle na rep po gospodarski moči v novi državi. Gospodarstvo se je sesedlo, tovarne so se zapirale, prej stalno rastoče mesto v ozki dolini se je nenadoma soočilo z nezaposlenostjo in izseljevanjem. Posledično je udarilo tudi po športu. Najbolj je prizadelo moštvene športe, ki so bili desetletja v slovenskem vrhu in je mesto dihalo z njimi: nogometaši, rokometaši in košarkaši so hitro padli v najnižja ligaška tekmovanja. Z novo gospodarsko ureditvijo je tudi vadba otrok postala plačljiva, zato se je vse manj otrok ukvarjalo z organizirano vadbo v športnih klubih. Kriza je prinesla tudi vdanost v usodo in občutek brezizhodnosti. Nič dobrega!

3. Testiranje za ŠVK nekoč

Kot na vseh drugih šolah smo tudi pri nas redno izvajali testiranje za športno-vzgojni karton. Bilo je vse prej kot prijetno. Zdelo se nam je, da le trošimo energijo za stalno motiviranje učencev, še posebno višjih razredov, ki jim je bilo izvajanje testov očitno povsem odveč. Učitelji nismo videli cilja pred seboj in ga tako nismo znali predstaviti niti otrokom. Nam in njim se je testiranje takrat zdelo nesmiselno, izgubljene ure, ko bi lahko počeli nekaj prijetnejšega. Le kako naj bi iz takšnega razpoloženja prišlo karkoli dobrega?

Rezultati so bili vsako leto porazni in vse slabši, vendar jim nismo posvečali preveč pozornosti. Sprejeli smo jih kot dejstvo, na katero nimamo vpliva. Krivdo smo pripisovali zgoraj naštetim težavam mesta, vse slabši gospodarski sliki in ekonomskim težavam mnogih družin, ki so se čez noč soočile z nezaposlenostjo, vplivu onesnaženega okolja na razvoj otrok, na kar je opozarjala tudi zdravstvena stroka, in splošnemu malodušju, ki se je zavleklo v prebivalce, verjetno tudi v nas, učitelje.

4. Bedaki?

Naša šola je vključena v ARTOS, študijo Fakultete za šport, ki poteka vsakih deset let na vedno istih slovenskih šolah že od začetka šestdesetih let prejšnjega stoletja. V šolskem letu 2003/04 je na naši šoli prvič v moji delovni dobi gostovala ekipa merilcev in njihovih

profesorjev. Čeprav je od takrat preteklo štirinajst let, se še vedno jasno spominjam slabega občutka, ki sem ga imel ob spremljanju testiranja: študentje, ki so pomagali pri meritvah in njihovi profesorji niso mogli prekriti presenečenosti in razočaranja nad stanjem naših otrok. Čez kakšno leto ali dve nam je študent Fakultete za šport iz Trbovelj povedal, da na fakulteti veljamo za šolo, kjer je vse narobe, kot primer slabe prakse. Vzrok za prvi del naslova je torej znan: občutek je bil preprosto povedano bedast. Dovolj bedast, da nas je prebudil in spodbudil k ukrepanju.

V letu 2006/07 je povprečna statistična vrednost vseh 588 testiranih učencev znašala XT47,4 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2007), kar pomeni, da so bili naši učenci boljši le od približno 11,5% vrstnikov (Jurak, Kovač, Leskošek, Starc in Strel, 2011). Leto prej je bilo stanje še slabše z XT46,7 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2007) oziroma približno 7% slabših (Jurak idr., 2011), V drugi in tretji triadi so bile nad povprečjem le tri skupine otrok, dvakrat fantje in enkrat dekleta. Nekoliko bolje je bilo v prvi triadi, kjer je bilo nad povprečjem deset skupin, vendar jih je bilo kar pet z vaške podružnične šole Dobovec, kjer je v razredih zelo malo otrok.

Pri vseh motoričnih testih so bili rezultati daleč od povprečja, najslabši testi pa so bili skok v daljino z mesta (T44,6, približno 6% slabših), predklon (T45,4, približno 8% slabših) in tek na 600 metrov (T45,1, približno 7% slabših), vendar niti ostali testi niso bistveno presegali naštetih testov. Najbližje povprečju smo bili pri dvigovanju trupa (T49,4, približno 42% slabših). (Analiza gibalnih sposobnosti, 2006)

Zelo zaskrbljujoč je bil tudi podatek o kožni gubi. Z vrednostjo T44,3 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2006), so imeli naši učenci nižjo kožno gubo le od kakšnih 5% otrok (Jurak idr., 2011). Bili so sicer težji od povprečja, vendar s T50,8 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2006) to odstopanje nikakor ne pojasnjuje debeline kožne gube na zadnji strani nadlahti. Odgovor se ponuja kar sam: vzrok bi lahko poiskali v neprimerni, nekvalitetni, cenejši hrani, s katero starši v socialni stiski hranijo otroke, a za takšno trditev bi bilo potrebno vzroke natančneje raziskati.

5. Slabo stanje predstavimo učiteljskemu zboru in staršem

Upal bi reči, da smo si rezultate šele takrat prvič poglobljeno ogledali in poleg na splošno slabih rezultatov ugotovili tudi, da smo si vrednosti XT za celotno šolo narobe razlagali: stanje je bilo v resnici še precej slabše. Potrebno je bilo nekaj spremeniti.

Prvi ukrep je bil seznanjanje učiteljev. Odločili smo se predstaviti rezultate vsem učiteljem na zadnji konferenci skupaj z rezultati nacionalnega preverjanja znanja. Nadaljevali smo s predstavitvijo za starše na prvem roditeljskem sestanku v šolskem večnamenskem prostoru. Tema je učiteljem in staršem vedno zanimiva in predstavitev pozorno spremljajo. Učitelji aktivno, z vprašanji in komentarji, starši pa bolj zadržano, a pozornost nam je uspelo pritegniti. Prvi cilj je bil tako dosežen in led prebit. Ko smo začeli o rezultatih govoriti, ko smo jih predstavili vsem učiteljem in še staršem, smo slabemu stanju dali težo in mu priznali pomembnost. Učiteljem je bila analiza predstavljena na konferenci skupaj z analizo rezultatov nacionalnega preverjanja znanja, s čimer smo morda prvič gibalne sposobnosti postavili ob bok umskim. Analizo so slišali vsi učitelji, predvsem pa je pomembno, da so jo slišale učiteljice in učitelj razrednega pouka, ki otroke gibalno izobražujejo ravno v času, ko s pravilnim delom lahko naredijo ogromen napredek.

Postali smo pozorni na stanje in želeli smo ga spremeniti. Prepričan sem, da smo že samo s to željo počasi in pravzaprav nezavedno, nesistematično začeli spreminjati svoje delo in delo ostalih učiteljev na bolje. Spremenili smo motivacijo pri sebi in pri vseh, ki v tem procesu sodelujejo in rezultati so se začeli izboljševati. Takoj! Spraševali smo se, od kod to izboljšanje, ko vendar nismo ničesar bistveno spremenili, ampak največja sprememba je bila zagotovo v nas samih, v našem pristopu, ki ga otroci zelo dobro začutijo in se nanj hitro odzivajo.

V naslednjih letih smo postopno uvajali majhne spremembe z jasnim ciljem: izboljšati stanje motoričnih sposobnosti naših učencev.

6. Individualne analize rezultatov testiranja

Na začetku leta so imeli starši priložnost slišati analizo rezultatov za celo šolo, nato pa smo jim hoteli ponuditi še možnost analize rezultatov za njihovega otroka. Začeli smo uporabljati aplikacijo ŠVK in z grafičnimi prikazi staršem olajšali razumevanje suhoparnih številk. Odločili smo se za predstavitve med individualnimi govorilnimi urami. Vedeli smo, da bomo starše v naš kabinet težko privabili, zato smo mesto za analizo pripravili v šolski avli ob vhodu. Odziv staršev je bil pričakovano sramežljiv, zato smo mimoidoče raje kar sami vabili k mizi. Spet smo naleteli na lepo zanimanje in, v nasprotju s tišino v večnamenskem prostoru, na kopico vprašanj. Ponudili smo jim tudi možnost pošiljanja rezultatov otroka iz aplikacije ŠVK po e-pošti in tudi to se je lepo prijelo. Žal aplikacija ŠVK več ne deluje in smo zadnjih nekaj let zopet pri branju podatkov s papirja.

7. Zloženka in športna tržnica

Število otrok vključenih v športne klube je v Trbovljah zelo upadlo, čeprav je ponudbe dovolj. Klubi so še vedno zelo usmerjeni v tekmovalni šport, vendar pa so jih spremenjene razmere pripeljale tudi do ponudbe za otroke, ki si ne želijo resno trenirati in tekmovati. Na individualni analizi so starši pogosto vprašali, kam bi lahko vključili svojega otroka, zato smo zbrali podatke in izdelali zloženko. Organizirali smo tudi dogodek, ki smo ga poimenovali športna tržnica. Povabili smo društva, da se predstavijo v naši avli v času govorilnih ur. Odziv je bil precejšen. Športno tržnico smo izpeljali le enkrat, a glede na pozitiven odziv društev, bi lahko dogodek obudili.

8. Kaj storiti s tekom?

Tek na 600 metrov je bil največkrat naš najslabši test. V šprintu nam je šlo nekoliko bolje, pa vseeno smo bili tudi tu globoko pod povprečjem. V letu 2007 so učenci na 600 metrov dosegli T45,1 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2007), kar bi pomenilo, da so bili boljši od približno 7% vrstnikov (Jurak idr., 2011). Na 60 metrov smo bili boljši od približno 27% šol (Analiza gibalnih sposobnosti, 2007).

Tek in atletika nasploh sta bila zelo nepriljubljena med učenci, kar so nam pri testiranju zelo jasno pokazali: učenci niti šprinta niti teka na 600 metrov niso vzeli resno, veliko je bilo namernega norčevanja, lahkotnega teka v skupini, hoje po pretečenih 250 metrih. V kabinetu

smo premlevali kaj storiti in ne povsem zlahka in ne povsem soglasno prišli do zaključka, da bomo v letu 2009/10 začeli drugače vrednotiti.

Vsako leto je eden od športnih dni atletski mnogoboj, ki ga izpeljemo na stadionu za učence šestih do devetih razredov. Šolsko leto začnemo s kondicijsko pripravo in atletiko in ta športni dan nekako zaključi to obdobje. Učenci se pomerijo v skoku v daljino iz zaleta, metu žogice in tekih na 60 in 600 metrov. Teka točkujemo še posebej in to točkovanje prinese oceno. Športni dan je postal pravi atletski miting, ki ga učenci jemljejo skrajno resno, z navijanjem na tribuni, s pripadajočo tremo, veseljem ob uspehu in razočaranjem ob slabšem od pričakovanega. Dosežke vseh štirih disciplin točkujemo in zmagovalce po letnikih in spolu razglasimo v večnamenskem prostoru: prvi trije dobijo diplome, absolutna zmagovalka in zmagovalec pa še pokal. Uvrstitev na oder za zmagovalce, ko te spremljajo vrstniki, je za otroke izredno pomembna, absolutna zmaga pa je stvar prestiža, še posebno pri fantih. Prvo leto in mogoče še kakšno leto kasneje so se na razglasitvi še slišali občasni žvižgi in neumestne pripombe. Tega ni več. Slišijo se le vzkliki odobravanja in glasen aplavz.

Odnos do teka se je postopoma povsem spremenil in učitelji se vsako leto znova čudimo vedno boljšim rezultatom. Ne gre le za posameznike, vedno se najde nekdo, ki izstopa. Odlične rezultate zdaj dosegajo celotne skupine fantov in deklet. Otroci tekmujejo in se borijo za desetinke in sekunde. Zavzetost pri urah je večja, ker imajo pred seboj jasen cilj. Pomembno jim je. Veliko jih pozna svoj lanski rezultat, tisti najboljši pa poznajo tudi šolski rekord in ga želijo preseči.

Pri pouku več tečemo. Zunaj in v telovadnici. Tudi pri najmlajših šolarjih smo priljubljenim oblikam lovljenj dodali še tek v krogih. Le na ta način tudi slabši pretečejo enako kot boljši. Pri lovljenju učitelj vidi vsesplošen vrvež, ki pa lahko zavede: počasnejši učenci so zelo hitro ujeti, potem le čakajo, da jih nekdo reši in nato se zgodba ponovi.

Dosežki v obeh tekih so se neverjetno popravili. V šprintu smo takoj presegli povprečje, v daljšem teku pa smo se mu zelo hitro začeli približevati. V samo enem letu smo poskočili s kakšnih 14% na 42% (Jurak idr., 2011), v letu 2012 pa smo na 600 metrov zabeležili T51,9 (Analiza gibalnih sposobnosti, 2012), kar pomeni, da smo bili v prej najslabšem testu boljši od približno 75% šol (Jurak idr., 2011). Tek na 60 metrov je postal v letu 2012 naš najuspešnejši test, boljši smo bili od 90% šol (Jurak idr., 2011), tek na 600 metrov pa tretji najuspešnejši (Analiza gibalnih sposobnosti, 2012).

To je rezultat, ki je merljiv in viden, nevidno pa se je zgodilo v naših glavah: če smo lahko uspešni v teku, smo lahko povsod. In resnično smo v letu 2012, v letu, ko smo prvič presegli povprečje v teku na 600 metrov, presegli tudi povprečje vseh testov.

Naši učenci so z vrednotenjem dobili spodbudo, ki je prinesla preobrat. Norme, ki so postavljene glede na povprečne rezultate so ravno prav zahtevne, da otroke motivirajo. Za dosego cilja smo obšli pravilo in cilj, ki se je zdel tako oddaljen, krepko presegli. Učenci so se spoznali s tekom, ga sprejeli, marsikdo ga je celo vzljubil, kar dokazuje tudi naraščajoč vpis naših učencev v atletski klub.

9. Postavimo si letne cilje

V okviru samoevalvacije si učitelji postavimo letne cilje. Učitelji športa si jih postavimo glede na rezultate testiranja. Vesa v zgibi je bila eden od podpovprečnih testov. Ugotovili smo tudi, da je plezanje po žrdi za večino otrok velik problem, zato smo otrokom namenili več plezanja. Če so na začetku leta do vrha priplezali trije fantje ali dekleta iz razreda, je bila situacija na koncu leta ravno obratna: le še trije niso prišli do vrha. In že na prihodnjem testiranju smo presegli povprečje pri vesi v zgibi. Enako se je zgodilo pri skoku v daljino z mesta. Za cilj smo si postavili povečati odrivno moč otrok in na prvem testiranju presegli povprečje. Nismo plezali ali skakali vsako uro, a to smo počeli več kot prej in rezultati so se takoj popravili.

10. Zdrav življenjski slog in projekt Osnovna motorika v oddelku podaljšanega bivanja

V letu 2010 smo se pridružili projektu Zdrav življenjski slog, s katero učenec pridobi dve uri športa tedensko. Vadba je zasnovana tako, da otrokom ponudi čim več različnih športnih dejavnosti, sodelujemo tudi z lokalnimi športnimi klubi. Občasno vadba poteka celo med vikendom in v počitniškem času in tudi takrat je udeležba zelo dobra. Program je najbolje obiskan v prvi triadi, najmanj pa v tretji.

Z učiteljem Zdravega življenjskega sloga redno sodeluje tudi učiteljica iz oddelka podaljšanega bivanja, sicer profesorica športne vzgoje, ki vodi projekt Osnovna motorika v oddelku podaljšanega bivanja. Njen cilj je čim več gibanja v telovadnici, na hodniku, v razredu, v naravi, prilagoditi se kakršnimkoli pogojem in se v njih varno in učinkovito učiti raznovrstnega gibanja. Učenci, vključeni v oddelek podaljšanega bivanja, tako lahko uživajo v gibanju dodatno šolsko uro.

11. Učitelj športa v 1. razredu

Pred tremi leti smo na ravnateljičino pobudo učitelji ŠPO začeli učiti v 1. razredih skupaj z razredno učiteljico. Kakšna razlika! Nismo bili vajeni učiti otrok, ki bi te ob prihodu v telovadnico pozdravili s širokim nasmehom in glasnim pozdravom, ki bi nestrpno pričakovali začetek ure, ki ne bi potrebovali stalnega spodbujanja in motiviranja in bi zagnano tekmovali za učiteljevo pozornost. Učenci prvih razredov so učinkoviti. Zagotovo naredijo v eni uri nekajkrat več ponovitev kot učenci v zadnji triadi, intenzivnost pri uri ni niti primerljiva in učinek je temu primeren. Hitro se učijo in učijo se z veseljem, kar je za učitelja pravi balzam.

Pouk je drugačen, bolj tekoč, s čim manj ustavljanja in razlaganja, z veliko tekanja in individualnega dela. Najboljši je takrat, ko otrok sploh ni potrebno spodbujati, ampak delajo, dokler lahko. Potem se usedejo ali uležejo, ker ne gre več. Morajo se spočiti. Ko bi takšno zagnanost vsaj enkrat srečal pri dekletih v osmem ali devetem razredu! Spet se lahko vprašamo: mogoče pa pouk ŠPO za dekleta pri štirinajstih, petnajstih letih enostavno ni zanimiv in bi bilo potrebno nekaj korenito spremeniti...

12. Simbioza giba

Projektu smo se pridružili leta 2014 in takoj naleteli na zelo lep odziv pri starih starših. Udeležba na matični šoli je skoraj popolna, na podružnici v centru mesta pa precej slabša. Obiskujejo jo v veliko meri otroci priseljencev, njihovi stari starši pa ne živijo v Sloveniji.

Pri uri uporabljamo aktivnosti, ki jih babice in dedki lahko uporabijo pri igri z malčki doma ali zunaj ter so zanimive in predvsem varne za obe generaciji. Cilj je torej dvojni: starim staršem želimo predstaviti delo v šoli in jim hkrati tudi posredovati nekaj informacij o pomenu gibanja za njih in za njihove male vnučke. Po vadbi drug drugemu zaploskamo in potem se otroci poslovijo od rdečeličnih babic in dedkov. Včasih slovo ni najlažje...

13. Junaki!

Kot rečeno smo v letu 2012 prvič presegli republiško povprečje (Analiza gibalnih sposobnosti, 2012). V lanskem šolskem letu 2017/18 smo z XT vrednostjo 51,7 (Slofit šolar, 2018) presegli približno 81% šol. S 7% na 81% v dvanajstih letih (Jurak idr., 2011)!

Lani so bili učenci od osmih motoričnih testov pod povprečjem le še pri poligonu nazaj. Leta 2005/2006 so bili globoko pod povprečjem pri vseh! Takrat je bil naš najboljši test dvig trupa, pa še pri tem smo dosegli le 42% (Jurak idr., 2011) slovenskega povprečja.

Sedaj se vsak učenec OŠ Trbovlje predkloni 5 cm globlje, skoči 10,3 cm dlje, v vesi v zgibi zdrži 8 sekund dlje in na 600 metrov teče celih 24 sekund hitreje (Slofit šolar, 2018).

Pravo priznanje smo dobili na srečanju učiteljev Zdravega življenjskega sloga pred začetkom tega šolskega leta. Naša šola je bila izpostavljena kot ena tistih, ki so naredile velik napredek na gibalnem področju. Mala zmaga in velika motivacija za naprej. Občutek: junaški!

V tabeli 1 je prikazan napredek od leta 2005/06 do leta 2017/18, ko smo dosegli najboljši rezultat. V letu 2011/12 smo prvič presegli slovensko povprečje.

Tabela 1: Napredek vrednosti XT od leta 2005/06 do 2017/18

	XT	*približna vrednost v %*
2005/06	*46,7*	*7%*
2011/12	*50,2*	*54%*
2017/18	*51,7*	*81%*

Viri:
Analiza gibalnih sposobnosti, 2006
Analiza gibalnih sposobnosti, 2012
Slofit šolar, 2018
Jurak idr., 2011

14. Zaključek

Ravnateljici, prejšnja in zdajšnja, sta ta proces spremljali in ga zavzeto podpirali. Prejšnja z zaskrbljenostjo, zdajšnja s ponosom in zadovoljstvom. Brez podpore vodstva enostavno ne bi šlo. Če bi nam ravnateljica odrekla prvi korak in nam ne bi namenila časa za predstavitev učiteljem in staršem, bi se mogoče stvari odvijale povsem drugače.

In potem so tu učitelji. Začeli smo z vdanostjo v usodo, a drobni uspehi v preteklih letih so se počasi seštevali, peljali k večjim in sedaj se vsi zavedamo, kakšno spremembo lahko prinese naše dobro delo. Naš vpliv je precej večji, kot smo si lahko predstavljali. Vsaka sprememba v načinu dela je prinesla uspeh, zadovoljstvo in samozavest, ki nas žene dalje. Zasavska regija je še vedno ena slabših po motoričnih testih, vendar to za našo šolo ne velja več. In občutek, ko to lahko poveš staršem, je odličen.

Na koncu še o naših učencih. Še vedno se najdejo takšni, ki v strahu pred neuspehom nočejo, se norčujejo ali pa se jim preprosto ne da potruditi. Ampak takšnih je malo. Velika večina jemlje testiranje zelo resno, precej resneje kot sam pouk. Če bi se pri samem pouku športa vsaj približno tako potrudili, bi bilo, na primer, njihovo znanje v igrah z žogo ali pri gimnastiki precej večje. Tako pa je to na žalost daleč od želenega. Očitno bo treba tudi na tem področju najti neko "čarobno palico".

15. Literatura

Jurak, G., Kovač, M., Leskošek, B., Starc, G., & Strel J. (2011). *Športnovzgojni karton.* Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana.

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana. (2006). *Analiza gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti za OŠ Trbovlje*.

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana. (2007). *Analiza gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti za OŠ Trbovlje*.

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana. (2012). *Analiza gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti za OŠ Trbovlje*.

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana. (2018). *SLOfit šolar analiza za OŠ Trbovlje.*

Kratka predstavitev avtorja

Damjan Rajh je diplomant Fakultete za šport v Ljubljani. Zaposlen je na OŠ Trbovlje kot učitelj športa. Je odgovoren za izvedbo vsakoletnega testiranja za ŠVK oziroma SLOfit ter za analizo in predstavitev rezultatov vsem deležnikom.

Interesne dejavnosti – spodbuda za socialno interakcijo

Extracurricular Activities – Encouragement for Social Interaction

Nataša Kranjc

Srednja trgovska šola Maribor
natasa.kranjc1@guest.arnes.si

Povzetek

Hiter življenjski slog ima svoje prednosti in slabosti. Biti v stiku z ostalimi v virtualnem svetu je ena od prioritet mladostnikov, ki imajo veliko virtualnih prijateljev. Realno je razvitost njihovih socialnih kompetenc zelo slaba, mnogi ne poznajo empatije in sočustvovanja z drugimi, ne znajo reševati konfliktov. Mladostniki pridobijo v delavnicah socialnih veščin, z uporabo načel doživljajske pedagogike, pri vključevanju v razne aktivnosti izven šolskega prostora, pozitivne izkušnje, naučijo se prevzeti odgovornosti in se naučijo soočanja s težavami.
Izvajalci treninga socialnih veščin morajo z dijaki stkati posebno vez, zato so potrebne specifične osebnostne lastnosti, saj je treba pridobiti njihovo zaupanje in pozornost. Spodbuditi morajo dijake k sodelovanju, h komuniciranju brez uporabe komunikacijske tehnologije in sodelovanju pri iskanju rešitev za probleme.
Na Srednji trgovski šoli Maribor so učitelji potrebo po treningu socialnih veščin prepoznali in že vrsto let pripravljajo oziroma izvajajo delavnice v okviru interesnih dejavnosti, podlago za te delavnice so poiskali v načelih doživljajske pedagogike.

Ključne besede: doživljajske pedagogika, interesne dejavnosti, motivacija, neformalno izobraževanje, pozitivne izkušnje, socialne veščine.

Abstract

Living style has its advantages and disadvantages. To be in contact with friends in virtual world is one of the top priorities of younger generation. In reality the lack of their social skills is staggering, they haven't developed the ability of empathy and are not skilled when dealing with conflicts. Youngsters can develop their social skills in workshops that are based on the principles of experience based pedagogy outside the school environment. There they can get positive experiences, they can learn to take responsibilities for their actions and how to deal with problems.
The personal characteristics of experienced pedagogue are very important, the pedagogues have to develop a special bond between the participants and themselves. They have to motivate the participants to communicate among themselves without the use of informational technology and be able to be a part of the team when presented with problems.
Commercial High School teachers have recognized the need to learn the skills of social interaction and are taking action within schools' extracurricular activities which are based on the principles of experience based pedagogy

Key words: experience based pedagogy, extracurricular activities, informal education, motivation and positive experiences, social skills.

1. Uvod

Sodobna družba živi v času naglega razvoja tako družbe kot posameznika. Razvoj izobraževanja na vseh ravneh, tudi na nivoju vseživljenjskega izobraževanja, je ključni dejavnik za zvišanje ravni znanja in usposobljenosti, izboljšanje kakovosti posameznikovega življenja, izenačevanje možnosti in povečevanje socialne vključenosti.

Življenjske in delovne okoliščine se hitro spreminjajo in zahtevajo prilagoditev posameznika z nenehnim pridobivanjem novih in nadgradnji obstoječih znanj. Hiter tehnološki razvoj in spremljajoče spremembe so eden izmed indikatorjev potreb po permanentnem izobraževanju, ki je nujno zaradi naraščajočega in spreminjajočega znanja (Radovan, 2001:27).

Učenje ni več omejeno na formalno izobraževanje, temveč se vedno bolj zavedamo, da je učenje del procesa, ki se začne z rojstvom in konča s smrtjo. Učenje se dogaja celo življenje in ne samo v učilnici (Cox, 1987: 253 v Maslow, 1987). Povezano je s čustvenimi in socialnimi vrednotami (Marentič Požarnik, 1998:45).

V današnjem času življenje od posameznika terja delovanje na vedno več področjih. Vlog, ki jih moramo prevzemati, je čedalje več, znanj, ki bi jih morali obvladati, prav tako. Življenje je postalo izrazito storilnostno naravnano, ljudje se srečujemo s številnimi odgovornimi in stresnimi situacijami (Metelko Lisec, 2004:98). Velikokrat, prav zaradi tempa življenja, pozabljamo na spodbujanje osebnostne rasti, saj lahko z usvajanjem novih spoznanj veliko lažje premagujemo tegobe vsakdana.

Za uspešno in dejavno življenje v družbi je Evropski svet sestavil okvir, v katerem je določenih osem ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, so kombinacija znanj in spretnosti uspešnega posameznika. Socialne kompetence so med temi osmimi in so ključnega pomena za uspešen razvoj ter socialno vključenost posameznika.

2. Doživljajska pedagogika

V današnjem času imajo mladostniki vse manj vzornikov, na katere se lahko oprejo. Sočasno se nanje izvaja, hote ali nehote, poseben pritisk, saj se od njih pričakuje, da bodo dosegli najmanj enako, kot njihovi starši oziroma, da jih bodo presegli. Dnevno so »bombardirani« z veliko količino informacij in novicami, ki jim izkrivljajo realnost, saj večine teh ne morejo predelati in si tako ustvariti realne slike.

Po Krajnčanu (1999:137) je doživljajska pedagogika alternativa in jo lahko uporabljamo kot dopolnitev tradicionalnemu pristopu k izobraževanju. Pomeni umik od komunikacijskih naprav, od potrebe, da je človek vedno in povsod na voljo drugim, hkrati pa pomeni vračanje k naravi in miru, ki ga le-ta ponuja.

Poznamo jo predvsem kot usmerjenost k zunanjim športnim aktivnosti, a bi jo bilo treba nadomestiti ali dopolniti tudi z notranjimi pedagoškimi dejavnostmi (Krajnčan, 1999:142). Pri doživljajski pedagogiki je pomemben faktor občutek doživetja, ki je subjektivno opazovanje, skozi katerega se oblikuje izkušnja in spoznanje.

Vsebine doživljajske pedagogike imajo cilj; vsak je sposoben doživeti sebe in svojo okolico, skozi neposredna občutenja in dojemanja konkretnih, socialnih situacij. Vsi

potrebujemo ta doživetja za uspešen čustveni, socialni in intelektualni razvoj (Krajnčan, 1999:144).

Pri pripravi programa so bila upoštevana načela, kot so izkustveno učenje, doživljanje realne situacije, kreativno reševanje problemov, prostovoljnost, zaupanje in spoštovanje, jasnost pravil zaradi zagotavljanja varnosti, nujnost povratnih informacij, timskega dela in sprotno reševanje konfliktov.

3. Socialne veščine

Termin *socialne veščine* je pred več kot 20 leti definiral Erich Adler in pomeni shajanje s samim seboj in nato še v interakciji z drugimi (Kuhar Pucko, 2012:1). Socialne veščine so povečini predstavljene kot spretnost reševanja problemov, ki jih postavlja pred ljudi konkretno življenje (Spence, Shepherd, 1983 v Metelko Lisec, 2004:99), in pripomore k boljšemu odnosu z drugimi.

Z usvojenimi socialnimi veščinami se bolj kakovostno in manj obremenilno srečujemo s težkimi situacijami, ki jih pred nas postavlja življenje. Posamezniki se opremijo z znanjem in metodami, kako ravnati v posameznih življenjskih situacijah, znajo razvijati sposobnost empatije in sočustvovanja z drugimi.

Mladostniki veliko časa preživijo v virtualnem svetu, igro in pogovor z vrstniki so zamenjale računalniške igre in socialna omrežja. Posledica so vedno slabše razvite socialne veščine, neustrezno reševanje konfliktov in iskanje t. i. »lažjih rešitev«. Socialne kompetence se ne pridobivajo z individualnim pristopom (Kumše, 2017:1), ampak z aktivno vključitvijo v vrstniško skupino, ki je ena od pomembnih socializacijskih enot. Odnosi v njej so bolj demokratični kot odnosi med otroci in starši. Mladostniki lahko preizkusijo različne vloge, naučene veščine v teh socialnih skupinah postanejo ključnega pomena v življenju posameznika, saj se tako oblikuje zdrav referenčni okvir (Rozman, 2005:21). Omogočena je pozitivna lastna izkušnja spretnosti in sposobnosti posameznika, prav tako je zagotovljena stalna povratna informacija vseh članov socialne skupine.

Doživljajska pedagogika je po naravi vezana na skupinsko obliko dela, ta pa ima med delom komaj kaj stikov z vsakdanjim okoljem. Dobro skupinsko sodelovanje pri reševanju nalog in situacij je ključnega pomena, pravzaprav je nujna za učinkovito opravljeno delo (Krajnčan, 1999:147).

3.1 Socialne veščine za dijake

Vključevanje mladostnikov v različne aktivnosti izven šolskega prostora, kot neformalno izobraževanje, pripomore k razvijanju pozitivne samopodobe, čustvene stabilnosti in pozitivne navezanosti. Ustvari poglobljenem odnos z učiteljem, saj se skozi aktivnosti spodbuja povezanost med njim in dijakom, kot tudi z razredom kot zaključeno enoto. Dijaki doživijo spremljevalce/izvajalce kot enakovredne partnerje. Z njimi ne preživijo samo določenega števila ur, temveč so z njimi noč in dan, kar učiteljem omogoča, da pokažejo svojo privaten jaz, se tako približajo dijakom in so jim bolj dosegljivi. Vse to je lahko odlično izhodišče za delo z dijaki v nadaljevanju šolanja, saj se v primeru težav lažje zaupajo nekomu, ki so mu blizu.

Pridobiti zaupanje in pozornost mladostnikov je glavna naloga izvajalcev oziroma spremljevalcev, kot tudi motivacija udeležencev in dajanje razumljivih navodil. Na motivacijo dijakov vpliva več dejavnikov, kot so njihova pričakovanja, vloge v skupini pri odločanju in zastavljanju skupinskih ciljev, povezanosti skupine med samo aktivnostjo in doseganje skupnih ciljev skupine (npr. sestavljanje jedilnika).

Pri izvajanju nalog je pomembna sposobnost poslušanja in občutek za skupinsko dinamiko. Vodje delavnic morajo biti fleksibilni in pripravljeni odstopiti od svojega zastavljenega načrta oziroma ga znati prilagoditi, glede na tok dogajanja v času izvajanja programa. Pripravljen mora imeti čim pestrejši izbor vaj in iger, pomembne so tudi igre za ogrevanje, interakcijske delavnice in delavnice, s katerimi lahko vplivamo na skupinski proces (Krajnčan, 1999:149). Način vodenja delavnic mora biti suveren in umirjen.

Dejavnosti morajo biti naravnane na obvezno sodelovanje, medsebojno komunikacijo, saj je prvotna naloga reševati skupinske naloge, se pogovarjati o dnevnih načrtih, prevzeti odgovornost za storjeno. Za dosego cilja se morajo dijaki med seboj pogovarjati, se soočati s težavami in jih reševati, poiskati sprejemljive kompromise. S takšnim delom spoznajo, da je za dosego zastavljenih ciljev nujno dobro sodelovanje. Intenzivno skupno življenje na majhnem prostoru je naporno, udeleženci pridejo do spoznanja o potrebni strpnosti, dobri komunikaciji in medsebojni kooperaciji. Uspešni so le, če med seboj sodelujejo, se poslušajo in uskladijo.

V vseh fazah je nujna soudeležba vseh prisotnih. Za motivacijo vseh je pomembno ustvariti občutek, da lahko vsi sodelujejo pri načrtovanju skupnega bivanja, s tem dobijo predstavo za celoten projekt. V ta okvir spada tudi finančno načrtovanje in organizacija potrebne infrastrukture in ne samo izvedbeni del zastavljene naloge.

3.2 Začetki treninga socialnih veščin na Srednji trgovski šoli Maribor

Dijaki na Srednji trgovski šoli Maribor so vpisani v različne izobraževalne programe srednjega strokovnega izobraževanja. Učenci smeri ekonomskega tehnika so bili pri nekaterih predmetih tudi sošolci dijakov smeri aranžerskega tehnika, saj so pri splošnih predmetih obiskovali ure s sošolci iste strokovne smeri, pri strokovnih modulih pa so se delili na skupine v različnih programih. Dijaki se pri takšnem izobraževalnem sistemu med seboj slabše poznajo, ustvarijo se manjše skupine znotraj razreda, medsebojno socialno povezovanje je oteženo. Medsebojne pomoči skorajda ni, kot tudi ne povezanosti med dijaki. Na pobudo razredničarke je bil organiziran trening socialnih veščin za ta oddelek.

Delavci Centra za pomoč mladostnikov so se organizacije treninga socialnih veščin lotili z veliko entuziazma. Žal ni prišlo do željenega učinka, dijaki niso želeli sodelovati, izvajalec jih ni znal motivirati. Strokovni delavci na Srednji trgovski šoli Maribor so zato odločili, da v naslednjem šolskem letu pripravijo program treninga socialnih veščin sami.

Na šoli so sestavili tim. S takšnim načinom učenja in sodelovanja so se vsi udeleženci soočili prvič. S pomočjo svetovalne delavke šole so naredili program za dijake. Ta je bil skrbno načrtovan, a hkrati so se izvajalci zavedali potrebe po veliki fleksibilnosti, saj se velikokrat zgodi, da se skupina razvija drugače, kot je pričakovano.

Pri načrtovanju je bilo potrebne veliko medsebojne interakcije, dogovarjanja in usklajevanja, naprej v ožji skupini tima, nato še v načrtovanju skupaj z dijaki.

3.2.1 Faze načrtovanja

Trening socialnih veščin je bil organiziran v sklopu interesnih dejavnosti za druge letnike srednjega strokovnega izobraževanja. Poiskali smo lokacijo, ki je omogočala večje sodelovalno delo dijakov in učiteljev.

Tim je začel razvijati idejo o pripravi treninga socialnih veščin zelo zgodaj. Poskrbeti je bilo treba za prehrano dijakov, njihova prenočišča in vaje, s katerimi bi spodbujali preigravanje različnih vlog, s tem naj bi se spodbudilo sodelovalno učenje.

Dogovorjeno je bilo, da vsi udeleženci sodelujejo v vseh fazah načrtovanja, torej pri pripravi, izpeljavi in evalvaciji.

Soudeležba vseh pri pripravi je potrebna za spodbudo in motivacijo dijakov. Dijake se povabi k sodelovanju, se začrta določen cilj, uskladi njihova pričakovanja. Le-ti imajo občutek sodelovanja in soustvarjanja, ki so lahko pomembni tudi za njihovo samopotrditev in izboljšanje samopodobe. S tem lahko z večjo odgovornostjo sprejemajo nove vloge in jih tudi uspešno opravijo.



Slika 1: Zaupanje je zelo pomembno

V fazi izvedbe mora biti za vse udeležence zagotovljeno varno okolje. Vsebine dejavnosti in njihova intenzivnost so odvisne od udeležencev. Načrtovanje mora biti skrbno, naloge stimulativne in zanimive.

Evalvacija, kot zaključek dejavnosti, je prav tako pomembna, čeprav jo nekateri ne obravnavajo enakovredno s fazo priprave in fazo izvedbe. Na koncu delavnic se izmenjajo mnenja, povzamejo dogodki in videnja vseh udeleženih. Povzetek skupnih ugotovitev spodbuja posameznike, jim pomaga razumeti pomembnost vzajemnega interesa, kot tudi poveča občutek lastne vrednosti in viša samopercepcijo (Krajnčan, 1999:150).

3.2.2 Kako se je projekta lotila ekipa Srednje trgovske šole Maribor?

Odločitev, da se trening socialnih vsebin organizira v šoli, je bila zelo pogumna. Nihče v timu še ni bil v takšni vlogi. Organizacija je zahtevala veliko predpriprav, dogovarjanj, pogovorov. V ekipi so najprej razdelili vloge, določil se je vodja tima, koordinator športnih dejavnosti in izvajalec delavnic čuječnosti in ostalih projektov. Četrti sodelavec v ekipi je bil razrednik, ki je svoje dijake spremljal na to izkustveno delavnico.

Vsi v timu so se zavedali pomembnosti sodelovanja vseh udeležencev. Kljub temu je bilo odločeno, da bodo nekatere stvari organizirali člani ekipe sami. Poiskati pravo lokacijo je bil pravi izziv, saj je bila želja tima, da je lokacija odmaknjena od mestnega vrveža, ima dovolj

prostora za vse dijake, predvsem zadostno število postelj, kot tudi možnost uporabe kuhinje. Primerno lokacijo so našli v okolici Maribora, in sicer je vse kriterije izpolnjeval lovski dom.

Načrtovano je bilo, da se večina dijakov na lovski dom odpravi iz doline peš, avtobus pa pripelje dijake, ki zaradi zdravstvenih razlogov ne morejo na pohod, vso prtljago in hrano. Dijaki, ki so se na kočo odpravili peš, so se sami razdelili v dve skupini, ki sta se na lokacijo odpravili iz različnih izhodiščnih točk.

Pred odhodom so dijaki sami izdelali jedilnik za čas bivanja v lovski koči, razmišljali o skupnih pravilih in opravilih, ki jih čakajo. Načrtovati so morali nabavo potrebne količine hrane za vse udeležence, saj je lovski dom daleč od vsake trgovine.

3.2.3 Potek treninga socialnih veščin

Najti primerno mesto za doživljajske delavnice je ključnega pomena za organizacijo in načrtovanje delavnic, kot tudi za določitev pravil skupnega bivanja.

Po prihodu na lovski dom so vsi udeleženci skupaj sestavili pravila za sobivanje in so jih tudi zapisali. Pravila so se dotikala več področij, od vstajanja in priprave zajtrka, ure za nočni mir, do pravil o kajenju.



Slika 2: Pisanje pravil in dogovorov



Slika 3: Dijaki so narisali, kako vidijo sebe in kako mislijo, da jih vidijo drugi

Dijaki so se nato razdelili na štiri skupine, število skupin je bilo odvisno od števila udeležencev. Dijaki, ki se družijo v prostem času, se niso razporedili v isto skupino, zato so izvajalci že v pripravi razmislili, kako dijake pravilno razdeliti. Vsaka skupina je dobila svoje naloge, naredili so časovni razpored za njihovo izvedbo. Prav tako je bilo treba poskrbeti za vsa hišna opravila, kuhanje, čiščenje, pomivanje posode. Ker se v hribih hitro ohladi, je treba redno skrbeti za drva in ogenj v peči.



Slika 4: Delo v kuhinji, dijaki so v skupinah pripravljali vse obroke

Ko so bila razdeljena osnovna opravila, se je pozornost usmerila k delavnicam. Osnovni koncept sodelovanja je bil narejen tako, da so bile na treningu socialnih veščin prisotne tri vodje delavnic, razrednik in oba spremljevalca – vodje delavnic, ki trenutno niso vodili delavnice, so sodelovali z dijaki.

Delavnice so bile pripravljene specifično za potrebe te skupine, udeležence treninga socialnih veščin. Želen rezultat sobivanja je bila večja povezanost in sodelovanje dijakov/sošolcev, kot tudi dvig samozavesti sodelujočih, ki so nastopali v različnih vlogah, in sicer kot kuhar, vodja skupine na orientacijskem pohodu, čuvaj ognja itd.

Izvajalci so pripravili igre za ogrevanje, socialno-interakcijske delavnice, delavnice za sproščanje. Dejavnosti je bilo pripravljenih več, ekipa pa se je na bivanju samem odločila, katere igre se bodo izvajale. Vse je bilo odvisno od dinamike skupine.

Izvajalci socialnih veščin so se odločili, da bodo delavnice in sobivanje obogatili z zunanjimi sodelavci. Na prvo bivanje so povabili lovce, ki so na zabaven način predstavili svoje delo in ga približali dijakom, saj le-ti navadno prihajajo iz mestnega okolja. Na vsa naslednja bivanja je bil povabljen taborniški rod, ki je pripravil delavnice iz prve pomoči, priprave drv in netenja ognja, postavljanja bivaka, za pravo preizkušnjo pa se vedno izkaže orientacijski pohod.



Slika 5: Učenje prve pomoči s pomočjo tabornikov



Slika 6: Orientacijski pohod v dežju

Zadnje jutro se vsi sodelujoči zberejo na evalvacijskem pogovoru. S pomočjo iger in pogovora je narejena evalvacija sobivanja.

Po pogovoru je na vrsti še zadnje dejanje, to je pospravljanje hiše in odhod domov.

4. Zaključek

Za izvajanje treninga socialnih veščin za mladostnike je veliko ponudnikov. Vsaka šola se mora sama odločiti ali bo izvajanje prepustila zunanjim izvajalcem ali pa se bo lotila tega projekta kar sama.

Literature na temo treninga socialnih veščin in doživljajske pedagogike, ki je bila timu osnova za pripravo delavnic, je veliko.

Notranji izvajalci svoje dijake najbolje poznajo, zato lahko izberejo vaje, ki so primerne prav za to skupino, ki se sobivanja udeležijo. Na Srednji trgovski šoli Maribor je cilj izvedenih delavnic boljše sodelovanje sošolcev, izboljšanje komunikacije na ravni razrednik – učenec, učenec – učenec in seveda dvig samopodobe dijakov z nizko stopnjo samozavesti.

Izvajalci so pripravljeni na težave, kot so nepripravljenost na sodelovanje, težave v timih, slaba komunikacija med učenci, posledično deficit pri reševanju težav, nenazadnje tudi problemi z disciplino.

V letih izvajanja treninga socialnih veščin, v sklopu interesnih dejavnosti, so izvajalci imeli težave z disciplino le enkrat, kjer se dijaki niso držali dogovorjenih pravil. Zaradi tega, se je kot edina možna rešitev pokazala prepoved nadaljevanja programa za teh nekaj dijakov.

V veliki meri se je pokazalo, da so dijaki naloge dobro sprejeli, z veseljem so sodelovali, med njimi so se stkale posebne vezi, ki jih prej ni bilo. Dijaki, ki sicer v šolskem okolju ne izstopajo, so na delavnicah pokazali svoj pravi jaz, njihove sposobnosti pri organizaciji ali reševanju problemov ter se izkazali kot pravi vodje.

Zaradi vseh pozitivnih izkušenj in rezultatov se tim organizatorjev in izvajalcev na šoli vsako leto širi, tudi število dijakov, ki se teh delavnic udeležuje, je vedno večje. Vedno znova se dijaki, ki jim udobje in socialna omrežja pomenijo veliko, upirajo udeležbi, iz interesnih dejavnosti pa se vrnejo navdušeni in z željo, da se tja še vrnejo.

Veselje dijakov in želja po ponovitvi delavnic so tudi neusihajoč pogon in motivacija za ekipo izvajalcev, ki bi brez tako pozitivne povratne informacije zagotovo že vrgla puško v koruzo.



Slika 7: Dijaki v akciji

5. Literatura

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners; increasing participation and facilitating learning*, San Francisco: Jossey-Bass

Dobovičnik, L. (2017). Izvedba športno doživljajskega projekta jadranja v Mladinskem domu Malči Beličeve. *Zbornik 30. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*, 45–50. Pridobljeno iz http://www.zdsps.si/images/zbornik/30zbornik.pdf

Ferlič, M., Naglič, M. (2011). *Razvoj in evalvacija treninga socialnih veščin*. Brezula in Celje

Kobolt, A. Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij, II. del. *Socialna pedagogika*, 1 (2), 5–23.

Krajnčan, M. Doživljajska pedagogika: metoda, moda ali kaj več?, v *Socialna pedagogika*, 1999 vol. 3 (2), 135–154

Kuhar Pucko, M. (2012). *Socialne kompetence*, https://www.aktivni.si/psihologija/socialne-kompetence/

Kumše, K. (2017). *Vzgoja socialnih veščin*, http://vzgoja-socialnih-vescin.si/storitve/socialne-vescine/

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

Metelko-Lisec, T. (2004). Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost, v *Socialna pedagogika*, 2004 vol 8, (1) 97–112

Radovan, M. (2001). *Motivacija odraslih za izobraževanje; vrednostni, kognitivni in socialno-kulturni vidiki motivacije brezposelnih za izobraževanje; raziskovalno poročilo*. Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana

Rozman, U. (2005). *Treningi socialnih veščin kot metoda dela z mladimi*: magistrsko delo, 2005, Ljubljana

Sklop mednarodnih dogodkov Bodi popotnik »Igraj se z mano«. Pridobljeno iz http://www.igrajsezmano.eu/Bodibrpopotnik.aspx

Kazalo fotografij:

Slika 1: Zaupanje je zelo pomembno, dijaki pri izvajanju vaj zaupanja

Slika 2: Pisanje pravil in dogovorov

Slika 3: Dijaki so narisali, kako se vidijo in kako mislijo, da jih vidijo drugi

Slika 4: Delo v kuhinji, dijaki so v skupinah pripravljali vse obroke

Slika 5: Učenje prve pomoči s pomočjo tabornikov

Slika 6: Orientacijski pohod v dežju

Slika 7: Dijaki v akciji

Vse fotografije je prispevala Barbara Lepej

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nataša Kranjc je učiteljica angleščine na Srednji trgovski šoli v Mariboru. Na svoji dolgoletni učiteljski poti se je najprej ob poučevanju v srednji šoli posvetila predvsem preučevanju motivacije pri izobraževanju odraslih in iz tega področja tudi magistrirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na njeno pobudo Srednja trgovska šola v Mariboru že od leta 2011 sama izvaja trening socialnih veščin v naravnem okolju.

Načrtovanje dejavnosti za delo z nadarjenimi učenci

Planning Activities for Working with Talented Students

Mojca Kastelic

OŠ Sostro
mojca.kastelic1@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kako na šoli načrtujemo dejavnosti za nadarjene učence in kako jih vključujemo v individualizirane programe dela. Ker je pri uresničevanju potencialov posameznika pomembna izpostavljenost različnim okoliščinam in priložnostim, si na šoli prizadevamo za široko paleto dejavnosti za nadarjene, ki spodbujajo kognitivni, socialno-čustveni, umetniški in psihomotorični razvoj. Pri izbiri dejavnosti in pri oblikovanju individualiziranega programa si prizadevamo, da aktivno vlogo prevzame učenec sam, saj s tem razvija občutek osebne odgovornosti. Pri tem se krepi tudi učenčeva notranja motivacija, ki temelji na pozitivnih spodbudah in svobodi izbire.

Ključne besede: dejavnosti, evalvacija, načrtovanje, osebna odgovornost, vprašalnik za učence.

Abstract

The way we plan activities for talented students at school and integrate them into individualized work programs is presented in the article. Exposure to different circumstances and opportunities is important in realizing the individual`s potential and therefore we strive for a wide range of activities for gifted students that encourages the cognitive, social-emotional, artistic and psychomotor development. The student himself should take an active role in choosing activities and designing an individualized program as this develops a sense of personal responsibility. The student`s inner motivation, which is based on positive incentives and freedom of choice, is therefore reinforced.

Keywords:, activities, evaluation, planning, personal responsibility, questionnaire for students.

1. Uvod

Izhodišča kurikularnih teorij predpostavljajo, da naj bi vsi učenci imeli možnost učiti se na zanje optimalen način, da imajo nadarjeni nekatere posebne učne potrebe tako na kognitivnem kot tudi na čustvenem, socialnem in estetskem področju in da so se za najuspešnejše izkazali pristopi, ki omogočajo obogatitev in razširitev učnih izkušenj ter pospešeno in poglobljeno učenje (Bezič, 2006). Kot po D. Georgu povzema Bezičeva, moramo biti pozorni tudi, da dejavnosti razvijajo višje miselne procese in zagotavljajo intelektualne izzive, da učencu omogočajo lasten tempo razvoja, mu zagotavljajo čustveno varnost, ga ne odtujujejo od vrstnikov in dajejo prednosti procesu po meri otroka (Bezič, 2006). Avtorica Mega modela razvoja talentov, R. Subotnik s sodelavci, meni, da je eminentnost v odrasli dobi v smislu uresničenja potencialov iz otroštva pogojena s priložnostmi in okoliščinami, ki so posameznikom na razpolago (Juriševič, 2012). Zato si na šoli prizadevamo ponuditi čim bolj raznoliko ponudbo dejavnosti za nadarjene učence.

Dormiter in Protner opozarjata, da je današnja postmoderna družba obsedena z dosežki in potrošništvom, kjer je pomemben le kapital, zaradi česar sta znanje in izobraževanje postala blago (Dormiter Protner, 2015), dosežki pa merilo kakovosti šol. Da bi omilili vpliv potrošniške družbe, se zdi pomembno, da se učenci v dejavnosti vključujejo povsem prostovoljno, na osnovi lastnih interesov in v smislu preizkušanja različnih področij in da njihovi dosežki ne postanejo simbol prestiža. Omogočanje svobodne izbire je ne nazadnje tudi eno temeljnih načel dela z nadarjenimi učenci. Pomembno je, da se učenci počutijo varni, sprejeti in da je povsem sprejemljivo tudi, če se ne odločijo za nobeno od ponujenih dejavnosti. Še vedno so le otroci, ki poleg spodbud potrebujejo tudi prosti čas, igro, sprostitev. Sicer pa občutek varnosti, svoboda izbire in aktivna vloga pri izbiri dejavnosti povečujejo notranjo motivacijo učencev. Tudi Jesper Jull poudarja, da je za razvoj osebne odgovornosti nujno, da otroku »priznamo pravico do potreb, želja, izkustev in občutkov, kakršni dejansko so, in pravico, da jih izraža, kakor jih.« (Jull, 2008, str. 116). Že majhni otroci morajo biti odgovorni za tri področja: svoje čute (kaj je okusno, kaj je mrzlo…), svoja čustva (sreča, ljubezen, jeza, žalost…) in svoje potrebe (lakota, žeja, potreba po spancu…). Kasneje v življenju (okvirno od dvanajstega leta naprej) pa so sami odgovorni za izbiro oblačil, izbiro prijateljev, vzdrževanje oblačil, osebno higieno, za dejavnosti, ki se jim posvečajo v prostem času ter za šolsko delo.

V dejavnosti poleg nadarjenih pogosto vključujemo tudi druge zainteresirane učence. Dopuščamo namreč možnost, da je bil kateri izmed potencialno nadarjenih učencev spregledan v procesu evidentiranja. Robinson pravi, da so človeški viri zelo podobni naravnim virom: ne ležijo vsevprek; pogosto so zakopani globoko in globoko je treba kopati, da pridemo do njih (Bucik, 2013, str. 24). Obstajajo tudi »pridni« učenci, ki s svojim delom dosegajo visoke učne dosežke in učenci, ki so nadpovprečni, vendar ne zadostijo arbitrarni zgornji identifikacijski meji. Na podlagi Renzullijevega tri krožnega modela moramo poleg ustvarjalnosti in nadpovprečnih sposobnosti upoštevati tudi nekatere osebnostne lastnosti, zlasti zavzetost za reševanje oziroma motivacijo. Dejstvo je, da med nadarjene lahko štejemo tiste otroke, ki v določenem pogledu prekašajo primerjalno skupino enako starih otrok. Renzulli meni, da so učenci nad 80. centilom sposobni visoke učne aktivnosti ter da je večina aktivnosti, ki so namenjene zgornjim 3–5 % nadarjenim učencem, primernih in jih zmore tudi večja skupina učencev (Žagar, 2006, str. 11). Poleg tega je bolje, če je otrok vključen v program tudi, če ni nadarjen. Tudi D. Boben meni, da bolje, da pri identifikaciji naredimo napako II. vrste in identificiramo učenca, ki ni nadarjen, kot da katerega izpustimo. Pomembno je delo z njimi (Boben, 2013, str. 61).

2. Načrtovanje dejavnosti za delo z nadarjenimi učenci

2.1 Evalvacijski vprašalnik

Kadar želimo slediti nekim ciljem, si moramo najprej zastaviti vprašanje, kje smo in kam gremo. Zato vsako šolsko leto zaključimo z evalvacijo dela z nadarjenimi. Učencem ponudimo v izpolnjevanje evalvacijski vprašalnik, v katerem imajo možnost izraziti kritike, pohvale in podati predloge glede dejavnosti za prihodnje šolsko leto. Izsledki evalvacijskih vprašalnikov so pokazali, da si nadarjeni učenci večinoma želijo:

- dejavnosti, ki potekajo zunaj šolskega prostora (obiski ustanov, predstav, prireditev, ekskurzije, tabori),
- dejavnosti, ki niso obremenjujoče, pač pa navdušujejo in omogočajo druženje, ter
- dejavnosti, ki pripravljajo na tekmovanja.

Učenci pogrešajo tudi povezovanja z nadarjenimi učenci drugih osnovnih šol. Kljub večkrat izraženemu interesu še nismo našli izvajalca, ki bi bil pripravljen izvajati dejavnost robotike in računalniškega programiranja ter pouk latinščine. Še vedno se med evalvacijo najdejo pripombe, ki se sicer tičejo rednega pouka, in sicer »da bi učiteljica nadarjenim pripravila bolj raznolike naloge, ne pa, da naloge, ki jih imajo drugi kot izbirne, naredi obvezne.«

2.2 Nabor dejavnosti

V mesecu avgustu učitelji na osnovi izraženih potreb in želja učencev in seveda na osnovi lastnih zmožnosti in interesov oblikujemo nabor dejavnosti za prihajajoče šolsko leto. Pri naboru dejavnosti se med seboj usklajujemo z vnašanjem seznama dejavnosti v dokument znotraj storitve Office 365, ki omogoča **sodelovanje in komunikacijo** med vsemi udeleženci. Zbirnik dejavnosti, ki jih šola izvaja z nadarjenimi učenci, se objavi tudi na spletni strani šole.

Učitelji smo pri izbiri dejavnosti in njenem načrtovanju avtonomni. Nekateri učitelji načrtujemo le enkratno dejavnost, drugi po sklopih, spet tretji periodično. Število učiteljev, ki izvajamo dejavnosti za nadarjene, je močno naraslo. Tako so bili v šolskem letu 2010/2011 le trije izvajalci, ki so organizirali različne dejavnosti za nadarjene, medtem ko je število v letošnjem šolskem letu naraslo na približno trideset izvajalcev.

Na šoli se trudimo uravnotežiti ponudbo dejavnosti, ki posegajo na različna področja otrokovega razvoja: kognitivno, psihomotorično, socialno-čustveno, umetniško in govorno-jezikovno področje. Nadarjenim učencem nudimo možnost priprave na tekmovanja iz različnih področij (astronomija, fizika, geografija, zgodovina, slovenščina, matematika, biologija, kemija, prva pomoč, sladkorna bolezen, angleščina, novinarstvo, kolesarska in orientacijska tekmovanja, tekmovanja iz poznavanja in priprave različnih jedi…). Učencem je na voljo sodelovanje na različnih natečajih, pri izvajanju poskusov, poglabljanje snovi glede na interese, reševanje šahovskih problemov, obisk prireditev, sejmov in ustanov (obisk Oxford centra in Francoskega inštituta, ogled gledaliških predstav, ogled filmov v Kinodvoru in udeležba na filmskih delavnicah, obisk Instituta Jožef Štefan, Festivala znanosti, Kemijskega inštituta, Prirodoslovnega muzeja, Hiše eksperimentov, Hiše iluzij…), udeležba na naravoslovnih delavnicah, naravoslovni, astronomski ter matematični tabor, bogatitev besednega zaklada ter urjenje bralnih veščin v angleščini in francoščini, možnost udeležbe na strokovnih ekskurzijah po Sloveniji in tujini, razvijanje dramskih spretnosti, spoznavanje različnih inštrumentov in tehnike igranja nanje, priprava glasbenih nastopov na prireditvah, matematično popoldne, sodelovanje s krajinsko arhitektko pri urejanju šolskega okoliša, medvrstniška mediacija, vzgoja za medkulturno strpnost preko spoznavanja običajev in jezika drugih narodov, vzpodbujanje ustvarjalnosti, podjetništva in inovativnosti, priprave na medšolska športna tekmovanja ter pomoč pri izdelavi ter pri računalniškem oblikovanju projektnih, raziskovalnih in seminarskih nalog.

2.3 Priprava programa dela z nadarjenimi učenci

S strani koordinatorice za delo z nadarjenimi se oblikuje »Vprašalnik za nadarjenega učenca«, katerega del je tudi nabor dejavnosti. Vprašalnik v tiskani obliki v septembru prejmejo vsi prepoznani nadarjeni učenci. V vprašalniku učenec načrtuje svoje delo za tekoče šolsko leto. Najprej opredeli, ali sploh želi individualiziran program ali ne. Nadalje izbere predmete oziroma področja, kjer bi želel poglabljati svoje znanje in v zbirniku tekmovanj označi tista, ki se jih namerava udeležiti. Napiše tudi, katerih tekmovanj se je že udeležil v lanskem šolskem letu in dosežke na le-teh, katere interesne dejavnosti bo obiskoval letos in ali

se ukvarja s kakšno izven šolsko dejavnostjo. V zbirniku dejavnosti pa označi tiste, ki se jih namerava udeležiti. Izpolnjen vprašalnik podpišejo učenec, starši in razrednik.

Koordinatorica za delo z nadarjenimi s pomočjo storitve Office 365 pripravi dokument v skupni rabi, razredniki pa v ta dokument vnesejo seznam učencev za posamezno dejavnost. Tako dobimo vsi učitelji pregled nad prijavami učencev za posamezno dejavnost in za tekmovanja, razviden pa je tudi podatek o potrebnih prilagoditvah pri pouku.

3. Zaključek

Takšen način dela, kjer za učence vnaprej pripravimo zbirnik različnih dejavnosti in kjer je učenec aktivno vključen v oblikovanje lastnega individualiziranega programa, se je izkazal kot izredno učinkovit. Po eni strani deluje motivacijsko za učence, ki postanejo s takšnim načinom dela aktivni udeleženci, po drugi strani pa je racionalen z vidika administracije. Razrednik namreč skupaj s starši in učencem le prevetri cilje, sicer pa si individualiziran program v večji meri oblikujejo učenci sami. Sprva so se pojavljali pomisleki, da bodo učenci izbirali dejavnosti in področja, za katera niso bili identificirani kot nadarjeni, vendar se je ta strah izkazal kot neutemeljen. Učenci namreč skorajda po pravilu izbirajo dejavnosti, kjer so uspešni in ki predstavljajo njihova močna področja.

Omeniti je potrebno še pomanjkljivosti, ki se pojavljajo v povezavi z izvajanjem dejavnosti za nadarjene. Nekateri učenci potožijo, da so zamudili dejavnost, ker jih učitelji niso poiskali in informirali o terminu dejavnosti, medtem ko so posamezni učitelji mnenja, da naj bo skrb za udeležbo na dejavnosti odgovornost otroka. Izboljšave bi bile možne na ta način, da bi že v naboru dejavnosti določili tudi termine izvedbe. Poleg tega je problem tudi financiranje dejavnosti, ki ni sistemsko urejeno ter slabo vrednotenje dela učiteljev s strani države, saj nemalokrat izvajajo dejavnosti zgolj na podlagi lastnega entuziazma, na kar opozarjajo tudi avtorji raziskave o vlogi šolskega koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci (Juriševič in drugi, 2015).

4. Literatura

Andolšek, I., Tomšič, J. (2010). Pozitivni vplivi skupinske obravnave otrok s težavami na socialnem in čustvenem področju. V Janša D., Belec B., Andolšek I., Hudoklin M. (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence – sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov (*str. 143–155). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Baumgartner, N. (2015). Nadarjeni otroci in diferencialno diagnostične dileme. V Pavlović Z. (ur), *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra v Ljubljani: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju* (str. 189–203). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Bezič, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana*:* Zavod RS za šolstvo.

Boben, D. (2013). Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V Juriševič M., Gradišek P. (ur), *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi* (str. 57–74). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Božič, J. (2010). Razumevanje ranljivosti nadarjenih otrok. V Janša D., Belec B., Andolšek I., Hudoklin M. (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence – sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 22-36). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Bucik, V. (2013). Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi: nekaj izhodišč in priporočil. V: V Juriševič M., Gradišek P. (ur), *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi* (str. 9–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Domiter Protner, K. (2015). Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah. *Šolsko svetovalno delo, letnik XIX, številka 1/2*, str. 4–13.

Ferbežer, I., Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ferbežer, I., Težak, S., Korez, I. (2008). *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.

Jull, J. (2009). *Družinske vrednote*. Radovljica: Didakta.

Jull, J. (2008). *Kompetentni otrok*. Radovljica: Didakta.

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.

Juriševič, M., Kralj, D., Vogrinc, J., Žagar, D. (2015). Nadarjeni v slovenskih šolah: Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na osnovni šoli – izkušnje in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo, letnik XIX,številka 1/2*, str. 14–23.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Kastelic je psihologinja na OŠ Sostro. Že dvajset let je zaposlena v šolstvu, kjer je delala kot učiteljica v podaljšanem bivanju, svetovalna delavka ter kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč. Zaključila je tudi strokovno izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje in iz bibliotekarstva.

Boemski delovni dan slikarja – mit ali resnica?

A Painter's Bohemian Workday – Myth or Truth?

Petra Župevc

OŠ Griže
petra.zupevc@os -grize.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo interesno dejavnost – likovna umetnost, ki smo jo izvedli v izvenšolskem okolju. Ta način učencem omogoča, da z uporabo aktivnih učnih metod, neposrednega opazovanja in terenskega raziskovalnega dela postanejo aktivni udeleženci v učnem procesu. S tem spodbujamo njihovo naravno radovednost in jim omogočamo poglobljeno razumevanje okolja in prepletenost šolske ter izvenšolske skupnosti. Ker imamo v šolski jedilnici razstavljene natisnjene reprodukcije oljnih slik akademske slikarke Biljane Unkovske Španzel, smo se odločili, da bi radi kaj več izvedeli o njej in njenem delu. Tukaj smo tudi začeli. V jedilnici. Otroci so z akvarelom naslikali reprodukcije njenih slik, nato pa smo se lotili raziskovanja njenega bogatega slikarskega opusa. Zanimala nas je pot umetnine od ideje do nastanka, zato smo podrobno raziskali njen življenjepis. Po ogledu Narodne galerije, smo v Ljubljani obiskali tudi umetnico v njenem ateljeju. Učenci so ugotovili, da je delovni dan umetnice Biljane Unkovske Španzel boemski, nekonvencionalen in nevezan na osemurni delavnik, kar je v intervjuju potrdila tudi sama.

Ključne besede: boemsko življenje, interesna dejavnost, naravna radovednost, pouk v izvenšolskem okolju, sodobni didaktični pristop.

Abstract

The contribution presents a non-curricular activity of fine arts, conducted as an out-of-school learning experience. Such approach allows the students to use active learning methods, direct observation, and field research to become active participants of the learning process. It inspires their natural curiosity and develops in-depth understanding of the environment, and how the school and out-of-school communities are intertwined. Displayed in our school's cafeteria are the oil painting prints by the academy-trained painter Biljana Unkovska Španzel. Hence, we decided to learn more about her and her work. This is where we started. In the school cafeteria. The children used watercolour technique for their own renditions of Mrs Unkovska Španzel's paintings; then, we explored her rich body of work. We were interested in how a work of art is created, from the very idea to its completion; therefore, we examined in detail her biography. After a tour of the National Gallery, we also visited the artist in her studio in Ljubljana. The students found that a working day of the artist Biljana Unkovska Španzel is bohemian, unconventional, and that it eludes the standard eight-hour workday; in an interview, she confirmed this notion.

Keywords: bohemian life, non-curricular activity, natural curiosity, out-of-school learning, modern didactic approach.

1. Uvod

V članku predstavljamo kako lahko v okviru interesne dejavnosti spodbujamo učence k realiziranju lastnih zamisli in se učijo razvijati nove rešitve za obstoječe in nove probleme v avtentičnih situacijah in ob tem razvijajo osebnostne lastnosti za ustvarjalnost in samoiniciativnost.

Med kosilom so učenci vsak dan opazovali slike, ki visijo v šolski jedilnici. Pojavilo se je vprašanje kdo je avtorica del, kje živi in dela. Odločili smo se, da bomo to raziskali.

Hipoteza »Delovni dan slikarja je boemski« je postavljena na podlagi pogovora z učenci, ki so sodelovali pri interesni dejavnosti - likovna umetnost. Učenci so postavili naslednjo hipotezo:

»Ko se slikar zjutraj zbudi, si pripravi zajtrk, nato pa se z domačo živaljo, če jo ima, odpravi na sprehod. Med hojo opazuje okolico in išče motive za novo sliko. Ko jih najde, se vrne domov. Pripravi si barve in platno, skicira motiv in postavi kompozicijo. Sledi kosilo, ker lačen ne more delati. Po kosilu se odpravi slikat, kar traja uro ali dve. Sledi počitek, ker ga bolijo roke, kasneje si vzame še odmor za malico – medtem se barve sušijo.«

Interesne dejavnosti so pomemben de 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 čas. 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 prijetnejšem in sproščenem vzdušju (Kolar, 2008).

Boem je beseda, ki v najširšem smislu označuje osebo, ki prakticira nekonvencionalni življenjski stil. S svojim delovanjem se namerno zoperstavlja uveljavljenim moralnim in kulturnim normam in pričakovanjem širše skupnosti.

Boem je nadarjen, a reven izobraženec individualist- zlasti literat, slikar ali umetnik sploh- ki živi neurejeno ali lahkotno življenje - od danes na jutri (Verbinc, 1994).

Namen naše raziskave je, da otroci primerjajo svojo predstavo o življenju akademske slikarke z njenim resničnim življenjem, zbirajo podatke o življenju in njenem delu iz različnih virov, spoznajo njena dela in slikarske tehnike, v knjižnici poiščejo literaturo o njej, obiščejo Narodno galerijo v Ljubljani, pripravijo intervju in obiščejo umetnico v ateljeju.

Kot metodo smo izbrali pogovor – intervju odprtega tipa.

2. Začetek raziskovanja

Raziskovanje se je pričelo v jedilnici, pred slikarkinimi slikami. Podrobno smo si jih ogledali in spoznali, da so originali teh slik narejeni v najbolj cenjeni slikarski tehniki – olje na platno. Vrednost takšnih slik je visoka, zato v naši šoli visijo reprodukcije, pri čemer s posebno tehniko fotografirajo sliko ter nato slike natisnejo na platno.



Slika 53: Spoznamo del opusa slikarke

Šolska knjižničarka nam je pripravila literaturo, ki je povezana s slikarko. Kmalu smo ugotovili, da je o njej bolj malo zapisanega, zato smo iz Študijske knjižnice Celje pridobili članke, sama umetnica pa nam je prijazno posodila članke in kataloge iz svojega arhiva. Organizirali smo si delo in naredili načrt. Raziskali bomo literaturo o umetnici. Naslikali bomo reprodukcije njenih slik v akvarelni tehniki. Obiskali bomo galerijo. Spoznali bomo njeno življenje in pripravili intervju. Postavili smo hipotezo: Delovni dan slikarja je boemski. Ogledali si bomo njen atelje. Naše izdelke bomo pokazali umetnici.

Namen umetnosti je ustvarjanje in uporaba umetniških del. Umetnost krasi svet. Umetnost govori o svetu, osvetljuje našo dušo in pomaga spoznavati svet. (Grimshaw, 1996)

3. Slikanje reprodukcij

Lotili smo se slikanja v akvarelni tehniki, ki nam je najbližja. Motive smo si izbrali iz umetničinega opusa; grafike Beli miš in Bidermajer, ter oljnih slik Srečna zvezda in Samorog



*Slika 2**:** Reprodukcije oljnih slik v jedilnici*



*Slika 3**:** Lanova umetnina : Srečna zvezda*





Sliki 4 in 5: Dekletom je všeč grafika Bidermajer





Sliki 6 in 7: Samorog v dveh verzijah

Didaktična priporočila za pouk v prvem in drugem triletju po učnem načrtu predvidevajo, da imajo učenci zagotovljene možnosti za izgrajevanje vseživljenjskega učenja. Priporočilo je, da učitelj v pouk vključuje razvijanje družbenih, komunikacijskih in raziskovalnih spretnosti in sposobnosti, ki jim ob znanjih omogočajo uspešno ravnanje v okolju (Učni načrt- družba, 2011).

Tihožitje

Celo večnost je trajalo, preden so se ljudje zavedli, da so tudi male, negibne stvari in reči, ki nas obdajajo, vredne samostojne upodobitve. Potem pa se slikarji kar niso mogli naveličati te čudovite igre, znova in znova so v svoji delavnici zlagali in sestavljali najrazličnejše predmete, jestvine, dragocenost (Menaše, 1976).

Krajina

Dokler se ni osamosvojila in postala samo ob sebi umevna zvrst, je podoba narave – krajina ali po francosko paysage (izg. pejsaž) – služila bolj ali manj kot skromno prizorišče nekega pomembnega dogajanja, nabožne ali kakšne druge zgodbe« (Menaše. 1976).

Recept za oljno slikarstvo:

Skrivnost! Nihče ne ve, kako je v 15. Stoletju flamski slikar Van Eyck začel uporabljati sicer malo znano tehniko oljnega slikarstva. Barve je izdeloval tako, da je k sestavinam brez dvoma primešal olje in neki rastlinski izvleček. Potem je nanesel več plasti te gladke, tekoče in bleščeče mešanice, da je svoji sliki dal lesk dragega kamenja. In ker se je njegova slika počasi sušila, je lahko vsak detajl povzel z veliko natančnostjo: obdeloval je soj žameta, pilil zlato na kroni, žlahtnil nežno bledico obraza… (Jeunesse, 1993).

4. Raziskovanje življenja in dela umetnice, priprava intervjuja



Slika 8: Priprave na intervju

Za dober intervju, se moramo dobro pripraviti. Iz objavljenih intervjujev smo izvedeli veliko zanimivih podatkov: da se je Biljana po končani gimnaziji v Skopju odločala za študij slikarstva v Beogradu, Zagrebu ali Ljubljani in da se je za slednjo odločila, ker se ji je Ljubljana zdela »boemska in ravno prav oddaljena od Skopja«. Tukaj pa je že v prvem letniku v knjižnici srečala štiri leta starejšega študenta Rudolfa Španzla. Bila je ljubezen na prvi pogled, ki traja še danes.

Rodila se je 4. 5. 1952 v Beogradu, otroštvo pa je preživela v Skopju, glavnem mestu Makedonije. Mama Ljiljana je bila profesorica makedonskega jezika, oče Vančo pa direktor makedonskih železnic. Ima štiri leta starejšega brata Slobodana.

Po končani gimnaziji v Skopju je študirala na Akademiji za likovno umetnost v Ljubljani in diplomirala leta 1976, nato je vpisala še podiplomski študij na grafični (1978)in slikarski specialki (1980). Že od konca študija ima status samostojne likovne ustvarjalke. Živi in dela v stari Ljubljani, v hiši, ki je bila zgrajena leta 1530. Poleg slik in grafik ustvarja tudi scene in kostume za gledališča in opere. Z Rudolfom Španzlom, znanim slovenskim slikarjem, sta se poročila leta 1984, ko se jima je rodil sin Dorian Rudolf. Poznamo jo kot odlično grafičarko.

Manj znano, a nič manj zanimivo, je, da je Biljana skupaj z arhitektom Matjažem Accetom zmagala na natečaju za oblikovanje makedonskega denarja, ki je še vedno v obtoku. Njen najljubši motiv so ženske in živali, najpogosteje psi in mačke. Je velika ljubiteljica živali. Razstavlja doma in po svetu.

5. Obisk Narodne galerije v Ljubljani



Slika 54: Narodna galerija v Ljubljani

Pred obiskom Narodne galerije smo prebrali knjigo Svetlane Makarovič Gal v galeriji. Književni junak, ki domnevno živi prav v tej galeriji, nam je pripravil presenečenje. V zeleno skrinjo je skril različne predmete, ki so jih otroci nato poiskali na slikah. Res odlično vodenje mlade kustosinje nam je približalo svet slikarstva in izvedeli smo veliko novega o slovenskih in tujih klasičnih slikarjih.

»V Narodni galeriji v Ljubljani mi je bilo všeč, ker smo spoznali veliko novih slik in škrata Gala. Škrat nam je pustil zeleno skrinjico, v kateri so bili predmeti, ki smo jih morali poiskati na slikah. Bilo je res zanimivo. Všeč mi je bilo tudi pri Biljani Unkovski in Rudiju Španzlu, ko je učiteljica snemala intervju s kamero.« Lan

6. Intervju z umetnico

1. Ali nam lahko opišete svoj delovni dan?

Zjutraj se zbudim med pol deveto in deveto uro. Potem vstanem in pogledam skozi okno, da ugotovim kakšno je vreme, ali sije sonce, pada dež, sneg. Kakršnokoli je, je dobro. Če sneži, ostanem doma, če pa sije sonce bom šla ven po opravkih. Nato začnejo zvoniti telefoni, navadno kličejo prijatelji. Odpravim se v atelje, da pogledam, kaj sem naredila prejšnji dan- če je dobro ali ne. Vrnem se v kuhinjo in si pripravim zajtrk, medtem vstane tudi Rudi, da skupaj pojeva in si organizirava dan. Vrnem se v atelje kjer slikam ali izdelujem grafike. Delam, dokler nismo vsi lačni. Zajtrk imamo med 11. in 12. uro, kosil med 17. in 18. uro. Večerjamo okoli polnoči- hahaha. Čisto narobe.

2. Ali si pred spanjem navijete uro?

Ne ure, ampak telefon, kadar imam sestanek ali veliko dela.

3. Slikate podnevi ali ponoči?

Začnem podnevi in končam ponoči.

4. Radi izdelujete iz gline?

Ne, ker moj atelje ni opremljen za delo z glino. Jaz rišem s svinčnikom, kredo, ogljem, oljem in izdelujem grafike.

5. Se radi oblačite lepo?

Seveda. Rada se lepo oblačim, a se človek ne more vedno obleči, kot bi se rad. Izberem tako oblačilo, ki mi pristaja, rada se oblačim,a mi to ni najpomembnejše.

6. Kakšne specialitete radi kuhate?

Najraje pripravljamo ribe, rake in školjke, pa tudi »tople kumare«, ker jih ima Rudi rad, pražen krompir. Mešamo italijansko, makedonsko in slovensko kuhinjo.

7. Ali radi greste na sprehod?

Odkar nimam psa ne več (med sprehodom je psička povozil motorist). Z njim sem se vedno rada sprehajala dvakrat na dan. Danes se sprehajam, ko grem po nakupih.

8. Kateri je vaš najljubši letni čas?

Moj najljubši letni čas je pomlad, ker je najlepša. Vse cveti in se prebuja.

9. Ali nam lahko pokažete makedonski denar, ki ste ga oblikovali?

Seveda. Makedonci ga uporabljajo še danes, ker še nimajo eura.

10. Ali greste vsak dan ob isti uri v atelje?

Večinoma da.

11. Katera je vaša najljubša barva?

Moja najljubša barva je roza-oranžna, kot lubenica, kot barva večerne zarje.

12. Kaj radi berete?

Rada berem romane, predvsem nagrajenih avtorjev. Pa tuje umetniške revije in modne revije, ki imajo zanimive članke o barvah, okusih, velikih oblikovalcih, razstavah.

13. Katera je vaša najljubša roža?

Najljubša mi je kamelija. Imam jo v lončku v kopalnici.

14. Ali si kuhate sami?

Da, vsak dan kuhamo skupaj, saj je to čas druženja z družino.

15. Katero je vaše srečno število?

Naj pomislim. 19. Devetnajstega avgusta se je rodil Dorian.

16. Kako preživljate prosti čas?

Prosti čas preživljam v glavnem v ateljeju, kjer tudi berem ali pa se sončim na terasi.

17. Ali poslušate divjo glasbo?

Rada poslušam klasično glasbo.

18. Ali radi hodite v kulturne ustanove, na kulturne prireditve?

Da, zelo rada obiskujem premiere v operi ali v gledališču. Z Rudijem sva večkrat povabljena.

19. Ali zvečer radi gledate televizijo?

Da zelo rada, predvsem dokumentarne oddaje o izgubljenih živalih.

20. Ali se šalite na prvi april?

Da, rada pripravim kakšno šalo.

Hvala za odgovore.

Malenkost.

7. Zaključek

Z raziskovalno nalogo smo potrdili hipotezo, da je delovni dan Biljane Unkovske Španzel boemski, nekonvencionalen, drugačen od delovnih dni ostalih ljudi. Učenci so si predstavljali, da je slikarkin dan nevezan na osemurni delavnik. Skozi intervju z njo in spremljanjem njenega delovnega dne so učenci potrdili, da slikarka živi na način, kot so predvidevali učenci. Spoznali smo, da umetniki res živijo drugače, manj so obremenjeni s časom, ravnajo se po lastnem notranjem ritmu. Kljub svobodi, pa so tudi umetniki vpeti v sodoben, hitri svet preko kupcev in naročnikov, ki imajo v kriznih časih malo bolj zavezane mošnjičke. Pa vendarle,nas je umetnica presenetila in vsakemu mlademu raziskovalcu v spomin podarila grafiko. Za nadaljnje raziskovanje na osnovnošolski srednješolski ali visokošolski ravni bi bilo zanimivo raziskati koliko trenutna družbena, politična in gospodarska situacija še podpira umetnost ter kulturo v tolikšni meri, da bi slikarji in drugi umetniki lahko živeli boemsko življenje, in tukaj se odpira vprašanje ali je boemsko življenje res nekonvencionalno torej ni v skladu z zapovedanimi družbenimi normami, če je hkrati odvisno od odobravanja in podpore tistih proti tistim, ki jim nastavljajo ogledalo.

8. Literatura

Grimshaw, C. (1997). *Likovna umetnost*. Ljubljana: Založba Modrijan, str. 5.

Jeunesse, G. (1994). *Kako se je razvijalo slikarstvo*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, str. 5.

Kolar, M. (2008). Interesne dejavnosti za devetletno osnovno šolo: koncept. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod republike Slovenije za šolstvo, str.3.

Makarovič, S. (1981). *Gal v galeriji*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga (str. 1-35).

Menaše, L. (1976), *Kaj nam kažejo slikarke umetnine*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, str. 3, 4.

Železnik, N. (2007). Čarobne barve v stari Ljubljani. *Obrazi*. 15.12.2007, (št. 24), str. 90-92.

Železnik, N. (2010). Rudi in Biljana na svobodi. *Jana*, XXXVIII, 2. 11.2010, (št. 44), str. 27-28.

Učni načrt družba. (2011). Program osnovna šola, Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, pridobljeno dne 5.10. 2018 iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf (str.5).

Verbinc, F. (1994). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba Ljubljana, str. 98

Kratka predstavitev avtorice

Petra Župevc, profesorica razrednega pouka, spodbuja otroško ustvarjalnost in radovednost preko likovne, plesne in gledališke umetnosti. Režirala je 7 gledaliških predstav in z njimi udeležila različnih gledaliških srečanj (srečanja gledaliških skupin v organizaciji JSKD in Festival gledaliških sanj v Ljubljani). Kot aktivna udeleženka je tri leta obiskovala poletno slikarsko šolo Rudolfa Španzla v dvorcu Novo Celje. Znanje, ki ga je pridobila, z zanosom predaja naprej.

Interesne dejavnosti in preživljanje prostega časa v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja

Extracurricular Activities and Leasure Time in the Library of Ivan Cankar Boarding School

Nina Golob

Dijaški dom Ivana Cankarja
Nina.golob@dic.si

Povzetek

Kakovostno preživljanje prostega časa je izrednega pomena za ustrezen razvoj mladostnika. Mladi prosti čas preživljajo na različne načine, predvsem pa je to čas, ko posameznik čas preživi tako, kot sam želi. V Dijaškem domu Ivana Cankarja veliko pozornosti namenjamo aktivnemu preživljanju prostega časa, organiziramo številne interesne dejavnosti in dogodke ter mlade spodbujamo, da se jih udeležujejo. Tudi v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja potekajo pomembne dejavnosti, ki dijakom omogočajo razvoj, širijo njihovo razgledanost in spodbujajo kritičnost. Prostočasne dejavnosti so povezane z umetnostjo, kreativnostjo, ustvarjalnostjo, branjem in pisanjem.
V prispevku je predstavljena knjižnica dijaškega doma, načini preživljanja prostega časa in ena izmed interesnih dejavnosti, ki mladim poleg zapolnite prostega časa daje nova znanja - alternativni procesi v fotografiji.

Ključne besede: alternativna fotografija, Dijaški dom Ivana Cankarja, interesne dejavnosti, prosti čas.

Abstract

Quality leisure time is most important for the proper development of adolescents. Young people spend their free time in various ways, but above all, it's a time when an individual spends the time just as he wants. In the Ivan Cankar boarding scholl, we pay a lot of attention to active spending of free time, we organize numerous interest activities and events, and encourage young people to attend. Also in the library of the Ivan Cankar boarding school, important activities take place which enable students to develop, spread their perceptions and promote criticality. Leisure activities are related to art, creativity, reading and writing. In the paper I will present a library and one of the interest activities - alternative processes in photography and a way of spending leasure time.

Keywords: alternative processes in photography, extracurricular activities, Ivan Cankar boarding school, leasure time, library.

1. Uvod

Domske knjižnice so namenjene dijakom in delavcem dijaških domov ter predstavljajo sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa. »Si predstavljate knjižnico, ki jo lahko v mrzlih zimskih mesecih obiščete, ne da bi se odeli v topel kožuh, ker lahko vanjo zgolj oddrsate v copatih po toplem hodniku?« (Pavletič, 2004) – sliši se prelepo in zagotovo imajo knjižnice v dijaških domovih ravno tak, poseben čar. V nasprotju s šolskimi knjižnicami se lete tudi bolj posvečajo kulturnim in razvedrilnim dejavnostim ter dijake motivirajo za branje, pisanje in predstavljajo prostor, kjer se mladi srečujejo, izobražujejo in družijo, saj jim omogoča številne dejavnosti za aktivno preživljanje prostega časa.

Knjižnica je prostor, kjer se lahko uživa prostost, pridobi prosti čas po učinkovito opravljenem nujno potrebnem delu, dobi spodbude in ideje za aktivno preživljanje prostega časa, kjer se uživa ob sprejemanje kulturnih, umetniških in drugih dobrin ali odkrivanju znanja (Novljan, 2005).

Kakovostno preživljanje prostega časa je izrednega pomena za ustrezen razvoj mladostnika. Mladi prosti čas preživljajo na različne načine, predvsem pa je to čas, ko posameznik čas preživi tako, kot sam želi. Zaradi pospešenega razvoja in novih tehnologij, med mladimi beležimo veliko število takih, ki večino prostega časa preživijo pred računalnikom, oziroma neprenehoma uporabljajo mobilne telefone. Tako se zatekajo v pasivnost in svoj svet. V Dijaškem domu Ivana Cankarja veliko pozornosti namenjamo aktivnemu preživljanju prostega časa, organiziramo številne interesne dejavnosti in dogodke ter mlade spodbujamo, da soustvarjajo skupen vsakdan. Pri mladih želimo krepiti zdrav življenjski slog, kar gre v roko v roki s pridobivanjem znanj, razvojem, krepitvijo drugih interesnih dejavnosti in socialnih veščin, več vrstniškega druženja, timskega dela in sodelovanja. V domu je v šolskem letu 2018/2019 na voljo 33 interesnih dejavnosti, veliko s področja športa, kulinarike, ročnih spretnosti, umetnosti, branja, pisanja, gledališča in ustvarjanja, tako da zagotovo vsak posameznik najde nekaj, kar ga zanima.

Tudi v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja potekajo pomembne dejavnosti, ki dijakom omogočajo razvoj, širijo njihovo razgledanost in spodbujajo kritičnost. Prostočasne dejavnosti so povezane z umetnostjo, kreativnostjo, ustvarjalnostjo, branjem in pisanjem.

2. Dijaški dom Ivana Cankarja

Dijaški domovi imajo v slovenskem šolskem prostoru večletno zgodovino in so tudi nepogrešljiv del šolskega sistema. Čeprav je njihov namen predvsem zadovoljevanje potreb dijakov kot so hrana, namestitev in zdravstvena zaščita, so po svoji osnovi prvenstveno vzgojne ustanove, kot taki pa del vzgojno-izobraževalnega sistema (Dečman Dobrnjič, 2002). Dijaški dom Ivana Cankarja (DIC) je danes največja vzgojno-izobraževalna ustanova v Sloveniji. Razvil se je iz deške sirotišnice, ustanovljene že v 19. stoletju. Danes dom odraža podobo sodobnega časa, sledi njegovim izzivom in potrebam mladih; v svojem bistvu pa je še vedno namenjen dijakom, ki po osnovni šoli šolanje nadaljujejo izven svojega kraja bivanja.

Ob svojem osnovnem poslanstvu doma, pri katerem so v ospredju vzgojni cilji, v zadnjih letih vse več pozornosti namenjamo tudi izobraževanju, saj različne oblike neformalnega izobraževanja, zaobjete v pojmu vseživljenjskega učenja, mladim omogočajo pridobitev pomembnih novih znanj in veščin.

Danes pomeni bivati v dijaškem domu velik privilegij. Dijakom je na voljo brezplačna učna pomoč, številne interesne dejavnosti s področja športa, kulture, ustvarjalnosti, umetnosti ter veliko priložnosti za ustvarjalnost in aktivno preživljanje prostega časa.

3. Prosti čas

Prosti čas je za mladostnika čas druženja z vrstniki in prijatelji, odkrivanja lastnih interesov, usvajanja novih znanj in veščin, razvijanja sposobnosti, čas razbremenitve od vsakodnevnih aktivnosti in naporov, čas, ki ga posamezni preživi tako, kot sam želi (Đević, 2016).

Kuharjeva (2007) pravi, da definiranje prostega časa ni enostavno opravilo, saj ne gre le za skupek aktivnosti ali razporeditev časa, ampak ga vsakdo definira glede na lastno percepcijo šolskih in službenih zahtev, vsakodnevnih obveznosti. Še najpogosteje se ga definira kot nedelovni čas, čas zase, za predah, zabavo, umiritev in počitek; čas, ko lahko počneš, kar želiš, po lastni izbiri oz. ko se ukvarjaš z aktivnostmi, ki nudijo raznolikost, razvedrilo, sprostitev, socialno in osebno izpolnitev. Prosti čas velja tudi za čas, ko mladi lahko odkrivajo in razvijajo individualna zanimanja, osebno identiteto ter se z eksperimentiranjem preizkušajo v različnih socialnih vlogah. Prostočasne dejavnosti pomembno vplivajo na razvoj mladih ravno zato, ker imajo mladi v tem času več avtonomije kot v drugih dnevnih aktivnostih (Kuhar, 2007).

Mladi preživljajo prosti čas na različne načine. Na njegovo preživljanje pa vplivajo različni dejavniki. Kuharjeva (2007) navaja, da na prostočasne aktivnosti vplivajo motivacija, potrebe, kompetentnost, starost, spol, družbeni sloj, kupna moč, mobilnost, legalne in starševske omejitve itd.

Mladostnik po vsakodnevnih obveznostih potrebuje prosti čas, da se odpočije od šolskih bremen. Redni počitek je pomemben, da se psihično in fizično regenerira, kar vpliva na povečano storilnost, koncentracijo in ustvarjalnost. Ker je mladostnik naravnan k izbiri dejavnosti, ki mu nudijo ugodje, daje prednost predvsem zabavi, socialnim stikom ter uporabi računalnika in druženju na internetnih omrežjih. Vključevanje mladostnika v organizirane dejavnosti v prostem času lahko veliko pripomore k razvoju njegovih sposobnosti in pozitivne samopodobe (Dodič Turk, 2016). V dijaških domovih je najboljši način vzgoje za prosti čas aktivno vključevanje dijakov v interesne dejavnosti. Dijaki pogosto nimajo navade, da bi prosti čas ali vsaj del tega časa izkoristili za povečanje metalnega ali fizičnega zdravja. Starklova (2003) ugotavlja, da je trend nasproten, saj dijaki pogosto sedijo pred računalnikom, brezvoljno strmijo predse in nočejo nič delati. Interesne dejavnosti in druge aktivnosti v prostem času razvijajo različne sposobnosti dijakov, utrjujejo pozitivne navade in pomagajo dijaku pri uveljavljanju. Vse to pa dijaku pomaga k oblikovanju pozitivne samopodobe (Starkl, 2003).

4. Knjižnica v dijaškem domu in prosti čas

Domska knjižnica je sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa in je namenjena tako dijakom kot tudi delavcem dijaških domov. Če je šolska knjižnica namenjena uresničevanju ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa, je namen domske knjižnice opravljati dopolnilno vzgojno-izobraževalno dejavnost (Pavletič, 2004, str. 127); A. Šauperl (1992, str. 30) pa nadalje pravi tudi, da naj bi se „v nasprotju s šolsko knjižnico, domska knjižnica bolj posvečala kulturno-razvedrilnim dejavnostim in informiranju za potrebe ljubiteljskih dejavnosti v domu."

Domska knjižnica se potemtakem posveča kulturno-razvedrilnim dejavnostim ter nudi primeren prostor za učenje in aktivno preživljanje prostega časa. Dijaka vzgaja v bralca in v uporabnika knjižnice ter ostalih virov informacij, pri čemer ji lahko pripišemo vse naloge, ki jih za šolsko knjižnico navaja S. Novljan (1996, str. 28–32), (Pavletič, 2004):

- učence motivira za uporabo knjižnice, njenega gradiva in informacijskih virov;

- učencem in učiteljem svetuje in asistira pri iskanju, izboru ter vrednotenju gradiva kakor tudi pri njegovi aktivni uporabi in predstavitvi ter uporabi znanj, ko usmerjevalno informiranje dopolni s pogovorom in vodenjem pri branju, gledanju, poslušanju virov in lastnem pisanju;
- uči uporabljati knjižnico, njene informacijske vire in gradiva. Knjižnica mora uporabnika naučiti iskati informacijske vire, kritično ovrednotiti dobljene informacije iz njih, jih selekcionirati in znati pravilno uporabiti. Šolska knjižnica s pomočjo učiteljev oz. vzgojiteljev prispeva velik del k učenčevemu razvijanju samostojnosti pri uporabi informacij, ki mu bo v pomoč pri nadaljnjem študiju in samoizobraževanju. Predpogoj za uspešno bibliopedagoško vzgojo je primerno urejena knjižnica, ki zato zahteva primerno urejene knjižnične prostore (od prostora za gradivo do čitalnice), postavitev gradiva v prostem pristopu po enotnem sistemu, katalog/-e itd.
- dijake uči pojma učiti se.

Knjižnica je prostor, kjer se lahko uživa prostost, pridobi prosti čas po učinkovito opravljenem nujno potrebnem delu, dobi spodbude in ideje za aktivno preživljanje prostega časa, kjer se uživa ob sprejemanje kulturnih, umetniških in drugih dobrin ali odkrivanju znanja.

Prosti čas je nedvomno pomemben element posameznikove uspešnosti in videti je, da je pomemben tudi za uspešno delovanje knjižnic, za uporabo njihovega gradiva in storitev. Prizadevanja knjižnic segajo na področje ugotavljanja potreb ljudi v prostem času in na načrtno razvijanju knjižnične zbirke in storitev, ki prispevajo, da se prosti čas posameznikov povečuje in koristno (aktivno) preživi. Knjižnica ta čas, ki je namenjen predvsem sprostitvi, prepoznava za pomemben dejavnik razvoja posameznika in okolja. Novljan (2015) nadalje pravi »ker se knjižnica zaveda pomena posameznika, njegove moči pri oblikovanju in razvoju okolja, se prostemu času načrtno posveča in oblikuje knjižnično zbirko in storitve tako, da povečuje število posameznikov, ki v prostem času raziskujejo, ustvarjajo, pri čemer poudarja spoštljiv odnos do okolja in ohranjanja različnosti.«

Prosti čas je tema, s katero se morajo knjižnice spoprijeti in v organizaciji knjižnice in storitev predvideti tudi tiste za prosti čas njihovih uporabnikov. Načrtovati morajo njihovo kakovost, da jih bo posameznik zaznal kot osebno korist, ki mu prinaša zadovoljstvo. Ponudba knjižnic je lahko široka. Ponujajo možnosti za načrtovanje, izrabo prostega časa, spodbujajo rast prostega časa na račun skrajševanja časa za obveznosti, preprečujejo dolgčas, spodbujajo pestrost preživljanja prostega časa, preprečujejo osamljenost, ponujajo možnosti za učinkovito sprostitev (Novljan, 2005).

4.1 Razvoj knjižnice in dejavnosti

Razvoj knjižnice DIC je tesno povezan z zgodovino dijaškega doma in šolstva ter vzgoje nasploh – njeni začetki v letu 1885 v sirotišnici v Marijanišču so vse do leta 1947, ko je vzgojo in izobraževanje v DIC-u prevzela država, tako povezani z versko vzgojo. Knjižnico v Marijanišču je leta 1885 ustanovil prvi ravnatelj Frančišek Lampe, ki je po svoji smrti leta 1900 ustanovi zapustil vse svoje premoženje, tudi knjige.

Domska knjižnica je interna knjižnica, namenjena izobraževanju, obveščenosti, kulturni razgledanosti in razvedrilu dijakov in zaposlenih v DIC-u. Kot knjižnično-informacijsko središče ponuja uporabnikom vse vrste knjižničnega gradiva (knjige, revije, časnike, zgoščenke) in posreduje informacije o vsem naštetem.

Ob formalnih sistemih izobraževanja postajajo vedno bolj pomembne tudi neformalne oblike izobraževanja, saj lahko hitreje odgovorijo na človekove potrebe po znanju (Ličen,

Bagon, 2010, str. 202). Knjižnice imajo posebno vlogo, saj so razvile mnoge neformalne oblike izobraževanja.

Ker je ena temeljnih nalog domske knjižnice motiviranje mladih za branje, pisanje in kritično razmišljanje potekajo v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja pomembne dejavnosti, ki dijakom omogočajo razvoj, širijo njihovo razgledanost in spodbujajo kritičnost. Prostočasne dejavnosti so povezane z umetnostjo, kreativnostjo, ustvarjalnostjo , branjem in pisanjem.

Tako v knjižnici organiziramo tematske debatne večere, povezane s spodbujanjem branja in pisanja pri mladih, katerih rezultat je literarna revija Triper, hkrati pa se dogodki povezujejo z bralno-pogovornimi večeri. Ker je ena temeljih nalog knjižnice ravno motiviranje in spodbujanje mladih k branju in pisanju, skušamo najti zanimive aktivnosti in prilagoditi poti, da bi dijake spodbudili zanj. Dijaki skozi proces nastajanja revije Triper pridobijo številna nova znanja – spoznajo se z uredniškim delom in s pisanjem prispevkov različnih žanrov in tematik; z urejanjem in oblikovanjem časopisa, obenem pa se naučijo odprte komunikacije in timskega dela. Kot tak je Triper v celoti izključno delo dijakov, ki v te namene pišejo prispevke, članke, eseje, izdelujejo njegovo grafično podobo in vsakokratno naslovnico, prispevajo avtorske fotografije, ilustracije, poezijo ter ga pripravijo za tisk.

Vendar v knjižnici ne potekajo samo dejavnosti povezane s širjenjem in spodbujanjem bralne kulture, ampak tudi druge interesne dejavnosti.

4.2 Interesna dejavnost »alternativni procesi v fotografiji«

Z interesno dejavnostjo »alternativni procesi v fotografiji« smo pričeli v šolskem letu 2016/2017. Mladim želimo približali začetke fotografije in jih seznaniti z nekaterimi starimi, začetnimi procesi v fotografiji. V digitalni dobi, ko lahko fotografijo naredi vsak že s pametnim telefonom je vrnitev v analogni svet, različne stare fotografske procese in možnosti ustvarjanja, ključnega pomena. Živimo v času, ki nam omogoča, da neomejeno fotografiramo svet okoli nas, brez da v fotografijo vložimo kaj več truda kot le pritisk na gumb (Jakopič, 2015). Danes si ne predstavljamo kakšni občutki so prevevali fotografe, ko je pred njihovimi očmi svetloba zarisala prve podobe. Analogno fotografijo potiskamo v pozabo, prav tako pa so v pozabo tonile stare fotografske tehnike s katerimi se je začela revolucija v fotografiji v 19. stoletju. Le te danes obvlada peščica ljudi.

Na delavnicah dijake seznanimo z zgodovino, začetkom fotografije, razvojem prvih tehnik in predstavimo kemikalije ter material s katerim bomo ustvarjali. Delavnice potekajo v knjižnici, saj v domu trenutno še nimamo temnice (načrtovana je v naslednjem šolskem letu).

Kemigam

Prva delavnica (slika 1), ki jo izvajamo, je delavnica risane fotografije, imenovana kemigram (slika 2), kjer se mladi spoznajo z osnovami črno-bele fotografije in fotokemije, kot so razvijalec, fiksir, ipd. Kemigrami zahtevajo samo fotografski papir, razvijalec in fiksir. Dijaki izdelajo lastne kemigrame, risane fotografije v eni od številnih tehnik. Slike nastajajo z neposrednim vplivom svetlobe in direktnim nanosom kemikalij na foto papir, prav tako pa se lahko uporabijo različni materiali, ki na fotopapirju pustijo sled, kot npr. detergenti, olja, vosek, ki omogočajo še bolj kompleksne rezultate.



Slika 1. Delavnica kemigramov, 2018



Slika2. Kemigram, 2017

Cianotipija

Eden najstarejših in najpreprostejših postopkov za kopiranje pozitiva je cianotipija. Tehnika, ki je zaradi svoje značilne modre barve potonila v pozabo, danes doživlja preporod.

John Herschel je bil eden vodilnih znanstvenikov svojega časa – poleg matematike in astronomije so ga zanimala še druga področja znanosti, med drugimi tudi fotokemija. Leta 1842 je predstavil svoje odkritje – fotografski postopek, ki ga je imenoval »cianotipija«. Zaradi majhne občutljivosti uporabljenih železovih soli na svetlobo oziroma posledično dolgih časov osvetlitve je ta postopek uporaben le za izdelavo pozitivov.

Prav tako lahko cianotipijo (slika 3, 4) ustvarimo kot fotogram. Fotogrami so fotografije pri katerih na svetlobno občutljivo površino polagamo različne predmete. Uporaba cianotipije je zaradi značilne modre barve po uvedbi drugih fotografskih postopkov po nekaj letih skoraj zamrla.

Osnovni pripomočki za izdelavo cianotipije so: steklenički z raztopinami A in B, brizgalki, kozarček za mešanje raztopin, nosilec, čopič, negativ, kontaktni okvir, kad z vodo.

Cianotipijo lahko izdelamo na papir, tekstil, steklo, les, kamen ipd.

Mlade fotografija in njeni začetki zelo zanimajo in si želijo novega znanja. Delavnic se radi udeležujejo in s tem aktivno preživljajo prosti čas v dijaškem domu. Na delavnicah se naučijo izdelati lastne kemigrame, fotograme in cianotipijo. Ob koncu šolskega leta pripravimo razstavo.



Slika3. Cianotipija, avtorica: Urška Šparemblek



Slika 4. Delavnica cianotipije



Slika 5. Razstava, cianotipija, avtorica: Ronja Jakomini



Slika 6. Razstava, kemigram, Ronja Jakomini

5. Zaključek

Domska knjižnica predstavlja pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj dijakom nudi zatočišče in prostor, kjer se izobražujejo, družijo, ustvarjajo, berejo in razmišljajo; prav tako pa jim omogoča vključevanje v razne dejavnosti povezane z literaturo, pisanjem, fotografijo, umetnostjo. Knjižnica razvija učenčevo pismenost, še zlasti bralno, kritično in ustvarjalno mišljenje, širi zagledanost ter ponuja možnosti za kvalitetno in aktivno preživljanje prostega časa. Mladim je na voljo veliko število interesnih dejavnosti, saj v domu skrbimo za pestro izbiro saj si želimo da vsak posamezni najde dejavnost, ki ga veseli in mu omogoča da svoj prosti čas aktivno preživi, se izobražuje, odkriva lastne interese in usvaja nova znanja.

6. Literatura

Dečman, Dobrnjič, O. (2002). *Kako vodeni doživljamo vodenje*. Koper: Skupnost dijaških domov Slovenije.

Dodič Turk, D. (2016). Prosti čas srednješolcev. *Iskanja 34*(2016) 53-55, str.146.

Đević, M. (2016). Karierni klubi in beleženje dejavnosti prostega časa. *Iskanja 34*(2016) 53- 55, str. 48- 53

Jakopič, T. (2015). *Fotopostopek v grafiki – cianotipija*. Diplomsko delo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.unilj.si/3063/1/Fotopostopek_v_grafiki__Cianotipija%2C_Tina_Jakopi%C4%8D.pdf

Kuhar, M.(2007). Prosti čas mladih v 21. stoletju. *Socialna pedagogika 11* (4), 453-473.

Ličen, N., Bagon, I. (2010). Neformalno izobraževanje v šolski knjižnici. *Šolska knjižnica, let. 20*, št. 3/4, str. 202−207.

Novljan, S.(2005). *Čas prostosti v knjižnici*. Priloga Knjižničarskih novic 15(2005)10. Pridobljeno s http://old.nuk.uni-lj.si/knjiznicarskenovice/pdf/oktober2005-priloga2_prispevek4.pdf

Pavletič, P. (2004). Domske knjižnice: knjižnice v dijaških domovih. *Knjižnica 48*(2004)3, 125−134.

Starkl, D. (2003). Preživljanje prostega časa v dijaškem domu. *Iskanja 20*, 19:66–75.

Šarenac, Jarc, N. (2002). Kako mladi želijo preživeti prosti čas v dijaškem domu. *Šolsko svetovalno delo 7*, 1:19-22.

Šauperl, A. (1992). Domska knjižnica – vir znanja in kulturnega razvedrila. *Didakta*, (5), str. 30–32.

Kratka prestavitev avtorice

Nina Golob, diplomirana bibliotekarka, zaposlena v knjižnici v Dijaškem domu Ivana Cankarja. Je mentorica domske literarne revije Triper, bralno pogovornih večerov, mentorica alternativnih fotografskih postopkov, urednica različnih publikacij ter urednica različnih multimedijskih in spletnih vsebin, zadolžena tudi za uporabo družbenih omrežij. Je članica različnih projektnih timov (BITI, Nekemične zasvojenosti). Leta 2012 se je pridružila skupini Pozitiv (Kulturno umetniško društvo Pozitiv), ki deluje pod okriljem DIC-a, kjer kot članica različnih projektnih timov sodeluje tudi pri realizaciji mednarodnih izmenjav mladih. Sodelovala je v treh mladinskih izmenjavah: BITI državljan, BITI mlad in BITI in, kjer je opravljala pomembno mentorsko delo. Vodila je skupino mladih udeležencev v delavnici za dokumentiranje, raziskovanje, evalvacijo in spremljanje, katere naloga je bila tudi vrednotenje in certificiranje novo pridobljenih kompetenc, znanj in veščin v projektu, kjer se je ob uporabi orodja Youthpass uporabljalo tudi orodje elektronskega certificiranja Unique Learning Badges (Učeče se značke).

Prednosti bivanja v dijaških domovih

Benefits of Staying in Boarding Schools

Miha Indihar

Dijaški dom Ivana Cankarja
Miha.Indihar@dic.si

Povzetek

Dijaški domovi spadajo med vzgojno-izobraževalne ustanove, v katerih prvenstveno bivajo srednješolci, dijaki stari med 15. in 19 let. Ker gre za izredno občutljivo obdobje, v katerem se mladi soočajo z razvojem lastne identitete, je izredno pomembno v kakšnem okolju bo potekal njihov razvoj in kako bo to okolje vplivalo na različne razvojne kapacitete dijaka. V kolikor želimo mladim nuditi čim bolj kvalitetne pogoje za njihov celostni razvoj, je prav, da vedno znova iščemo različne poti za dosego tega cilja.
V prispevku je predstavljeno bivanje v dijaških domih, ki v sedanjem času nudi številne prednosti za razvoj vsakega posameznika na različnih nivojih, tako z vidika formalnega ter neformalnega izobraževanja, kot z vidika osebne rasti. Uvodoma je nekaj vrstic namenjenih zgodovini razvoja dijaških domov oziroma internatov ter strukturni razdelitvi dijaških domov po Sloveniji, ob tem pa so omenjene tudi nekatere spremembe, ki so nastale v zadnjih nekaj letih. V osrednjem delu so predstavljene številne ugodnosti, ki jih imajo dijaki, ki bivajo v dijaških domovih in zakaj je bivanje v domovih v sedanjosti prednost pri razvoju posameznika v adolescenci. Pri tem se osredotočamo na različne prednostne značilnosti, poudarjena pa je osebna rast, prednost formalnega in neformalnega izobraževanja ter pestrost interesnih dejavnosti, kot pomemben segment preživljanja prostega časa.

Ključne besede: dijaški dom, neformalno izobraževanje, odraščanje, prosti čas, vzgoja.

Abstract

Boarding schools are among the educational institutions, in which students attend secondary school; pupils are between 15 and 19 years old. Since being in an extremely sensitive period in which young people face the development of their own identity, it is extremely important in what environment their development will take place and how this environment will affect the different development capacities of the pupil. If we want to offer the best quality conditions for their overall development, it is right that we are constantly looking for different ways to achieve this goal.
The paper presents staying in a boarding school, which at present offers numerous advantages for the development of each individual at different levels, both in terms of formal and non-formal education, as well as from the aspect of personal growth. At the beginning, several lines are devoted to the history of boarding school, their development and the structural distribution of boarding schools across Slovenia, with some of the changes that have been made in the last few years. The main part presents a number of benefits for students who live in boarding schools and why that is an advantage in the development of individuals in adolescence in the present time. In this context, we focus on different priority characteristics, but emphasize personal growth, the advantage of formal and non-formal education, and diversity of interest activities, as an important part of leisure time.

Keywords: Boarding school, education, growing up, leisure, non-formal education.

1. Uvod

Izobraževanje je bilo dolga leta pod vplivov verske vzgoje, saj je osnovna šola postala obvezna za vse otroke šele leta 1774 (Šolski muzej). Že mnogo let pred tem so nastali prvi internati in druge ustanove kot del vzgoje, ki so se skozi zgodovino spreminjali, vendar bili vedno prisotni takrat, kadar je prihajalo do različnih oblik izobraževanja, ki pa so bili do konca druge svetovne vojne v domeni Cerkve. Politične spremembe leta 1945 so prinesle spremembe na vseh področjih družbenega življenja, tako tudi v šolstvu, ki je doživelo številne novosti (Šolski muzej). Sočasno s temi novostmi so se ponovno začeli razvijati tudi dijaški domovi, ki so pravi razcvet doživeli sredi osemdesetih let prejšnjega stoletja. Oblasti so takrat sprevidele prednosti bivanja srednješolcev v internatih, nato pa se je zaradi različnih okoliščin (spremembe mreže srednjih šol, manjša nataliteta, boljše prometne povezave) začela vloga dijaških domov zmanjševati. V kolikor so dijaški domovi želeli stopiti v korak s časom, slediti zahtevam sodobne družbe ter spremenjenim načinom spremljanja vzgoje srednješolcev, so morali okrepiti vlogo in pomen bivanja v dijaških domovih, hkrati pa spremeniti tudi svoje delovanje (večja tržna naravnanost).

Danes je dijaški dom okolje, ki ima številne prednosti, ki jih zaznavajo vsi akterji: dijaki, starši, profesorji in drugi pedagogi. Način spremljanja dijakov in njihova vzgoja se je močno spremenila, saj je delo z dijaki postalo bolj dvosmerno in sodelovalno. Če je nekdaj bila poudarjena vzgoja z avtoriteto, je danes vedno bolj pomembno to, da se dijaki v dijaških domovih dobro počutijo, kar naj bi blagodejno vplivalo na njihovo osebnostno rast in razvoj njihove identitete. Ker pa je obdobje adolescence izredno kratko in intenzivno, je še toliko bolj pomembno kako bo potekalo spremljanje dijaka s strani pedagoških delavcev (vzgojiteljev).

Problem dijaških domov v sedanjosti je njihova zapostavljenost s strani nekaterih pomembnih nosilcev oblasti in drugih organov, saj so pri spremljanju dijakov bolj ali ne sami. Kljub temu, da so po zakonu enakovredni srednjim šolam, se jim še vedno ne priznava enaka vloga in pomen čeprav so številni dejavniki (učni uspeh, pestrost interesnih dejavnosti, osebni razvoj,…) pokazali, da bivanje v dijaških domovih na dijake vpliva blagodejno. Bivanje v dijaških domovih je vsekakor ena od prednosti pri razvoju posameznikovega potenciala in njihovega osebnostnega razvoja.

2. Zgodovina dijaških domov

Začetki domske vzgoje v slovenskem prostoru segajo, tako kot drugje v Evropi, v zgodnji srednji vek. Prva ustanova za mlade (sirotišnica) je bila ustanovljena že leta 1041 v Ljubljani. Vzgojno-izobraževalne ustanove so začele sprva nastajati pod okriljem Katoliške cerkve, ki je imela nadzor nad vsemi domovi vse do konca druge svetovne vojne. Red križarjev je že v 13. stoletju ustanovil svojo šolo z internatom, v 17. stoletju pa so začeli nastajati internati za takratne gojence v starosti med 15. in 21. let (Romih, 1997). Šolske reforme v 19. stoletju so imele velik vpliv pri naraščanju števila internatov, vendar je bilo ustanavljanje teh ustanov tudi posledica poskusa germanizacije (Vodopivec, 2007). Ustanavljanje internatov se je nadaljevalo tudi v prvi polovici 20. stoletja, vendar so bile te ustanove že mnogo bolj usmerjene v izobraževanje, kot predhodne ustanove.

Med obema vojnama se število internatov ni pomembno spremenilo, zato pa so se zgodile pomembne spremembe v obdobju po drugi svetovni vojni. Dolga leta je namreč potekal boj za prevlado nad vzgojo in izobraževanjem med Cerkvijo in državo. Po koncu druge svetovne vojne je država v času socializma uveljavila laizacijo javnega področja življenja in tako je med drugimi spremembami prevzela tudi nadzor nad šolami in dijaškimi domovi, ki so bili do

tega obdobja pod okriljem Cerkve (Romih, 1997). Zaradi prehoda na samostojno financiranje so se leta 1950 začeli zapirati nekateri dijaški domovi, ob enem pa so se razvijali dijaški domovi, ki so bili postavljeni v večja srednješolska središča. Na razvoj dijaških domov je vplival tudi prihod številnih mladih iz celotne Jugoslavije, ki so jih plačevala podjetja, s čimer so prišli do nove delovne sile. Leta 1963 so domovi postali samostojne ustanove (Starkl, 2004).

Pomembni premiki v zasnovi in načrtovanju vzgojnega programa v dijaških domovih so se začeli v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Država je v tem obdobju uvedla sistematično izobraževanje pedagogov za delo v domovih z zasnovo permanentnega izobraževanja vzgojiteljev in ravnateljev, v povezovanju Skupnosti domov z domovi in skupnostmi domov v republikah nekdanje Jugoslavije in s slovenskimi dijaškimi domovi v zamejstvu. Pomembne spremembe so bile tudi v skrbi za ustreznejše in sodobnejše dijaške (in študentske) domove, navaja Hamler (2011) in dodaja, da je bilo do konca leta 1980 zgrajenih 25 dijaških in študentskih domov, do konca prenove pa skupaj kar 39 dijaških in študentskih domov v Sloveniji.

V preteklem desetletju se je trend vpisa v dijaške domove zmanjševal, tako kot se je zmanjševalo število vpisanih dijakov v srednje šole, pri tem pa ostaja delež dijakov, vpisanih v dijaške domove, glede na število vpisanih v srednje šole že več kot deset let okoli 6 odstotkov. V tem obdobju je prišlo tudi do nekaterih organizacijskih sprememb med dijaškimi domovi. Dijaški dom Tolmin je bil priključen k Centru šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD), prav tako je bil k CŠOD priključen Dijaški dom Kočevje, ki pa je bil kasneje ukinjen. Ukinjeni so bili tudi drugi dijaški domovi: DD Trbovlje, Srednja šola kmetijske mehanizacije (dom Svečina), DD 26. Junij Maribor, CIUNP Nikolaja Prinata Idrija, DD Črnomelj in ŠC Krško Sevnica (dijaški dom Srednje šole Sevnica). Nekateri dijaški domovi pa so bili zaradi reorganizacije priključeni k srednjim šolam (DD Portorož, DD Škofja Loka, DD Tezno Maribor in DD Celje).

Danes je položaj dijaških domov mnogo bolj negotov kot v preteklosti, saj so nekoliko zapostavljeni v odnosu do strateških ciljev države; le-ta je namreč najprej uredila mrežo dijaških domov, nato pa spremenila mrežo srednjih šol (Dečman Dobrnjič, 2003). Število dijaških domov in dijakov v dijaških domovih je bistveno manjše, kot je bilo to še pred dobrima dvema desetletjema. Na to vpliva odnos države in drugih pomembnih organov, ki imajo do dijaških domov neredko mačehovski odnos. Obstoj domov sicer priznavajo, vendar jih ne upoštevajo enakovredno srednjim šolam, pogosto pa so pri vzgojno-izobraževalnih načrtih in programih spregledani in prezrti. V kolikor bodo želeli dijaški domovi v polnosti izvrševati svoje poslanstvo, se bodo morali okrepiti, predvsem pa izstopiti iz sence stereotipne ustanove, ki nudi bivanje le dijakom iz manj ugodnih socialnih okolij.

3. Razdelitev in ureditev dijaških domov v Sloveniji

Dijaški domovi so danes del srednješolskega izobraževanja in prav tako kot srednje šole spadajo pod okrilje Ministrstva Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport. Gre za 37 zavodov, ki izvajajo vzgoji program, med katerimi je po podatkih Beg idr. (2018):

- **14 samostojnih dijaških domov**: DD Ivana Cankarja, DD Bežigrad, DD Tabor, DD Vič, DD Poljane (vsi Ljubljana), DD Lizike Jančar, DD Drava, DD Maribor (vsi Maribor), DD Ptuj, DD Murska Sobota, DD Nova Gorica, dijaški in študentski dom Koper, dijaški in študentski dom Novo mesto ter dijaški in študentski dom Kranj;
- **18 dijaških domov v okviru šolskih centrov:** Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci, Biotehniška šola Rakičan, Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše, Prometna

šola Maribor, Tehniški šolski center Maribor, Šolski center Rogaška Slatina, Šolski center Velenje, Šolski center Šentjur, Grm Novo mesto – center biomehanike in turizma, OE Dijaški in študentski dom, Gimnazija Šiška, Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna, Srednja gostinska in turistična šola Radovljica, Šolski center Škofja Loka, Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina, Šolski center Nova Gorica - Biotehniška šola, Srednja šola Izola, Gimnazija, elektro in pomorska šola Piran, Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje;

- **4 zasebni dijaški domovi:** DD Škofijske gimnazije Vipava, DD Zavoda sv. Antona Martina Slomška, Zavod sv Frančiška Saleškega - OE Dom Janeza Boska, Zavod sv. Stanislava – Jegličev dijaški dom;
- **1 dijaški dom v okviru CŠOD:** DD Tolmin[92].

Danes je v dijaške domove vpisanih okoli 4800 dijakov[93], napoved vpisa do šolskega leta 2024/2025 pa napoveduje, da naj bi se vpis povišal za okoli 13 odstotkov (Beg idr., 2018). Predvidevanje povečanja vpisa je posledica rasti natalitete[94].

Temeljni namen delovanja dijaških domov je zagotavljanje urejenih življenjskih in učnih pogojev ter uspešna vzgoja dijakov, ki zaradi šolanja začasno bivajo izven domačega okolja v skladu z vzgojnim programom za dijaške domove, poudarjajo na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport (MIZS) ter dodajajo, da je pri tem potrebno upoštevati ustavno opredeljene človekove oziroma otrokove pravice in svoboščine oziroma sodobne splošno-človeške vrednote sobivanja v skupnosti.

Bivanje v dijaških domovih je urejeno z naslednjimi zakoni:
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.
- Zakon o gimnazijah.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju.
- Pravilnikom o normativih in standardih v dijaških domovih.
- Pravilnikom o bivanju v dijaških domovih.
- Vzgojnem programu za dijaške domove.

Bistvene naloge dijaškega doma so povezane z zagotavljanjem bivanja in vzgoje dijakov v času bivanja v njem v skladu s standardi bivanja in vzgojnim programom, ter sodelovanjem s šolo, v kateri se dijak izobražuje, in starši dijaka (Ur.l RS št. 97/2006). Vendar je delovanje dijaških domov še mnogo več, saj vzgojitelji dijake, ki bivajo v domovih po potrebi spremljajo in sodelujejo tudi pri drugih dejavnostih dijaka (zdravstveno varstvo, treningi in druge zunanje dejavnosti).

4. Prednosti bivanja v dijaških domovih

Bivanje v dijaških domovih je bilo v začetku namenjeno zgolj socialnim oblikam spremljanja mladih (sirotišnice) ter kasneje pogojeno le na to, da so mladi prihajali v domove (internate) le zaradi izobraževanja. V zadnjih nekaj letih pa ugotavljamo, da so se pogoji bivanja v domovih bistveno izboljšali in so napredovali na vseh ravneh spremljanja dijakov.

[92] Podatki so zbrani na dan 15.9.2016 in sicer za šolsko leto 2016/2017.
[93] Število dijakov vpisanih v dijaške domove je dinamično tudi med šolskim letom, saj se (predvsem na začetku šolskega leta) nekateri dijaki tudi izpišejo, prihaja pa tudi do nekaterih vpisov med šolskim letom.
[94] Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije se je v letu 2003 (dijaki, ki so se v šolskem letu 2018/2019 vpisali v prvi letnik srednje šole) rodilo 17.321 otrok; v letu 2010 (dijaki, ki bodo v prvi letnik srednje šole vpisali v šolskem letu 2024/2025) pa se je rodilo 22.343 otrok.

Izboljšali so se materialni pogoji, možnost interesnih dejavnosti v prostem času, organizirane so učne pomoči,… Dijaki imajo tako izredne ugodne okoliščine pri osebni rasti in razvoju lastnih potencialov, kar dijaški domovi dokazujejo s številnimi priznanji in nagradami ter drugimi kazalniki: boljši učni uspeh, nagrade in priznanja na različnih področjih (izobraževalna področja, kulturna in športna področja), sodelovanje v različnih projektih (Ekošola, Zdrava šola in zdrav dom, varna točka, tutorstvo in učna pomoč, klepetalnica za starše, donatorstvo, humanitarne akcije,…). Vse te pozitivne okoliščine pa ne vplivajo ugodno le na dijake, ki bivajo v dijaških domovih, temveč tudi na vse zaposlene, ki se ob tem dodatno izobražujejo, spremljajo novosti in sodobne pristope, ki prihajajo z novimi generacijami. Da je bivanje v dijaških domovih v zadnjih letih postalo prednost, lahko potrdijo tudi večina staršev, predvsem starši novincev (dijaki prvega letnika). Med novinci je namreč več neznank glede samega bivanja v domovih in procesa osamosvajanja oziroma odraščanja. Nekateri starši namreč sploh ne poznajo delovanje dijaških domov, drugi starši, ki pa so v svojih mladih letih bivali v internatih pa imajo pogosto napačno predstavo o tem, kako naj bi danes bilo videti bivanje. Celoten koncept dijaških domov se je namreč v zadnjih nekaj letih bistveno spremenil, ne le zaradi vedno ugodnejših možnosti, ki jih nudi dijaški dom, temveč tudi zaradi spremenjenega pristopa (vzgoje) vzgojiteljev. V primerjavi s preteklostjo je namen vzgojitelja bolj vsebinsko naravnan, saj ni pomembna le formalna (šolska) izobrazba, temveč se vzgojitelji močno trudijo pri spremljanju in podpori celostnega razvoja dijaka. Izredno pomembno je, da se dijak v domu počuti prijetno, sprejeto, da ima podporo vzgojitelja, vendar hkrati še vedno dovolj svobode, da razvija svoje interese, želje in talente. Poleg formalne izobrazbe ima veliko možnosti po razvijanju neformalne izobrazbe, ki je v kasnejšem (odraslem) obdobju izredno pomembna.

Mladostniki imajo v dijaških domovih tudi priložnost, da se izoblikujejo v odgovorno in spoštljivo osebnost, da napredujejo na izobraževalnem in vzgojnem področju, če za to niso bili dani pogoji v družinskem okolju, pojasnjuje Šarenac-Jarc, 2008. Vendar moramo takoj poudariti, da dijaški domovi niso (več) zgolj socialna ustanova, ki sprejema in rešuje mladostnike iz manj ugodnih socialnih okolij, temveč je to zgolj ena od možnosti, ki jih dijaških domovi ponujajo. Posebna pozornost in podpora je namenjena tudi povezovanju znanja in vrednot ter razvoju odgovornosti in spodbujanja strpnosti (Šarenca-Jarc, 2008). Gre za nekakšne osnovne človeške vrednote, ki jih neredko pogrešamo v različnih okoljih in ljudeh.

4.1 Osebna rast

Psihološko osamosvajanje oziroma individualizacija predstavlja eno izmed pomembnih razvojnih nalog v obdobju mladostništva, razkriva Puklek Levpušček, (2003) in dodaja, da je v obdobju adolescence ena izmed pomembnih razvojnih nalog reorganizacija mladostnikovega odnosa s starši. Ta razvoj se ob prehodu v dijaški dom nekoliko pospeši, saj se spremeni predvsem čustveno doživljanje odraščanja – staršev ni več na dosegu roke in čeprav so tam vzgojitelji, katerim pa novinci še ne zaupajo tako zelo, so prisiljeni, da se hitreje soočijo z nekaterimi vidiki odraščanja in osamosvajanja od pomembnih odraslih. Zaradi številnih novosti (novo okolje, novi vrstniki, nova šola, drugi odrasli – vzgojitelji in profesorji) in odgovornostmi (upoštevanje domskega in šolskega reda, šolske obveznosti,…) s katerimi se soočijo z vstopom v dijaški dom, se njihov proces odraščanja nekoliko pospeši. Ob tem je nujno potrebno poudariti, da se neredko zgodi, da vse te novosti in obveznosti nekatere posameznike preobremenijo, zato se morajo v postopku svojega odraščanja

reorganizirati[95]. Ne glede na različne prehode iz osnovne v srednjo šolo oziroma iz domačega okolja v novo okolje dijaškega doma, pa se prednosti bivanja v dijaških domovih hitro pokažejo kot pravilna izbira osebne rasti mladostnika.

Ena bistvenih prednosti bivanja v dijaškem domu je tudi usmerjenost k odgovornemu pristopu do svojih obveznostih. Vsi dijaški domovi imajo namreč v svojem urniku življenja in dela v domu med drugimi organizirane tudi učne ure[96], ki so namenjene predvsem rednemu opravljanju šolskih obveznosti. Odrasli, ki spremljajo mladostnikov razvoj (starši, vzgojitelji in profesorji) se namreč vedno znova trudijo, da bi mladostnik odrasel v odgovornega človeka. Dijaški dom v tem kontekstu ponuja dijaku številne preizkuse odgovornosti: odgovoren pristop do učenja, časovne omejitve – večerni izhodi, skrb za odgovoren pristop do sebe, sostanovalcev, vrstnikov, zaposlenih in do okolja. O tem govori tudi Šuštar (1993), ki poudarja odgovornost v kontekstu dialoga in odnosu med ljudmi ter zavedanju, da na svetu ne živimo sami. Juul (2009) k temu dodaja, da je odgovornost ena od vrednot, ki naj bi jo imel odgovoren državljan in jo najdemo na lestvici vrednost številnih staršev in vzgojiteljev, odgovornost pa je bila tudi v preteklosti ena od najpomembnejših vrednot v družini.

4.2 Formalno in neformalno izobraževanje

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje postajata imperativ sodobnega sveta in sodobnega časa. Poleg znanj, spretnosti in veščin, pridobljenih po poteh formalnega izobraževanja, so za posameznika vse pomembnejša tudi znanja pridobljena z neformalnim in priložnostnim učenjem, meni Šulak, (2007) in dodaja, da je vse to potrebno ustrezno in primerljivo vrednotiti, tako za potrebe zaposlovanja in trga dela kot tudi za potrebe osebne rasti in poklicne kariere. Arčan (2016) meni, da spreminjajoče se strukturno-razvojne spremembe v družbi zahtevajo prilagoditev danim razmeram v smeri, da se mlade že v času študija čim bolj kakovostno opremi z znanjem, ki ga pridobijo v okviru izobraževalnega procesa (formalno pridobljena znanja). Medtem neformalno izobraževanje po definiciji še vedno ostaja izven šol, univerz in centrov za usposabljanje ter se nanj gleda kot »neresnično« učenje, kar je razlog, da še vedno ostaja premalo cenjeno (Godejša, 2006). Da bi postalo učenje učinkovitejše je potreben holističen pristop k izobraževanju, kar pomeni, da se medsebojno prepletajo različni izobraževalni kanali: formalni, neformalni in priložnostni (Evropska komisija, 2002). Dijaški domovi imajo pri tem prednostno vlogo, saj združujejo oboje – formalno in neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje. Težko bi še kje našli tak prostor, ki mladim nudi vse te prednosti in priložnosti, da se čim bolj kakovostno pripravijo na kasnejše obveznosti, ki jih čakajo v odrasli dobi.

4.3 Interesne dejavnosti

Hitri družbeni, ekonomski, znanstveni in tehnološki razvojni procesi zahtevajo od človeka, da se v vseh življenjskih obdobjih učinkovito odziva na spremembe. To narekuje potrebo po razvoju temeljnih izhodišč vseživljenjskega učenja, ki je močno izražena ravno v šolskem

[95] Vsako leto je največ izpisa iz dijaškega doma v mesecu septembru, ko imajo dijaki preveliko domotožje, ali pa so spremembe za njih prevelike, da bi se s tem primerno soočili. Opozoriti je potrebno, da včasih na otrokov izpis iz doma vplivajo tudi starši, saj so oni tisti, ki težje zdržijo občutek praznega prostora. Naj omenim še podatek, da je v zadnjih letih teh začetnih izpisov vse manj, kar dokazuje na prijetno okolje dijaških domov, zaradi česar se dijaki bolj (kot nekoč) počutijo prijetno in sprejeto.

[96] Učne ure se po dijaških domovih med seboj nekoliko razlikujejo, najbolj pogosto pa so na urniku v popoldanskih urah nekje med 15:30 in 19:00 uro.

obdobju. Interesne dejavnosti so zaradi svoje specifike za spodbujanje in razvoj teh izhodišč izredno primerne (Kolar, 2008). Interesne dejavnosti za dijake so pogojene glede na okoliščine ter glede na različne interese (vodstvo, pedagoški delavci). Dijaški domovi imajo na voljo različno paleto interesnih dejavnosti, med katerimi prevladujejo športne in kulturne aktivnosti. Predvsem športne aktivnosti so organizirane z različnih zornih kotov, saj potekajo različna uradna in neuradna tekmovanja, kot tudi netekmovalne aktivnosti. Tekmovalni športi so osredotočeni na sedem različnih panog (nogomet, košarka, šah, tek, strelstvo, namizni tenis in odbojka), medtem ko je netekmovalnih mnogo več in se po dijaških domovih izvajajo glede na interes in zmožnosti (fitnes, ples, plezanje, različne funkcionalne vadbe, aerobika, kettlebell,…). Kulturne dejavnosti nudijo dijakom tako priložnost javnega nastopanja (glasbeni in plesni nastopi, gledališke dejavnosti, šolska impro liga,…) kot tudi druge dejavnosti, pri katerih se dijaki raje posvetijo vsebini kot publiki (pisanje, branje, risanje, fotografiranje, snemanje in druge oblike ustvarjanja).

Interesne dejavnosti pa niso vezane le na športne in kulturne aktivnosti, temveč se pojavljajo tudi druge (šivanje, kuharsko-kulinarične dejavnosti, prostovoljstvo, različne oblike izobraževanja – mediacija, …).

Bistvo vseh teh interesnih dejavnosti je v tem, da dijaki s tem zadovoljujejo svoje lastne potrebe, razvijajo sposobnosti in talente, miselne procese in se tudi moralno, intelektualno in osebnostno razvijajo. Preko interesnih dejavnosti potekajo tudi drugi procesi med katerimi lahko izpostavimo medgeneracijsko sodelovanje (dijak – vzgojitelj ali mentor), razvijajo socialno-komunikacijske spretnosti in veščine, navajajo se na reševanje morebitnih konfliktov, vplivajo na soustvarjanje domske klime, hkrati pa spoznavajo pomen medsebojnega sodelovanja, kot pomembno lastnost, ki jo bodo v kasnejših obdobjih (zaposlitev) izredno potrebovali.

5. Sklep

V prispevku smo lahko spoznali številne prednosti bivanja v dijaških domovih v sedanjem času. Vse te prednosti v preteklosti niso bile samoumevne oziroma jih dijaki niti niso imeli. V sedanjem času pa lahko vidimo, da so dijaki, ki bivajo v dijaških domovih skoraj privilegirani v svojem odraščajočem obdobju. Ugodne okoliščine, ki so jih deležni močno vplivajo na vstop v obdobje po srednji šoli (študij, zaposlitev), saj so bolje kot tisti, ki v tem času živijo pri starših, opremljeni s soočanjem samostojnosti v odrasli dobi. Druge prednosti in dejstva bivanja v dijaških domovih so:

- rezultati spremljanja učnega uspeha so pokazali, da imajo dijaki v dijaških domovih boljši učni uspeh, kot tisti, ki se v šolo vozijo od doma.
- Izbor prostočasnih dejavnosti v dijaških domovih je izredno pester, zaradi česar lahko mladi bolj kakovostno razvijajo svoje interese.
- Osebna rast se ob prehodu v dijaški dom pospeši, saj morajo dijaki aktivno prevzeti nekatere naloge odraščanja (osamosvajanje).
- Dijaki imajo v dijaških domovih večjo možnost socialne interakcije in priložnost prilagajanja ter sprejemanja drugačnosti.

Pri vsem tem se pojavljajo tudi nekatere pomanjkljivosti oziroma rezerve, ki ostajajo naloga dijaških domov za v prihodnosti:

- pomanjkljivosti prostorov za izvajanje dodatnih dejavnosti – v dom prihajajo dijaki, ki imajo vedno nove potrebe in interese (glasbene vadnice, fitnes prostori, strelišča, družabni prostori,…).

- Pomanjkljivosti prostor za individualno učenje. Potrebe dijakov se spreminjajo, pa tudi učenje ne poteka več toliko skupinsko kot v nedavnem obdobju.
- Premalo podpore s strani Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, ter Zavoda RS za šolstvo.
- Nepoznavanje delovanja dijaških domov širše javnosti.
- Stereotipi o »internatih« iz preteklosti ter manjvrednostnega kompleksa o ustanovi v kateri bivajo le revni in socialno ogroženi najstniki.

6. Literatura

Arčan, P. (2016). *Vloga in pomen formalno in neformalno pridobljenih znanj, izkušenj in kompetenc diplomantov za uspešen prehod na trg dela: primer povezovanja visokošolskih zavodov z delovnimi organizacijami*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede.

Beg, J., Gornik M. M., Pohar S. H., Pozne Š. M., Praprotnik M., Rački T., …Zobec U. (2018). *Podatki z analizo za Srednje šole in Dijaške domove*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih.

Dečman D. O. (2003). Dijaški domovi in globalizacija. *Iskanja, 20*(18), 33-35.

Evropska komisija. (2002). Bela knjiga Evropske komisije – Nova spodbuda za evropsko mladino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad RS za mladino.

Godejša, M. (2006). *Transnacionalna mobilnost mladih v skupnostih za izobraževanje (v prostovoljnih organizacijah*). Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede.

Hamler, L. (2011). Pedagoški koncepti dijaških domov in odgovori na etične potrebe mladih. *Bogoslovni vestnik 71*(2), str: 251-264.

Juul, J. (2009). *Družinske vrednote: življenje s partnerji in otroki*. Radovljica: Didakta.

Kolar, M. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Puklek, L. M. (2003). Psihosocialne značilnosti mladostnikov z različnim profilom osamosvajanja v odnosu do staršev. *Psihološka obzorja 12*(4), 71-89.

Romih, R. (1997). *DIC: 1892-1997: Zbornik ob 115-letnici Marijanišča in 50-letnici Dijaškega doma Ivana Cankarja*. Ljubljana: Dijaški dom Ivana Cankarja.

Starkl, D. (2004). Vzgojitelj v dijaškem domu prihodnosti. *Iskanja 21*(21), 39-43.

Šarenac-Jarc, N. (2008). Mladostniki v dijaškem domu. *Socialno delo 47*(3-6), 363-364.

Šulak, T. (2007). Neformalno izobraževanje odraslih. *Andragoška spoznanja 13*(1), 104-105.

Šušta, A. (1993). *Sem komu odgovoren?* Ljubljana: Salve.

Vodopivec, P. (2007). Kulturno-duhovne razmere na Slovenskem v 19. Stoletju. *Bogoslovni vesnik 67*(1), 9-17.

Viri

Uradni list Republike Slovenije. (200). *Pravilnik o bivanju v dijaških domovih*. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-4158.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. *Dijaški domovi*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/dijaski_domovi/.

Slovenski šolski muzej. *Šolstvo na slovenskem skozi stoletja (do 1991)*. Pridobljeno s http://www.ssolski-muzej.si/slo/exhibits.php?item=22.

Kratka predstavitev avtorja

Miha Indihar je po izobrazbi magister zakonskih in družinskih študij ter magister socialnega dela z družino. Zaposlen je kot vzgojitelj v dijaškem domu Ivana Cankarja, pri svojem delu pa se ciljno osredotoča na razvoj mladostnikove identitete. Od leta 2016 dalje je tudi koordinator za šport ljubljanskih dijaških domov ter koordinator za šport dijaških domov zahodne Slovenije. Poleg spodbujanja k športno-rekreativnim udejstvovanjem mlade močno spodbuja tudi h kulturnim dejavnostim, ki si jih mladi lahko beležijo kot reference pri nadaljnjem udejstvovanju ter drugih interesnih dijakov.

Sprejem novincev v Dijaškem domu Ivana Cankarja

Admission of Newcomers in an Ivan Cankar Boarding School

Tjaša Strmšek

Dijaški dom Ivana Cankarja, Slovenija
tjasa.strmsek@dic.si

Povzetek

Vse več šol v svoje dejavnosti vključuje najrazličnejše nove metode neformalnega izobraževanja, kot so projektno delo, delavnice, ekskurzije in podobno. Posameznik pa kljub temu v šolah še vedno ne more pridobiti dovolj socialnih veščin in spretnosti. Za dijake, ki bivajo v dijaških domovih lahko rečemo, da so glede tega v prednosti, saj se jim tu odpirajo številne možnosti. Ob vključitvi v različne aktivnosti se lahko naučijo spretnosti timskega dela, načrtovanja, organizacije in vodenja, ob tem pa pridobijo samozaupanje, samozavest in disciplino.

V Dijaškem domu Ivana Cankarja strokovni in ostali delavci vsako leto ob prihodu novincev največ pozornosti namenijo njihovemu dobremu počutju, občutku sprejetosti in dobrodošlosti. Ob pogovorih ugotavljajo njihove želje in interese ter skupaj iščejo dejavnosti, v katere bi se dijaki v prostem času lahko vključili. Možnosti so številne, saj je vloga vzgojiteljev poleg uresničevanja osnovnih pedagoških ciljev, da delujejo kot mentorji, motivatorji, organizatorji in koordinatorji raznih aktivnosti ter prireditev. Izziv ob tem pa je, kako vključiti čim več dijakov v organizacijo, pripravo in izvedbo določene dejavnosti ali dogodka.

V tem prispevku bo pozornost namenjena organizaciji in poteku tradicionalne prireditve Sprejem novincev v Dijaškem domu Ivana Cankarja. Njegova posebnost je v tem, da pri organizaciji sodeluje celoten kolektiv dijaškega doma (od čistilk, perice, hišnikov, kuhinje, dijakov, knjižničarke, vzgojiteljev do vodstva), izvedejo pa ga dijaki sami. Prireditev je razmeroma množična: v šolskem letu 2018/19 so pripravili krst za 182 novincev, pri organizaciji pa je sodelovalo skoraj 40 dijakov.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, organizacija prireditev, prosti čas, socialne veščine, sprejem novincev

Abstract

More and more schools include in their activities a wide range of new methods of non-formal education, such as project work, workshops, excursions etc. However, one still cannot acquire enough social skills only in school, therefore students staying in boarding school, have advantages in this regard, due to the opportunities that are being offered here. When engaging in various activities they can learn different skills of teamwork, planning, organizing and leadership, while gaining self-confidence and discipline.

In the Ivan Cankar boarding school our experts and other workers every year, upon the arrival of new students, pay utmost attention to the wellbeing of newcomers and try their best to make them feel acceptance and welcome. In the course of the conversations, student's wishes and interests are being determined with an aim of finding activities in which they can engage in their free time. Bording school offers a wide range of possibilities, since the role of educators, in addition to the realization of basic pedagogical goals, is to act as mentors, motivators, organizers and coordinators of various activities and events. The challenge, however, is how to include as many students as possible in the organization, preparation, and implementation of a particular activity or event.

In this paper attention will be paid to the course of the traditional event *The reception of newcomers at the Ivan Cankar boarding school* and it's organization part. Forte of such gathering is cooperation of the entire collective (from cleaners, janitors, kitchen staff, pupils, librarians, educators to management) and the fact, that it's being carried out by the students themselves. The event is relatively massive: in the school year 2018/19, a "baptism" of 182 newcomers was prepared, and nearly 40 pupils participated in its organizing.

Keywords: admission of newcomers, free-time, non-formal education, organization of events, social skills

1. Uvod

Najstniki na svoji poti odraščanja praviloma zelo intenzivno doživljajo spremembe, ki so lahko izziv in hkrati tudi stres. Eden izmed osrednjih trenutkov njihovega slovesa od otroštva in vstopa v novo obdobje je prihod v srednjo šolo. Obdobje adolescence je zelo kratko in tudi zelo dinamično, pri tem pa se morajo najstniki soočiti z vsemi novostmi, ki jih čakajo na poti v odrasli svet, meni Indihar (2017), in dodaja, da je ključni trenutek njihove negotovosti gotovo prehod iz osnovne v srednjo šolo. V tem kratkem obdobju se najstniki soočijo tako s puberteto kot adolescenco, ki povzroča tisočera vprašanja glede lastne eksistence in v tem vrtincu se dijaki znajdejo na sprejemu v novo sredino.

Sprejem novincev oziroma šaljivo krst fazanov je obred, ki tradicionalno poteka v različnih središčih. Eden najbolj znanih običajev je tudi sprejem novincev oziroma dijakov prvega letnika v dijaških domovih. Celotna ideja sprejema ni tako nepomembna kot se mogoče zdi na prvi pogled, saj skupnost na simboličen način sprejme novince, naloga le-teh pa je, da se poskušajo čim bolj asimilirati v novo sredino. Okvirno bi te sprejeme razdelili med uradne in neuradne. Uradni potekajo pod nadzorom pedagoških delavcev, neuradni pa potekajo med dijaki samimi. Nekdaj je bilo teh neuradnih krstov mnogo več in so potekali na najrazličnejše načine. Rijavec in Marcijuš (2017) razkrivata, da je »*fazaniranje*« za številne dijake zabaven običaj, za nekatere pa je lahko precej neprijeten.

Tradicionalna prireditev Sprejem novincev v Dijaškem domu Ivana Cankarja je vsako leto za organizatorje pravi izziv. Novincev je veliko, v šolskem letu 2018/19 skoraj tretjina vseh dijakov v domu, časa pa bolj malo, saj je prireditev smiselno izvesti čim prej v septembru. Takoj po ustanovitvi organizacijskega odbora pedagoških delavcev vzgojitelji v vzgojnih skupinah motiviramo dijake za sodelovanje. Odziv je relativno velik, saj so dijaki na začetku šolskega leta še spočiti in v šoli nimajo večjih obveznosti. Na ta način pa tudi radi spoznavajo novince in jim dajo vedeti, da so od njih starejši, bolj pametni in izkušeni. Vloga vzgojiteljev pri tem je, da smo fizično prisotni, da pazimo pri izboru iger, ki jih starejši dijaki namenijo mlajšim, in da uravnavamo vzdušje, ki se lahko razplamti ob takem dogodku.

2. Dijaški dom Ivana Cankarja

Dijaški dom Ivana Cankarja je največja vzgojno-izobraževalna ustanova v Sloveniji, ki se nahaja v šolskem okolišu v Ljubljani na Poljanah. Namenjen je dijakom, ki po osnovni šoli nadaljujejo šolanje zunaj svojega kraja bivanja. Nudi jim celotno oskrbo, zagotavlja pogoje za življenje, učenje in nadaljnjo osebnostno rast. V njem biva okoli 600 dijakov, približno 100 študentov, zaposluje pa skoraj 30 strokovnih delavcev. Ta podatek je pomemben zaradi dejstva, da je delo nekoliko bolj specifično kot v manjših dijaških domovih, saj se na razmeroma majhnem prostoru srečuje več posameznikov in njihovih raznolikosti. Tudi organizacija raznih aktivnosti je zaradi številčnosti dijakov bolj zahtevna.

Dijaki živijo v dveh stavbah in so razporejeni v 20 vzgojnih skupin. Dve vzgojni skupini sta mešani, ostale so dekliške ali fantovske. Sicer je v domu skoraj trikrat več deklet kot fantov. En/a vzgojitelj/-ica spremlja eno vzgojno skupino s približno 28–30 dijaki/-njami, pri tem delu pa sodeluje tako z njihovimi starši kot z razredniki, profesorji posameznih predmetov in drugimi posamezniki, ki so vpleteni v razvoj dijaka (npr. svetovalni delavci, trenerji, profesorji v glasbenih šolah …).

Ob svojem osnovnem poslanstvu, pri katerem so v ospredju vzgojni cilji, vzgojitelji v zadnjih letih vse več pozornosti posvečamo različnim oblikam neformalnega izobraževanja, ki mladim omogočajo pridobitev novih znanj in veščin. Vsi pedagoški delavci smo vključeni tudi v razne projekte: Mreža zdravih šol, Mreža eko šol, projekt BITI, projekt Vrstniška mediacija. Prek njih delujemo kot motivatorji, mentorji interesnih dejavnosti, kot vodje izobraževanj, koordinatorji in organizatorji raznih prireditev. Naš cilj je dijake vključiti v vse faze posameznih aktivnosti. V koledarju dogodkov in prireditev je tako za šolsko leto 2016/2017 vpisanih skoraj 100 prireditev s področja športa (domska in meddomska tekmovanja), glasbe (glasbeni večeri dijakov, prireditev DIC ima talent) in kulture (dogodki v namenski dvorani Kreatorij). V skrbi za zdravje dijakov smo priredili Dan brez cigarete in različna predavanja, npr. o gensko spremenjeni hrani. Dobro so obiskani tudi kulinarični dogodki: palačinka party, rolada velikanka, piknik za dan sonca in dan zemlje. Člani domske skupnosti že nekaj let zapored organizirajo pustno zabavo, dobro so obiskani izleti v Botanični vrt in ekskurzije na eko kmetije. Vzgojitelji in dijaki smo aktivno udeleženi na sejmih (Altermed v Celju), sodelujemo na čistilnih akcijah, pri eko kvizu, na krvodajalskih akcijah ipd.

Nekaj od teh prireditev je tudi tradicionalnih, kar pomeni, da jih organiziramo vsako leto, že najmanj tri desetletja zapored: sprejem (krst) novincev, božično-novoletna in dobrodelna prireditev ter maturantski večer.

3. Krst novincev v bližnji preteklosti in danes

Vzgojitelji in starši smo se še nedolgo nazaj srečevali z resnim vzgojnim problemom, s t. i. neformalnimi krsti, ki so jih starejši dijaki izvajali nad novinci. Dogajali so se zlasti ponoči v prostorih doma, v sobah, hodnikih, kopalnicah in toaletnih prostorih. Tudi čez dan so starejši dijaki večkrat izkoristili priložnost in s šikaniranjem novincem pokazali, kdo je glavni. Ti krsti so bili nemalokrat tudi nasilni in ponižujoči, prišlo je celo do poškodb. Novinci, ki so pred prihodom v dom za to slišali, so bili seveda prestrašeni, in tudi starši so bili upravičeno zaskrbljeni.

Vzgojitelji smo te situacije reševali različno: z večjim nadzorom ponoči in z ozaveščanjem dijakov s pogovori. Ti pogovori so se največkrat končali z ugotovitvijo starejših, da so bili tudi oni »krščeni«, ko so prišli. Ob tem so bili opomnjeni, da so se ravno zato kot novinci v domu počutili slabo in da naj ne delajo drugim tega, česar sami ne želijo, da bi se zgodilo njim. Eden izmed argumentov je bil tudi, da je v domu vsako leto organiziran t. i. uradni krst novincev, na katerem lahko starejši dijaki na bolj kultiviran način mlajšim pokažejo, kdo je glavni. Ob neupoštevanju vseh teh priporočil smo ob znašanju starejših dijakov nad mlajšimi vzgojitelji izrekali vzgojne ukrepe, pa tudi izključitve iz doma. Neredko je prihajalo tudi do nepotrebnih konfliktov, ki so se stopnjevali in zaostrovali. Ne glede na to, da ima konflikt v svoji osnovi številne pozitivne posledice (Lipičnik, 1998), pa smo bili pedagoški delavci enotni pri tem, da poskušamo ustvariti okolje nenasilnega sprejema novincev v novo okolje.

Danes lahko rečemo, da takega nasilja v domovih skoraj ni več. To lahko pripišemo večji ozaveščenosti, pa tudi večji individualizaciji mladih. V ospredju so »milejše« oblike (npr. popisovanje po telesu, posipavanje z moko), kar pa še vedno štejemo kot nasilje, če se dijak s tem ne strinja. Mladi se bolj zavedajo svojih pravic in tisti, ki je nadlegovan, danes večinoma ve, kam se lahko obrne po pomoč, in to tudi stori.

3.1 Krst novincev danes

3.1.1 Organizacijski odbor in sestanki z dijaki

Na prvem sestanku vzgojiteljskega zbora ob začetku šolskega leta vzgojitelji formiramo skupino, ki je zadolžena za pripravo prireditve. Po navadi je to od pet do šest vzgojiteljev. Datum prireditve okvirno določimo v tretjem tednu v septembru, prilagodimo pa ga glede na vreme. Ura prireditve se določi glede na urnike dijakov, saj je zaželeno, da je prisotnih čim več. Ker prireditev poteka v času večerje, je s kuhinjo sklenjen dogovor za jedilnik, ki ga imajo dijaki najrajši, npr. hamburger in sladoled, ki ju lahko pojejo tudi zunaj.

Vodja odbora za krst že v prvem tednu skliče sestanek in pozove vse vzgojitelje, naj motivirajo svoje dijake za sodelovanje pri vodenju prireditve, pri skrbništvu nad skupinami novincev ter pri varovanju. Dijaki lahko sodelujejo še pri komisiji, za program po prireditvi so zaželeni tudi glasbeniki instrumentalisti in drugi izvajalci pevskih, plesnih in stand up točk. Prav tako je potrebna pomoč pri postavitvi in osvetlitvi odra, tonski tehniki ter pri fotografiranju. Dobrodošli so tudi dijaki, ki radi pečejo pokovko, in izdelovalci brkov. Za sodelovanje na dogodku dijaki dobijo enotne majčke s sloganom dijaškega doma.

Z dijaki izvedemo najmanj tri sestanke. Na prvem izberejo vodji prireditve, povezovalca in napovedovalca programa. Po navadi sta to dijaka, ki že imata izkušnje z vodenjem ali pa je eden od njiju novinec, ki se želi preizkusiti na tem področju. Dobro je, da sta napovedovalca potem prisotna na vseh sestankih za krst, saj tako začutita utrip prireditve in sta na tekočem z vsem, kar se bo tam dogajalo.

Dijaki novinci so na krstu razdeljeni v tri skupine glede na enote, v kateri bivajo: enota A, B1 in B2. Za vsako enoto določijo štiri ali več skrbnikov skupin**,** ki pazijo, da novinci sodelujejo in pravilno izvajajo naloge, ki so jim naložene.

Varnostniki so dijaki, katerih naloga je ob ograji prizorišča paziti na novince. Ti ne smejo zapuščati prizorišča, zunanji obiskovalci (gledalci) pa ne smejo vstopati v prostor za prireditev. Na rokavih imajo rdeče trakove, da so vidni že od daleč.

Komisijo sestavlja skupina dveh ali treh dijakov, ki so zadolženi za spremljanje pravilnega izvajanja nalog. Točkujejo posamezne naloge in ocenijo izdelke, svoje odločitve pa morajo znati argumentirati.

Izdelava plakata – avtor/ica plakata z motivom fazana je dijak ali dijakinja. Izdela ga v poljubni tehniki ter opremi z datumom in uro prireditve. Plakat razmnožijo in fotokopije obesijo na vse oglasne deske v domu en teden pred prireditvijo. Plakat je viden tudi na facebooku ter na multimedijskem portalu v jedilnici in v avli stavbe A.

Fotografi/nje so po navadi tri ali štirje/štiri dijaki/nje Srednje šole za oblikovanje in fotografijo – smer fotografski tehnik. Prireditev fotografirajo od priprav pa do konca, nato pa svoje izdelke posredujejo knjižničarki. Ta poskrbi, da so fotografije čim prej na naši uradni facebook strani in na multimedijskem portalu.

Predlogi za igre: Na prvem sestanku z dijaki sprejemajo vse predloge za igre, potem pa se skupaj odločijo za štiri. Izbor iger je odvisen tudi od tega, ali se krst izvaja v jedilnici ali zunaj. Kriteriji pa so:

- dinamičnost in zabavnost (npr. trije pari, zvezani s hrbtom drug proti drugemu, premagujejo ovire; igra z odejo, na kateri stoji 10 dijakov, odejo morajo obrniti, ne da bi stopili z nje; skakanje v vrečah; vrtenje okoli kola),
- tekmovalnost in spretnost (štafeta s stoli – pet dijakov na štirih stolih mora premagati razdaljo, ne da bi stopili dol; 10 dijakov ima v ustih plastično žlico, podajajo si pingpong žogico; pobiranje raztresenih zrn koruze in tehtanje),
- umetniško izražanje **(**izdelati fazana iz materiala, ki jim ga pripravijo; izdelava gnezda iz časopisnega papirja, ko spustiš vanj jajce z določene višine, se ne sme razbiti).

Na drugem sestanku dijaki in vzgojitelji izberemo igre in dijaki jih preizkusijo. Pomembno je, da voditelja prireditve, skrbniki skupin in komisija igre poznajo, da lahko novincem razložijo njihov potek in jim pomagajo pri izvajanju. Ugotavljamo, kaj še potrebujejo za izvedbo, in predvidimo morebitne zaplete. Pri rekvizitih prosimo za pomoč perico in hišnika: trakovi za zavezovanje dijakov, koli in vrvi za označevanje prizorišča, material za izdelovanje fazanov, električni kabli, tabla za zapisovanje rezultatov, priprava aparata za peko pokovke).

Vodja odbora za krst pripravi osnutek veznega besedila, ki si ga voditelja priredita, spremenita po svojem okusu. Dogovorimo se za zadnji sestanek, ki je dan pred prireditvijo in je namenjen dogovoru o še zadnjih podrobnostih ter o pospravljanju prizorišča po prireditvi.

3.1.2 Izvedba prireditve in zaključek

V času prireditve smo vzgojitelji sicer prisotni, vendar je celotna izvedba v rokah dijakov. Vzgojitelji pomagamo še pri zadnjih pripravah in urejamo morebitne zaplete.

Voditelja se najprej predstavita in pozdravita vse prisotne. Novincem natančno posredujeta navodila za izvajanje iger, skrbnike pa pozoveta, da jim pomagajo. Predstavita člane komisije. Komentirata dogajanje, spodbujata novince in se šalita. Kuhinji se zahvalita za dobro večerjo. Po končanih igrah dobi besedo komisija, ki razglasi rezultate in poudari, da je pomembno sodelovati in ne zmagati. Ko se vzdušje nekoliko umiri, voditelja prosita gospo ravnateljico, da novincem izreče dobrodošlico in jim pove nekaj spodbudnih besed.

Pomemben del prireditve je svečana zaprisega novincev. Voditelja pozoveta skrbnike skupin, da novincem razdelijo »Cankarjeve« brke, narejene iz črnega filca, ki si jih novinci pritrdijo z elastiko. Voditelja zaprisego bereta počasi, stavek za stavkom, novinci pa morajo za njima na glas ponavljati.

Ob zaključku prireditve voditelja pohvalita nove člane dicarske druščine, se zahvalita vsem sodelujočim in tistim, ki so pri prireditvi pomagali. Dijake prvih letnikov obvestita, da bodo pri svojih vzgojiteljih dobili t. i. krstne liste. Prireditev zaključita z napovedjo glasbenih točk.

V naslednjih dneh po prireditvi pošlje vodja odbora za krst seznam sodelujočih vsem vzgojiteljem, ki upoštevamo aktivnost svojih dijakov pri pisanju potrdil za mapo dosežkov DIC je svet in pri uveljavljanju njihove pravice do pridobitve statusa odgovornega dijaka.

4. Zaključek

Iz evalvacije raznih dogodkov in prireditev v dijaškem domu, ki jih izvajamo vzgojitelji, je razvidno, da so le-ti pri dijakih dobro sprejeti. Mlajši pravijo, da jim je prijetno in zabavno, starejši pa so ponosni na svoje prispevke pri izvedbi. Vsi pa vedno znova ugotavljamo, da nobena tehnologija ali družbena omrežja ne morejo zamenjati osebnega stika, skupnega druženja in pristnega komuniciranja.

Sprejem novincev ni le sprejem novih dijakov v novo okolje, temveč je tudi priložnost za preseganje splošnega mnenja o apatiji mladih, ki jih nekateri avtorji (Bajzek, 2008; Bracconnier, 2001; Ule, 2000, …) tako poudarjajo. Indihar (2018) namreč trdi, da v razvoju družbe prihaja do novih vsebin in drugačnega pristopa do mladih, saj dijaki v dijaških domovih tudi preko tovrstnih prireditev kot je sprejem novincev, pridobivajo prej omenjene delovne, organizacijske in druge izkušnje, ki jih lahko uveljavljajo med svoje začetke neformalnega izobraževanja.

5. Literatura

Bajzek, J. (2008). *Odiseja mladih*. Radovljica: Didakta.

Bracconier, A. (2001). *Kako razumeti mladostnika: priročnik za starše otrok, starih od 10 do 25 let*. Tržič: Učila.

Indihar, M. (2018). *Povezovanje dijaških domov*. Novo mesto: Izzivi globalizacije in družbeno-ekonomsko okolje EU.

Indihar, M. (2017). *Doživljanje sprememb ob vstopu v dijaški dom*. Ljubljana: Teološka fakulteta, Združenje zakonskih in družinskih terapevtov Slovenije.

Lipičnik, B. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Ule, M. (2000). Spremembe v življenjskem svetu mladih ali odgovor mladih na vrnitev v negotovost. *Socialna ranljivost mladih*, 57-70. Ljubljana, Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino in Aristej.

Viri

Dijaški dom Ivana Cankarja. Vizija, poslanstvo in razvojni načrt. Spletna stran: http://www.dic.si/index.php?option=com_content&view=article&id=130:vizija-in-poslanstvo&catid=87:uradne-informacije&Itemid=785

Rijavec, Nika in Marcijuš Nuša. 2017. *Kulturen sprejem dijakov prvih letnikov*. Spletna stran: http://eko-generacija.org/?p=2863

Kratka predstavitev avtorice

Tjaša Strmšek, profesorica pedagogike, zaposlena kot vzgojiteljica v Dijaškem domu Ivana Cankarja. Je mentorica športnih aktivnosti: odbojke in namiznega tenisa ter članica različnih projektih timov: Zdrava šola, Eko šola in Vrstniška mediacija, kjer sodeluje pri izobraževanju dijakov za vrstniške mediatorje. Kot mentorica za kulturno dejavnost in šport aktivno sodeluje pri Športno kulturnem društvu vzgojiteljev Ljubljana.

Samostojnost v sedanjosti za predanost v prihodnosti

Autonomy In The Present For The Grit In The Future

Marta Nardin

Osnovna šola Polje
marta.nardin@ospolje.si

Povzetek

Učitelji se morajo vedno znova spraševati, kakšen izziv lahko ponudijo svojim učencem, da lahko napredujejo v samostojnosti, tako na intelektualnem in socialnem področju, kot priprava na dosego višjega cilja predanosti za delo v prihodnosti. Kako lahko učitelji pomagajo učencem kritično razmišljati pri iskanju informacij iz različnih virov? Učitelji naj učencem nudijo možnost raziskovanja, začenši s prvim razredom in stopnjevanjem zahtevnosti ciljev raziskovanja. Z rednim ponavljanjem te izkušnje vsako leto na višji ravni, imajo možnost razvoja štirih ključnih značilnosti predanosti: interesa, vaje, smisla in upanja. Slednje podpira mlado osebo pri gradnji vztrajnosti in strasti za delo, ki je osnova za uspeh pri poklicnem delu v prihodnosti.

Ključne besede: kritičnost, napredek, predanost, raziskovanje, samostojnost.

Abstract

Teachers need to keep asking themselves, what kind of challenge can I offer to the pupils, so that they can progress in intellectual and social autonomy, as preparation for a higher future life goal of grit for work. How can teachers help pupils being critical while searching for information from different sources? Teachers should offer pupils the possibility to research, beginning with simple things in first grade and gradually step up goals of the research. By repeating regularly that experience every year also on the higher level, they have the opportunity for development of four key characteristics of grit: interest, exercise, sense and hope. All those actions are supporting young person on building perseverance and passion for the work, which is the base for the success of professional work in the future.

Keywords: autonomy, criticality, grit, progress, researching.

1. Uvod

1.1 Prihodnost vloge učitelja in učenca

Možnosti poučevanja, ki jih ponuja tradicionalno šolstvo niso več zadovoljive, kajti svet se je spremenil. Če želimo učence pripraviti na soočanje z današnjim svetom, potem jim je nujno potrebno ponuditi izobraževanje, ki v polnosti razvija njihovo ustvarjalnost, samoiniciativnost, samostojnost, notranjo disciplino in samozavest ter jih s tem pripraviti na trg dela. To usmeritev v izobraževanju pa mora spremljati postopna sprememba vloge učitelja in učenca. Učitelj je tako postopno predvsem tisti, ki pripravlja različne možnosti opazovanja in čudenja v okolju, ponudi različne vire za učenje ter spremlja in spodbuja samostojno učenje na intelektualnem in socialnem področju ter kritično razmišljanje ob tem. Učenec pa je posledično za svoje delo bolje notranje motiviran in tako predan svojim nalogam. Učitelj mora biti ob tem načinu dela predvsem dober opazovalec, da lahko delo redno stopnjuje in prilagaja naloge, ob katerih lahko redno napredujejo. Venomer pa ima pri načrtovanju v mislih višji cilj, ki je strast oz. navdušenje in vztrajnost za naloge, ki omogočata predanost za delo.

Polk Lillard (1987) meni, da je pomemben vidik pri poučevanju odnos do dela učenca, kajti ne jemljemo dovolj resno njegovega instinkta za delo, ampak mislimo, da bi se rad stalno igral oz. zabaval. Prav tako je potrebno razmisliti o drugačnem pogledu na delo učitelja. Svet potrebuje pogled, da je delo notranja človeška sila, ki človeka dela živega in ne le kot potreba po zaslužku in statusu. Ni čudežne metode poučevanja za izzive današnjega časa kot verjamejo nekateri. Metode, ki izhajajo iz opazovanja učenca, so pomembna osnova, na kateri lahko gradimo izobraževanje prihodnosti.

Kritično mišljenje je, kot pravi Rupnik Vec (2011), prav gotovo imperativ današnjega časa. Zaradi njegovega velikega pomena na različnih ravneh izobraževanja, poklicnega razvoja, znanstvenega raziskovanja in nenazadnje tudi vsakdanjega življenja v postmodernem času, ki ga označuje množica izbir, možnosti, informacij, znanj, ciljev in vrednotnih opredelitev, nekateri raziskovalci uvajajo in poudarjajo novo obliko pismenosti, tj. kritično pismenost ali pismenost kritičnega mišljenja, ki jo v veliki meri označuje kritična samorefleksivnost.

Montessori (2003) ugotavlja, da izobraževalni proces torej ni le nekaj kar ustvarja učitelj, ampak je naravni pojav, ki spontano poteka v človeškem bitju. Do izobraževanja ne pride s poslušanjem besed, ampak z izkušnjo udejstvovanja v okolju. Moramo se zavedati, da učenec za ustvarjanje potrebuje tudi zunanje okolje. To pa je isto okolje, ki ga uporablja in preobraža učitelj. Premalo smo pozorni na dejstvo, da je za življenje potrebno ustvariti okolje v katerem mora biti učenec dejaven. Nujno je, da sprevidimo, da gre tu za dve socialni vprašanji. Tu gre namreč za dve obliki življenja in dela. Upoštevati moramo dve vrsti potreb – socialno vprašanje učitelja in socialno vprašanje otroka. Graditi moramo torej na vprašanju vloge učenca in vloge učitelja v izobraževanju. Naloga učitelja je vzpostaviti okolje, ki bo nad naravo. To okolje mora klicati po delovanju in inteligentnih naporih. Da bi človek lahko dosegel cilj svojega dela, ga mora nujno urediti in nadzorovati s pravili, ki jih predstavljajo zakoni družbe. Zato je prva zahteva izobraževanja, da poskrbi za okolje, v katerem lahko otrok razvije od narave podarjene danosti. To ne pomeni, da se samo zabava in sploh počne, kar se mi zahoče. Pomeni, da se moramo tako prilagoditi, da bomo z naravo sodelovali, da se bomo podredili njenim zakonom, predvsem zakonu, ki narekuje, da razvoj pride z izkušnjo okolja.

Wolf (1996) meni, da je čudenje izrednega pomena za razvoj človekovega duha. Čudenje ni čustvo, korenine požene le v človeku, katerega um je zmožen umiritve, osebe, ki se je zmožna ustaviti in opazovati, gledati. Pomembno je, da kot učitelji učencem omogočamo to čudenje realnosti. Izpostavlja pomen negovanja otroškega čudenja na primeru opazovanja narave, naravnih ciklusov. Poda primer opazovanja narave že na šolskem dvorišču. Namreč današnja družba tudi ni več naklonjena tovrstnemu opazovanju, čudenju. Izpostavlja tudi pomen modela učitelja, ki mora imeti v sebi najprej notranji osebni mir, da je lahko zgled otrokom v mirnem vedenju. V razredu moramo tudi zavestno graditi kulturo miru in ljubezni ter se povezovati tudi s starši in okoljem, v katerem živimo. Zaradi pomanjkanja notranjega miru v današnji družbi (družinske razmere, izpostavljenost medijem in podobno) je pomembno otrokom ponuditi vaje za zmanjševanje stresa (razmišljanje ob pripovedovanju zgodbe), pozitivnega odnosa do samega sebe. Graditi mir v razredni skupnosti z naslednjimi usmeritvami: sodelovanje, vsestranska podpora in veselje nad dosežki drug drugega. Ustvarjalna energija otroka pa je zunanji izraz njegovega duha. Učitelj mora spodbujati tudi ustvarjalni izraz otroka na področju likovne umetnosti, glasbe, poezije, drame in plesa.

2. Usmerjenost v opazovanje in napredek

2.1 Intelektualni in socialni napredek

Kateri je bistveni vir znanja v izobraževanju? Je to okolje, učitelj, sovrstnik, knjiga, učbenik ali digitalna tehnologija? Slednja je pri učencih današnjih in tudi prihodnjih generacij zelo aktualna, zato moramo učitelji še toliko skrbneje načrtovati možnosti učenja, ki bodo omogočala vsestranski napredek učencev tako na intelektualni kot socialni ravni. Učiteljeva vloga pri uporabi določenega vira znanja je v tem, da ozavešča kaj bo cilj določene dejavnosti, pri kateri bomo z učenci uporabili le tega. Vprašanje je, ali učitelju uspeva učenca pri raziskovanju novega znanja spremljati do informacij, ki bi jih razumel in kritično uporabil. Ali upošteva njegove razvojne značilnosti ter mu ob pravem času ponudi primeren izziv za napredek? Namreč tudi ustrezna uporaba vsakega vira za napredek ali utrjevanje znanja je izziv tako za učitelja kot za učenca. Če učitelja našteta vprašanja redno spremljajo pri njegovem pedagoškem delu, potem ni bojazni, da bi kakorkoli zašel pri soočanju z izzivom pridobivanja znanja iz različnih virov. Učencem je potrebno omogočiti možnost raziskovanja od prve triade dalje. Poleg tega je bistveno, da si učitelj vzame čas za opazovanje učencev, da vidi, kaj je tisto, kar moti njihovo koncentracijo, pozitivne socialne interakcije in prevzemanje odgovornosti ter kaj jim pomaga. Nato skuša iskati ter spodbujati tudi način učenja, ki je zanje individualno najučinkovitejši. Učitelj prihodnosti mora biti pozoren na intelektualni in socialni razvoj, saj so socialne veščine v vsakdanjem življenju, tudi v delovnem okolju, izjemnega pomena za uspešnost.

Pomembno je, da učitelj spodbuja koncentracijo z delovnim vzdušjem v razredu in sicer čim večkrat na tak način, da poskrbi za skrbno pripravljeno delo, primerno glasnost oz. da po potrebi opozori na motnje ter s tem vsem omogoči zbrano delo. V primeru, da učenec potrebuje pomoč učitelja ali sošolca se lahko sklene dogovor, da osebo, ki jo potrebuješ, primeš z roko na ramo in počakaš, da se odzove. S podobnimi dogovori se učenci učijo spoštovanja dela in časa drug drugega ter usvajajo osnove bontona.

Učitelj mora posebno pozornost posvetiti tudi različnim časovnim prehodom v šoli. Najbolj izrazit skupinski prehod je vsekakor čas, ko se pospravlja prostor in pripravlja za malico ali kosilo. Sicer so učenci že večinoma dobro seznanjeni z zadolžitvami, toda kljub

temu so v tem času pojavljajo težave (s hrupom, razporeditvijo dela, ko je zadolžitev v paru ali skupini, nemirnostjo otrok, manjšimi konfliktnimi situacijami). Opaziti je različne vzroke za te situacije in zato ni enoznačne rešitve za to. Pri vseh prehodih je pomembna doslednost pri opazovanju otrok: kako otroci razumejo in se lotijo svojih zadolžitev in trud poiskati najprej vzrok težav, zakaj otrok ne opravi dobro zadolžitve. Namreč vzroki so lahko različni in k temu reševanju je potrebno pristopiti individualno s pogovorom, demonstracijo, spodbudo, vprašanjem, ki spodbudi kritično razmišljanje. Pride namreč tudi do manjših konfliktov ob zadolžitvah v paru ali skupini. Ob nastalih težavah jih lahko učitelj spomni na sklenjene dogovore s vprašanjem: ″Kakšen je naš skupni dogovor glede tega?″ in podobno. Eno izmed pravil, ki pomaga pri tem je, da ko opraviš svoje delo, greš po potrebi pomagat še tistim, ki še opravljajo zadolžitev.

V kolikor opazimo, da so težave z držanjem določenih dogovorov je potreben pogovor individualno ali skupinsko (glede na razsežnost težav) in iskanje možnih rešitev ali postavitev novih pravil. Učenci naj preko pogovora sami ugotovijo, da jim držanje pravil omogoča bolj koncentrirano delo ter jih vodi do zastavljenih ciljev in da je njihova odgovornost, da se le teh držijo. Za razvijanje odgovornosti je bistveno, da sami začutijo, kaj zanje in za druge pomeni, če se ne držijo svojih odgovornosti. Poleg že navedenih odgovornosti so tiste, ki še dodatno vplivajo na interakcije z drugimi, naloge povezane z vsakdanjim življenjem. Preko izkustva raznih situacij se učenci tako konkretno najbolj naučijo ter se počasi trudijo za pozitivnejše interakcije in prevzemanje odgovornosti.

Današnje življenje je stresno in podobno lahko pričakujemo tudi v prihodnosti, a moramo omogočiti otrokom, da naš razred ni v stresu. Izziv poučevanja v prihodnosti je torej naučiti učence poleg čim samostojnejšega pridobivanja znanja, in s tem spodbujati predanost delu, tudi soočanje s socialnimi in stresnimi situacijami na ustrezen način. Pomembno je, da se učenci najprej počutijo umirjeno in varno, da lahko delajo (npr. jutranje odpravljanje od doma je lahko že zelo stresno, nato pa še v šoli prejme stres s strani učitelja). Če pa so učenci v stresu, ne morejo delati oz. težje delajo.

2.2 Samostojno raziskovanje kot priprava na predanost

Izkušnje in opazovanje učencev kažejo, da je potrebno že v prvi triadi čim večkrat izvesti in ponoviti manjše in preproste raziskave živali, dreves, listov, sadja, zelenjave. Ob tem učenci potrebujejo seveda veliko učiteljeve podpore, predvsem z vidika spremljanja tega kar nastaja in usmerjanja, kjer je potrebno. Že preprosta raziskava barv lubja različnih dreves, njihovih plodov in oblika listov je lahko za prvi razred ustrezen izziv. Učencem učitelj lahko ob takšni priložnosti ponudi izbor različnih knjig in revij ter uporabo ustreznih internetnih strani za slikovno gradivo. Učiteljeva vloga opazovanja otrok, ki so skoncentrirani na iskanje ustreznih barv in oblik, da bodo lahko ugotovili ustrezne barve lubja, lista in plodov določenih drevesnih vrst se dopolnjuje z vlogo spremljevalca in tistega, ki spodbuja individualno raziskovanje. Učenec je v tem obdobju visoko notranje motiviran za spoznavanje sveta okrog sebe in učitelj mu s takšnim pristopom lahko omogoči, da ga samostojno, z lastnim trudom in delom odkriva. Tako se notranja motivacija za raziskovanje poglablja.

V prvem razredu ob ugankah, ki si jih zastavljajo učenci na temo živali v času OPB otroci ob vprašanju: »Kaj pa je kolibri?« vsi v en glas vzkliknejo: »Poglejmo na internet«. To je možna rešitev, ki jo uporabimo. Toda za učenje kritičnega pristopa do informacij je ključno, da se ne ustavimo le pri tem koraku raziskovanja. Skupaj z otroki razmišljamo, kje bi lahko

izvedeli več o tej ptici in kaj nas še zanima. Pridemo do ugotovitve, da lahko pogledamo v šolski knjižnici ustrezne knjige. Vključimo lahko še učence višjih razredov, ki učencem pomagajo napisati besedilo za slikanico, ki so jo ustvarili v obliki male knjižice.

S tem pristopom lahko učitelj postopno pripravlja in usposablja učence na možnosti učenja s pomočjo različnih virov za nadaljnja leta izobraževanja. Torej z ustreznimi vprašanji jih vodi do tega, da sami pridejo do ugotovitve, da je potrebno pridobiti informacije iz različnih virov, saj bodo tako raziskave bogatejše in več se bomo ob njih naučili. Prav tako pa ob predstavitvi svojega dela lahko bolj celostno povedo, kar so odkrili.

Učitelj lahko uporablja ta pristop delno pri rednem pouku, učitelj podaljšanega bivanja lahko s tem nadaljuje. Seveda je potrebno imeti za tak način dela od začetka šola skupno vizijo na šoli in sicer, da bi v nadaljevanju izobraževanja imeli možnost raziskovanja, kjer gresta z roko v roki kot vira znanja knjiga, digitalna tehnologija ter izkustvo okolja (ogled muzeja, živalskega vrta, obisk ustreznega gosta). Učitelja pa je potrebno sprejeti v vlogi povezovalca, spremljevalca, podpornika in tistega, ki zdravo kritično pristopa in uči kako pridobivati ustrezne informacije iz različnih virov. Namreč različni viri so nam lahko v veliko podporo pri učenju, le če jih znamo ustrezno in primerno umestiti ter uporabiti pri gradnji našega znanja. Poleg naštetega pa mora učenec ob takem načinu dela vložiti veliko več vztrajnosti, kot če mu vse informacije poda učitelj. Preko iskanja informacij odkriva področja svojega interesa in preko vaje v iskanju informacij postaja vse bolj spreten in samostojen pri tem delu. Tako se postopno pripravlja na poklicno prihodnost, kjer bo uspešnejši, če bo zmožen odkriti svoj interes ter zdržati v ponavljanju določene vaje. Prav tako pa se mu bodo lahko zdele pridobljene informacije bolj smiselne in uporabnejše.

Na podlagi izkušenj učitelj spoznava, da ni vedno bistveno, kaj delamo z učenci oz. kateri način uporabimo za dosego določenega cilja, pomemben je tudi način pogovora s povratno komunikacijo, ki omogoča kritično razmišljanje s postavljanjem vprašanj. Za otrokov nadaljnji razvoj in uspeh je tovrstna izkušnja bistvenega pomena. Včasih je to celo bolj pomembno. Podobno Čatež (2010) ugotavlja, da sta nabiranje izkušenj vseh vrst in učenje iz napak poti do kvalitetnega znanja ter napredka.

3. Zaključek

Učitelj prihodnosti mora podobno kot Robinson (2015) verjeti, da je možno uvesti praktične rešitve za obstoječi izobraževalni sistem ter omogočiti učencem ustvarjalno šolo. Predlaga osebno prilagojeni, organski pristop, ki črpa iz novih tehnoloških in strokovnih virov in omogoča učencem, da se bodo lažje spopadli z izzivi enaindvajsetega stoletja.

Nevroznanstvenica Duckworth (2017) posveča svoje delo vrlini predanosti in pojasnjuje, iz česa je sestavljena ta vrlina, in zakaj je odličnost posameznika bolj odvisna od nje kot od številnih drugih človekovih lastnosti. Dolga leta je namreč služboval kot učiteljica matematike in opazovala, kako najbolj inteligentni in talentirani učenci ne končajo šolanja z najboljšimi rezultati. S svojimi raziskavami in ugotovitvami ponuja priložnost za razmislek o osebni predanosti, o virih lastne motivacije ter pokaže na možnosti in pomembnost osebne angažiranosti za samouresničevanje ciljev v življenju in pri delu.

Duckworth (2017) ugotavlja iz združenih podatkov različnih raziskav, da so 4 ključne značilnosti, ki so skupne vsem konkretnim zgledom predanosti za določeno nalogo in sledijo

v naslednjem vrstnem redu: interes, vaja, smisel in upanje. Učitelju je tako lahko pri opazovanju in spremljanju učencev v pomoč razmišljanje o teh značilnostih. Pri odkrivanju interesov tako učencu lahko pomaga, da razume, da kljub temu da nas neka stvar oz. tema zelo zanima je normalno, da v nekaterih vidikih raziskovanja manj uživa kot v drugih ter da se mora s tem sprijazniti. Sledi vaja, ki je ena od oblik vztrajnosti, je zmožnost dnevne discipline in sicer to, da poskuša vsak dan narediti reči bolje, kot jih je naredil dan prej. Biti predan pomeni, da ni hitro zadovoljen sam s seboj. Karkoli je že potrebno za to, hoče biti vedno boljši. Psihološke značilnosti interesa, vaje, smisla in upanja niso stvari, ki jih učenec ima ali nima. Učencu lahko učitelj pomaga naučiti se odkrivati, razviti in poglobiti svoje interese. Disciplina lahko preide v navado. Lahko pomaga vzgojiti občutek smisla in poslanstva ter pomaga učiti se upati. Upanje je vztrajnost, ki se prilagodi vsakršnim okoliščinam. Upanje določa vse stopnje predanosti. Od samega začetka pa vse do konca je neizmerno pomembno, da se učenec za prihodnost nauči nadaljevati tudi ko stvari postanejo težke, tudi ko dvomi.

Učitelj prihodnosti naj ima torej poleg učnih ciljev v mislih tudi cilje za dosego socialnih veščin ter celostni dolgoročni življenjski cilj in sicer strast ter zmožnost za vztrajnost pri delu, ki se kaže v predanosti delu. Tak odnos do dela omogoča večje zadovoljstvo, prilagodljivost in uspešnost v prihodnosti posameznika.

4. Literatura

Čatež S. (2010). *Iz labirinta poučevanja*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Duckworth, A. (2017). *Predanost – Moč strasti in vztrajnosti v življenju in pri delu*. Ljubljana: Umko.

Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Polk Lillard, P. (1987). *Montessori – A modern approach (The Classic Introduction to Montessori for Parents and Teachers).* New York: Schocken books.

Robinson K., Aronica L. (2015). *Kreativne šole*. Nova Gorica: Eno.

Rupnik Vec T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wolf, A. D. (1996). *Nurturing the Spirit.* Altoona: Parent Child Press.

Kratka predstavitev avtorja

Marta Nardin je univerzitetni diplomirani pedagog in profesor geografije. Njeno raziskovalno delo temelji predvsem na opazovanju učencev pred in po uporabi določene metode dela, tako na intelektualnem in socialnem področju. Izkušnje dela v svetovalni službi, podaljšanem bivanju ter kot profesor geografije v osnovni šoli ji omogočajo vpogled in razmišljanje o celostni viziji in usmeritvi dela osnovne šole kot podpora učencem na poti razvoja samostojnosti pri raziskovanju ter notranje motivacije, ki vodi do predanosti posameznika do dela, ki ga bo opravljal v prihodnosti.

Upokojenci na usposabljanje v srednjo šolo? Seveda, zakaj pa ne!

Retired People in Secondary School? Of Course, why not!

Petra Alič

Srednja šola Jesenice
petra.alic74@gmail.com

Povzetek

Trend staranja prebivalstva napoveduje vedno večje potrebe nudenja pomoči starostnikom pri osnovnih opravilih ter negi. Trenutno oslabeli ali oboleli starostnik ob izgubi sposobnosti za samooskrbo lahko izbira med institucionalno domsko oskrbo, pomočjo na domu, ki se izvaja v okviru domov za ostarele ali neformalno medsosesko pomočjo.

Med upokojenci je v skladu z raziskavami velik delež takih, ki so vitalni in dela zmožni. Predvidevamo, da so med njimi tudi taki, ki si želijo dodatnih virov zaslužka, tako zaradi nizkih pokojnin, kot zaradi občutka koristnosti za družbo, nenazadnje pa tudi kot aktivnost, ki človeku zagotavlja stike z drugimi ljudmi in preprečuje osamljenost.

Program usposabljanja za laično nego na domu nameravamo ponuditi vitalnim upokojencem in brezposelnim, ki bi se povezali v mrežo izvajalcev laične nege na domu in delovali pod strokovnim vodstvom medicinskih sester. V prispevku je predstavljena ideja, vsebinska zasnova in že izvedene aktivnosti za pripravo programa usposabljanja v izvedbi Srednje šole Jesenice ter izhodišča za nadaljnje delo.

Ključne besede: aktivno staranje, laična nega na domu, praktično usposabljanje, srednja šola, vitalni upokojenci.

Abstract

The aging trend of the population predicts an increasing need for assistance in basic care for the elderly. At present, a weakened or diseased elderly person, in the event of a loss of self-sufficiency, can choose between institutional home care, home care, which is carried out in homes for the elderly or informal help between neighbours.

Among the retired people, (as research suggests), many of them are vital and able to work. I assume that among them there are also those who want additional sources of income, both because of low pensions and the sense of usefulness for society, and, last but not least, as an activity that offers a chance to socialize and prevent loneliness.

We intend to offer a program of unprofessional care at home to vital retirees,

Training program for unprofessional care at home we intend to offer to vital retirees and the unemployed, who would connect to a network of providers and work under the professional guidance of nurses. In the paper, I present the idea, concept and activities already undertaken to prepare the training program at Jesenice High School and the starting points for further work.

Keywords: active aging, practical training, secondary school**,** unprofessional home care, vital retirees.

1. Uvod

Namen prispevka je predstaviti idejo o oblikovanju novega programa usposabljanja za laično nego na domu, namenjeno vitalnim upokojencem ter brezposelnim. Omenjen program usposabljanja in izobraževanja lahko pomembno prispeva k reševanju dveh perečih problemov sodobne družbe - neizkoriščenosti potenciala vitalnih, dela željnih in zmožnih upokojencev na eni strani, na drugi strani pa naraščajočega števila starostnikov, ki potrebujejo nego in oskrbo.

Usposabljanje se bo v celoti izvajalo v okviru dejavnosti Enote za izobraževanje odraslih na Srednji šoli Jesenice, kjer so zagotovljeni kadrovski, prostorski in materialni pogoji. Dolgoročen cilj je vzpostaviti mrežo usposobljenih ekip laičnih negovalcev, ki bo ob strokovni podpori patronažnih medicinskih sester omogočala starostnikom življenje v domačem okolju ter s tem kakovostnejše življenje. S tem se izpolnjujejo tudi številni cilji Strategije dolgožive družbe. V prispevku so predstavljene do sedaj izvedene aktivnosti v pripravi programa ter izhodišča za nadaljnje delo.

2. Statistični podatki kot argument za usposabljanje in uvedbo ekip laičnih negovalcev

V skladu z objavo Statističnega urada imamo v Sloveniji 19.1 % ljudi, starih 65 let ali več. Indeks staranja se je v zadnjih letih povečal za 9.8 in v letu 2017 znaša 126.5 (SURS, 2018).

Po različnih scenarijih naj bi bilo leta 2060 v Sloveniji odvisnih od dolgotrajne oskrbe okrog 13 % prebivalcev, tretjina od oskrbe v formalni obliki, dve tretjini pa od neformalnih oblik dolgotrajne oskrbe. Izdatki za dolgotrajno oskrbo naj bi predstavljali približno 3 % bruto družbenega proizvoda (v letu 2010 so predstavljali 1,4 %). Stroški dolgotrajne oskrbe se bodo zvišali tudi zaradi večjih potreb po osebju, pomanjkanja tega osebja in posledično višjih sredstev za plače delavcev v tej dejavnosti. (Lah, 2013, str. 8).

2.1 Starejši na trgu dela

Statistični podatki urada Republike Slovenije kažejo, da je stopnja aktivnosti med prebivalci v starostni skupini 50–64 let v Sloveniji v letu 2012 znašala 51 %. Povprečna vrednost tega kazalnika v Evropski Uniji (EU) EU-27 je znašala malo čez 63 %. Omenjeni podatki kažejo na nizko stopnjo aktivnosti starejšega prebivalstva, predvsem zaradi zgodnjega upokojevanja. Pomembna je tudi ugotovitev raziskave Evrofund leta 2010, v kateri je le četrtina prebivalcev izrazila mnenje, da bodo pri starosti 60 let sposobni opravljati svoje delo. S tem podatkom se uvrščamo na zadnje mesto med državami članicami EU (Lah, 2013, str. 11–12).

2.2 Tegobe starosti

V letu 2012 je kar 35 % oseb v starostnem obdobju od 50–59 let živelo v enočlanskem gospodinjstvu, torej sami. Največje tveganje za revščino je prisotno pri starejših od 65 let v zasebnih gospodinjstvih, ki živijo sami. Med vsemi starejšimi je bilo v Sloveniji letu 2012 takih nekaj čez 35 %, od tega 80 % žensk. Pomemben vidik upokojitve je socialna izključenost, saj posameznik prekine vsakdanje stike z drugimi ljudmi. Posebno so prizadeti tisti, ki živijo sami v gospodinjstvu in so slabšega zdravja. V raziskavi leta 2007 (Evropska

raziskava o kakovosti življenja) se je skoraj desetina oseb, starejših od 65 let, označilo za socialno izključene (Lah, 2013, str. 28–29).

3. Uresničevanje ciljev Strategije dolgožive družbe

Kako se bo morala družba prilagoditi na naraščajoč trend staranja prebivalstva, opredeljuje Strategija dolgožive družbe (v nadaljevanju Strategija) s štirimi glavnimi stebri delovanja, ki jo je julija 2017 sprejela Vlada Republike Slovenije (MDDSZ, 2017, str. 3).

Usposabljanje za laične negovalce se vključuje v uresničevanje vseh štirih stebrov. V zvezi s prvim stebrom (Trg dela in izobraževanje) prispeva k podaljšani delovni aktivnosti starejših, večji možnosti za udejstvovanje starejšega prebivalstva na trgu dela, zmanjševanju neskladij med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela, učinkovitemu izkoriščanju potencialov starejše generacije, uvajanju fleksibilnejših oblik dela za starejše in upokojence, širitvi javno-zasebnega partnerstva in zasebništva za pokritje dela naraščajočih potreb v dolgotrajni oskrbi, razvijanju formalnih in neformalnih izobraževalnih programov za izvajanje socialno varstvenih storitev za delo s starejšimi (MDDSZ, 2017, str. 23–26).

V sklopu drugega stebra za samostojno, zdravo, varno življenje vseh generacij se predlagani program usposabljanja vključuje v cilje preprečevanja oviranosti starejših, kamor spada tudi cilj dolgotrajne oskrbe v domačem okolju. S tem se zagotavlja storitve za kakovostnejše življenje ljudi z demenco. Ker bi bilo honorarno delo laične pomoči na domu neobdavčeno, se s tem prispeva k zagotavljanju primernih dohodkov socialno ogroženim s sočasnim spodbujanjem njihove delovne aktivnosti (MDDSZ, 2017, str. 28).

Ekipe laičnih negovalcev bi uresničevale cilj boljše dostopnosti do storitev dolgotrajne oskrbe, v kombinaciji javnih in zasebnih virov, ter preprečevale prezgodnjo institucionalizacijo oskrbovalcev (MDDSZ, 2017, str. 30 - 31).

Za dejansko vzpostavitev mreže laičnih negovalcev ob strokovni podpori patronažnih medicinskih sester so ključne sledeče spremembe, ki jih predvideva Strategija:

- večja finančna in strokovna podpora neformalnim oskrbovalcem;
- večje sodelovanje lokalne skupnosti pri zagotavljanju programov in storitev za zadovoljevanje potreb po dolgotrajni oskrbi;
- več kadra v dolgotrajni oskrbi, tudi z aktivacijo starejših (MDDSZ, 2017, str. 30 - 31).

V tretjem stebru Strategije je opredeljen cilj spodbujanja medsebojne pomoči znotraj in zunaj družine. S predlaganimi ekipami laičnih negovalcev bi omogočili svojcem sodelovanje pri negi in oskrbi oslabelega starostnika v družinskem okolju, v skladu z možnostmi in omejitvami službenih in drugih obveznosti (MDFSZ, 2017, str. 33).

4. Opis problema, aktivnosti in metode dela za uvedbo programa usposabljanja

Nacionalna poklicna kvalifikacija (NPK) Oskrbovanec na domu omogoča strokovno dokvalifikacijo ljudem, ki želijo to delo opravljati poklicno in je primerna za mlajše osebe. Upokojenci se za tako obliko usposabljanja ne odločajo, saj poklicno opravljanje dela ni v njihovem interesu. Razmišljati je potrebno torej o možnosti honorarnega opravljanja oskrbe na domu za dela zmožne upokojence ter ustreznem usposabljanju za tako delo.

Z določitvijo kompetenc, ki jih bodo upokojenci pridobili z opravljenim programom usposabljanja, se opredeli tudi odgovornost za kakovostno izvajanje storitev. Strokovni aktiv učiteljev zdravstvene nege Srednje šole Jesenice bo oblikoval okviren program praktičnega in teoretičnega usposabljanja. Vsebine bodo pregledane in dopolnjene s strani projektne skupine, v katero bomo povabili strokovnjake različnih strokovnih področij: patronažne zdravstvene nege, zdravstvenega doma, doma starejših občanov, splošne bolnišnice. V osnovi gre za storitve, vezane na vsakodnevne aktivnosti, ki jih posameznik zaradi bolezni ali splošne oslabelosti ne zmore opravljati sam: skrb za osebno higieno in nego telesa, izločanje in odvajanje, prehranjevanje in pitje, gibanje. Pomoč starostniku mora biti prilagojena stopnji posameznikove stopnje samooskrbe ter posebnostim, ki jih prinašajo različna kronična obolenja.

Nepogrešljiv sestavni del življenja so tudi gospodinjska in različna vzdrževalna opravila: urejanje bivalnega okolja, skrb za ogrevanje stanovanja, nakup živil in drugih dobrin, prevzem zdravil v lekarni, priprava toplih obrokov, obiski pri zdravniku, frizerju ipd. Smiselno je, da tudi te aktivnosti prevzame oseba, ki starostniku nudi pomoč pri negi.

Na začetku je potrebno ugotoviti, kakšna je stopnja interesa za omenjeno obliko dela med upokojenci. Ob pozitivnem odzivu je potrebno izvesti številne aktivnosti za vsebinsko in organizacijsko pripravo programa, pravno-formalno ureditvijo, vprašanjem financiranja, idr.

4.1 Pripravljalne aktivnosti za uvedbo programa usposabljanja za laične negovalce na Srednji šoli Jesenice

1. Pridobitev mnenja Enote za izobraževanje odraslih na Srednji šoli Jesenice (osebni razgovor, 26. 2. 2018) in mnenja predsednika Društva upokojencev Jesenice (telefonski razgovor, 6. 3. 2018) ter pisna obrazložitev ideje (elektronska pošta, 6. 3. 2018).
2. Ocena interesa za brezplačno usposabljanje ter honorarno delo laične nege na domu z neobdavčenim dohodkom (anketa na spletni strani Društva, objavljena 22. 3. 2018, še poteka).
3. Obdelava rezultatov ankete in poročilo (programska oprema Word - zavihek Grafikon, začetek aprila 2018).
4. Organizacija sestanka z vabljenimi predstavniki Društva upokojencev Jesenice in Dovje–Mojstrana, pomoči na domu v okviru Domu Franceta Berglja Jesenice, Oddelka za zdravstveno nego Splošne bolnišnice Jesenice, patronažne službe Zdravstvenega doma (ZD) Jesenice, Občine Jesenice, strokovnega aktiva učiteljev zdravstvene nege, Enote za izobraževanje odraslih in vodstva Srednje šole Jesenice (telefonski razgovori, dopis preko elektronske pošte, april 2018).
5. Oblikovanje načrta nadaljnjih ukrepov.

4.2 Načrt programa usposabljanja laičnih negovalcev

Tabela1: *Podatki o programu usposabljanja laičnih negovalcev*

Organizacija usposabljanja	Enota za izobraževanje odraslih, Srednja šola Jesenice v sodelovanju s patronažno službo ZD Jesenice
Kraj	Srednja šola Jesenice, učilnice za kabinetni pouk
Izvedba	Učitelji strokovnega aktiva izobraževalnega programa Zdravstvena nega na Srednji šoli Jesenice.

Trajanje	15 – 20 ur
Čas	Popoldanski in večerni čas.
Vsebine usposabljanja	Teoretični pouk: osnove nege pacienta, prve pomoči, ergonomije dela, ukrepov za preprečevanje prenosa nalezljivih bolezni. Praktično usposabljanje: osebna higiena, urejenost in stanje kože, gibanje in ustrezna lega, prehranjevanje in pitje, urejanje pacientove okolice in bolniške postelje, izločanje in odvajanje (Fink in Kobilšek, 2013), prva pomoč pri tujkih v dihalih, krvavitvah, zastrupitvah in oživljanje (Fink in Kobilšek, 2017).
Udeleženci usposabljanja	Zainteresirani aktivni upokojenci, ki želijo opravljati honorarno delo laične nege starostnikov na domu.

Tabela 2: *Vsebine usposabljanja*

1. ura	Skrb za osebno higieno in urejenost ter nego kože varovanca. Udeleženci usvojijo osnovna teoretična znanja o načinih izvajanja osebne higiene pri osebah z znižano sposobnostjo gibanja oziroma so popolnoma nepokretni s poudarkom na opazovanju in negi kože za preprečevanje razjed zaradi pritiska (Fink in Kobilšek, 2013).
2. ura	Skrb za gibanje in ustrezno lego varovanca: pomoč pacientu pri spreminjanju lege v postelji, tehnike posedanja na stol ali invalidski voziček. Podajo se osnove varnega dela - ergonomije dela (Fink in Kobilšek, 2013).
3. ura	Skrb za prehranjevanje in pitje pacienta/varovanca. V tem sklopu se udeležencem poda osnovna teoretična znanja s področja hranjenja oseb in skrbi za ustrezno hidracijo. Posebno pozornost se posveti težavam v zvezi s prehranjevanjem in pitjem in odpravljanjem le-teh; neješčnost, težko grizenje, zaletavanje, motnje požiranja (Fink in Kobilšek, 2013). Udeleženci spoznajo nevarnosti za aspiracijo hrane ali tekočine ter ustrezne ukrepe prve pomoči pri tujkih v dihalih (Fink in Kobilšek, 2017).
4. ura	Skrb za varovančevo okolico in urejanje postelje. Pri urejanju pacientove okolice udeležence seznanimo s tehniko postiljanja zasedene postelje, pravili ergonomije dela pri teh postopkih ter higienskem vidiku rokovanja z umazanim perilom (Fink in Kobilšek, 2013).
5. ura	Skrb za izločanje in odvajanje. Udeleženci spoznajo različne proizvode za inkontinenco. Poudari se pomen redne menjave inkontinenčnih pripomočkov, ustrezne intimne nege zaščite kože in sluznic pred škodljivimi vplivi izločkov ter opazovanja količine izločkov ter odstopanj (Fink in Kobilšek, 2013).

Pri vseh zgoraj navedenih vsebinskih sklopih bodo potekale praktične vaje ob uporabi lutk za zdravstveno nego (6. do 12. ura usposabljanja). Zadnji dve uri usposabljanja bosta namenjeni praktičnemu prikazu in vajam ukrepanja v prvi pomoči pri tujkih v dihalih, zunanji krvavitvi na okončinah, opeklinah, zastrupitvah in temeljnih postopkih oživljanja.

5. Možnosti medgeneracijskega sodelovanja pri izvajanju programa usposabljanja

Redno vpisani dijaki izobraževalnega programa Zdravstvena nega v štirih letih šolanja pridobijo široko teoretično in praktično znanje s področja zdravstvene nege. Med njimi bomo poiskali prostovoljce, ki bi želeli v popoldanskih terminih sodelovati pri izvajanju praktičnih vaj v kabinetu, ki so navedene v tabeli 2. Cilj je, da bi vsak udeleženec usposabljanja imel pomoč dijaka, s katerim bi skupaj izvajala postopke zdravstvene nege. Pričakovati je, da bodo upokojenci ob podpori svojih asistentov lažje in hitrejše usvajali praktične veščine. Dijaki bodo ob tem svoje znanje zdravstvene nege ponavljali in utrjevali, obenem pa se od svojih starejših sodelavcev učili življenjskih izkušenj in modrosti, ki jih v šoli ne pridobimo. Opravljene ure se bodo dijakom priznale kot obvezne izbirne vsebine.

6. Rezultati in ugotovitve

Rezultati dosedanjega dela predstavljajo prvo fazo v projektu oblikovanja in uvedbe novega programa usposabljanja. Začet je postopek ugotavljanja interesa upokojencev, ki so ciljna skupina načrtovanega usposabljanja. Končnih rezultatov še ni, saj anketa še traja. Definirani so izvajalci, prostor in čas izvajanja. Natančna vloga patronažnih medicinskih sester v usposabljanju še ni dorečena.

Začrtana je vsebinska struktura usposabljanja. Pred dejansko uvedbo programa bo potrebno izdelati podroben učni načrt in proučiti postopke verifikacije neformalno pridobljenega znanja in veščin. Potrebno bo pregledati aktualne razpise za financiranje programa usposabljanja, saj želimo, da bi bilo usposabljanje za udeležence brezplačno.

V zvezi z mrežo ekip laičnih negovalcev ostajajo odprta številna vprašanja, predvsem s področja financiranja in (ne)obdavčitvijo honorarnega dela. Definirati bo potrebno vlogo patronažnih (ali katerih drugih) medicinskih sester v ekipah laičnih negovalcev, povezanost z bolnišnico in njenim oddelkom za zdravstveno nego ter zdravniki splošne medicine. Kako se lahko v projekt vključi občina, bo predmet diskusije v okviru načrtovanega sestanka.

7. Zaključek

Ideja novega programa usposabljanja, je v prispevku obravnavana predvsem z vidika stroke zdravstvene nege. Jasno je, da bo za dejansko izvedbo potrebno sodelovanje različnih strokovnjakov, tudi s področja pravnega svetovanja.

Menimo, da lahko upokojenci v vlogi laičnih negovalcev ob ustrezni strokovni podpori pomembno prispevajo k reševanju problematike starajoče družbe. Honorarno delo upokojencem prinaša številne koristi, ki jih lahko združimo pod pojmom aktivnega staranja. Upokojenci s prevzemanjem tako pomembne in humane vloge v družbi ohranjajo svoje psihične in fizične sposobnosti, se ponovno socializirajo in si s prejemki zagotovijo boljši socialni položaj. S svojimi bogatimi življenjskimi izkušnjami ob ohranjeni vitalnosti telesa in duha ter pridobljenimi novimi kompetencami so idealni za vlogo pomočnika oslabelim in obolelim starostnikom. Če hkrati postanejo tudi prijetni družabniki in zaupniki, storitev postane poslanstvo - z neprecenljivo vrednostjo tako za starostnika, kot za njegove svojce.

V procesu praktičnega usposabljanja se s prepletanjem in dopolnjevanjem vlog upokojencev in dijakov lahko nadejamo številnih vzajemnih koristi za vse sodelujoče. Ob medsebojnem spoštovanju raznolikih kvalitet, ki jih imajo mladi in starejši ter želji učiti se drug od drugega, bodo učinki usposabljanja močno presegli zapisane učne cilje, ki so predstavljene v prispevku.

8. Literatura

CPU – Gospodarska zbornica Slovenije. *Socialni oskrbovanec na domu.* (online). 2016. (citirano 23. 2. 2018). Dostopno na naslovu: http://www.cpu.si/socialni-oskrbovalec-na-domu/

Društvo upokojencev Jesenice, 2018. Pridobljeno s: http://duj.si/

Fink, A., Kobilšek, P. V. (2013). *Osnove zdravstvene nege: učbenik za modul Zdravstvena nega v izobraževalnem programu Zdravstvena nega.* Ljubljana: Grafenauer.

Fink, A., Kobilšek, P. V. (2017). Prva pomoč in nujna medicinska pomoč: *učbenik za modul Zdravstvena nega v izobraževalnem programu Zdravstvena nega za vsebinski sklop Prva pomoč in nujna medicinska pomoč.* Ljubljana: Grafenauer.

Lah, L. et al. (2013). *Starejši na trgu dela.* Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, 2013. Zbirka Brošure. Pridobljeno s: http://www.stat.si/doc/pub/starejsi.pdf

MDDSZ – Urad RS za makroekonomske analize in razvoj (2017). *Strategija dolgožive družbe* (online). Pridobljeno s: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2017/dolgoziva_druzba/Strategija_dolgozive_druzbe_200717.pdf

SURS. (2018). *Število in sestava prebivalstva* (online). Pridobljeno s: http://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/17/104

Kratka predstavitev avtorice

Petra Alič, diplomirana medicinska sestra, univ. dipl. org. je na Srednji šoli Jesenice zaposlena kot učiteljica strokovno-teoretičnih in praktičnih predmetov zdravstvene nege ter mentorica dijakom v kliničnem okolju.

Medvrstniško učenje in tutorstvo na Gimnaziji Celje - Center

Peer-to-Peer Learning and Tutelage at Gimnazija Celje - Center

Marjana Turnšek

Gimnazija Celje - Center
marjana.turnsek@gcc.si

Povzetek

Tutorstvo je v današnjem času pomemben del izobraževalnega procesa. V našem okolju je tutorstvo v srednjih šolah manj razvito kot na fakultetah, vendar tudi v srednješolskem izobraževanju postaja nepogrešljivo. Vloga in pomen tutorja se je skozi zgodovino spreminjala, danes pa je tutorstvo proces podpore izobraževanju, kjer tutor prenaša svoje znanje in izkušnje na prejemnika tutorske pomoči. Z uvajanjem tutorstva želimo šole in fakultete novincem olajšati prehod na novo stopnjo izobraževanja in jim pomagati, da se uspešno vključijo v institucijo in njene dejavnosti. Tutorji novincem pomagajo pri iskanju informacij in pri utrjevanju socialnih stikov. Pomemben del tutorstva v srednji šoli predstavlja tudi tutorska učna pomoč, kjer gre za obliko medvrstniškega učenja. V prispevku so opredeljene oblike tutorstva, predstavljen je primer organizacije in delovanje tutorstva na Gimnaziji Celje - Center, kjer tutorstvo na pobudo dijakov že nekaj let uspešno izvajamo.

Ključne besede: medvrstniško učenje, podpora, prostovoljstvo, tutor, učna pomoč.

Abstract

Tutelage is nowadays an important part of the educational process. In our environment, tutelage is less present in middle schools than at faculties, but it is becoming more and more essential in secondary education. The role and importance of the tutor has changed over time, but today the tutelage is a supportive process in education. The tutor imparts his knowledge and experience to the recipient of his help. Through implementation of tutelage, the schools and faculties want to help the newly enrolled students manage the transition to the new level of education and help them to integrate successfully into the new institution and its activities. The tutors help the young students find information and make social contacts. An important part of tutoring in the middle school is the tutors' coaching, a kind of peer-to- peer learning. In the paper, I describe different forms of tutelage and present an example of the establishment and functioning of the tutelage at our school, where we have been successfully implementing it for years due to the initiative of the students.

Key words: learning help, peer-to-peer learning, support, tutor, volunteering.

1. Uvod

Beseda tutor izvira iz latinščine in pomeni varuh oz. skrbnik (SSKJ, 2000). Tradicija tutorstva izvira že iz stare Grčije in Rima in se je skozi zgodovino precej spreminjala, nikoli pa ni v celoti izginila. V stari Grčiji in Rimu so tutorji bdeli nad svojimi gojenci, niso pa jih poučevali. V srednjem veku so tutorji pomagali univerzitetnim profesorjem in predstavljali povezavo med profesorjem in študentom. Danes pa so tutorji strokovnjaki na določenem področju, ki svoje izkušnje in znanje prenašajo na udeleženca v tutorskem procesu (Turnšek

Mikačič, 2008). V Sloveniji je tutorstvo najprej uvedla Univerza v Ljubljani, kasneje pa so tej praksi sledile tudi ostale izobraževalne ustanove na področju univerzitetnega, visokošolskega in višješolskega izobraževanja. Danes je tutorstvo prisotno na večini fakultet, vse pogosteje pa se pojavlja tudi v srednjih in celo v osnovnih šolah.

2. Medvrstniško učenje

Učenci in dijaki si v času šolanja med seboj pomagajo na različnih področjih. Najpogosteje učno uspešni pomagajo vrstnikom ali mlajšim dijakom/učencem z učnimi težavami. Večina šol medvrstniško učenje organizira znotraj razreda ali kot interesno dejavnost oziroma kot prostovoljno delo na šoli. Vrstniška pomoč sodi v širši sklop sodelovalnega učenja, ki je učinkovita oblika učenja vseh učencev/dijakov in jih povezuje v medsebojno sodelovanje za dosego skupnih ciljev, ob tem pa ohranja odgovornost vsakega posameznika (Peklaj, 2001). Če učna pomoč v paru poteka med različno starima učencema/dijakoma, od katerih starejši nastopa v vlogi tutorja, to imenujemo medvrstniško tutorstvo. Takšne vrste učenje na šolah najpogosteje poteka pri matematiki, fiziki in tujih jezikih, lahko pa tudi pri ostalih predmetih.

3. Vrste tutorstva in njegov namen

Razlikujemo med t. i. uvajalnim in strokovnim tutorstvom. Pri uvajalnem tutorstvu imajo starejši udeleženci nalogo, da novincem pomagajo pri iskanju informacij, pri premagovanju socialne izoliranosti in anonimnosti, pri vzpostavljanju kolegialne pomoči in pri pridobivanju učnih strategij. Strokovni tutorji pa v povezavi s konkretnim temeljnim predmetom in njegovim nosilcem (profesorjem) mlajšim kolegom pomagajo razumevati predmet, obvladovati njegove metode, iskati in predelovati literaturo, reševati naloge ipd. (Požarnik Marentič, 2000).

Tutorstvo je namenjeno novincem, ki se na začetku izobraževanja pogosto srečujejo s težavami. Tutorji poskušajo novincem olajšati prehod na novo stopnjo izobraževanja, pomagajo jim tudi pri premagovanju ovir, ki se lahko pojavijo med izobraževanjem in lahko ogrozijo uspešnost njihovega izobraževanja. To je pomembna aktivnost, ki obogati tako tutorja kot tudi prejemnika tutorske pomoči. Učinki na izvajalce niso nič manjši kot učinki na prejemnike njihove pomoči in segajo na različna področja funkcioniranja. Vplivajo na osebnostno rast, intelektualni razvoj in šolsko znanje ter na socialno-emocionalno dozorevanje (Mikuš Kos, 2002).

Namen strokovnega tutorstva ni samo pomoč pri učenju, ampak celostna podpora in usmerjanje. Tutorji naj bi prejemnika tutorske pomoči vodili na tak način, da bi sam našel rešitve in tako izboljšal svoje strategije učenja. Pri tutorstvu se razvijajo tudi vrednote, kot so pozitivna samopodoba, odgovornost in socialne veščine. Prejemniki tutorske pomoči lažje navezujejo stike z drugimi, razvijejo tudi boljši odnos do učiteljev in sošolcev, saj zaradi učne pomoči dosegajo boljše rezultate. V šoli so bolj zadovoljni, tako z učitelji kot tudi sami s seboj. Tudi tutorji v procesu veliko pridobijo. Zadovoljni so, da nekdo zaradi njihove pomoči pridobi znanje in izboljša učni uspeh. Tutorji hkrati postanejo samozavestnejši, bolj empatični, pridobivajo pomembne izkušnje, izboljšajo komunikacijske in organizacijske sposobnosti. Tutorji lahko uspešno delujejo, če s prejemniki tutorske pomoči ravnajo spoštljivo, potrpežljivo, prijazno in nediskriminatorno. Zaradi vseh omenjenih pozitivnih učinkov se izboljša tudi šolska in razredna klima.

4. Izbira tutorjev

Tutorje je treba izbrati po skrbno izdelanih merilih, vendar morata biti veselje do dela z ljudmi in sposobnost motiviranja za delo na prvem mestu. Tutorstvo je prostovoljna aktivnost, zato tutorjev ne smemo siliti k delu – sodelujejo, dokler doživljajo koristi zase in zadovoljujejo osebne potrebe, sodelovanje pa lahko kadar koli prekinejo (Gladek, 2015). Pogosto se tutorji zelo poglobijo v obravnavano snov, izdelajo si svoje zapiske, kadar so posebej zainteresirani za snov, celo presežejo zahtevano obravnavo vsebine. Snov znajo vrstnikom dobro razložiti in po potrebi tudi poenostaviti. Da lahko tutorji uspešno pomagajo drugim, morajo snov izredno dobro poznati, biti morajo komunikativni, s prejemnikom tutorske pomoči morajo vzpostaviti dober odnos, ki temelji na medsebojnem zaupanju in spoštovanju. Pomembno je tudi, da znajo prejemnika tutorske pomoči motivirati za delo.

5. Pozitivni učinki tutorstva

Pozitiven učinek nudenja pomoči ali asistence nekomu, ki potrebuje pomoč, je znanstveno dokazan. Nanj ne vpliva niti starost pomočnika niti obseg pomoči, ki jo nudi. Tutorstvo ima veliko pozitivnih učinkov, a brez ustrezne priprave in vodenja lahko tutorji naredijo več škode kot koristi, zato je nujna strukturirana zasnova tutorstva (Mlinarič, Rojc in Ulamec, 2011).

Najpogosteje opaženi pozitivni učinki tutorstva so:

- izboljšanje učnega uspeha,
- odgovornejši odnos do učenja,
- boljši vrstniški in medvrstniški odnosi,
- zmanjšanje konfliktnih situacij v razredu,
- učenje novih metod dela,
- večje zaupanje v svoje sposobnosti.

6. Tutorstvo na Gimnaziji Celje - Center

Na Gimnaziji Celje - Center izvajamo tri izobraževalne programe (splošna gimnazija, umetniška gimnazija – likovna smer, predšolska vzgoja), ki jih trenutno obiskuje 930 dijakov. Kot mentorica dijaške skupnosti imam redne stike z dijaki vseh treh programov in že pred nekaj leti so dijaki višjih letnikov predlagali, da bi na šoli uvedli tutorstvo, s katerim bi dijakom prvega letnika olajšali prehod iz osnovne šole v srednjo šolo. Pri tem so izhajali iz lastnih izkušenj, saj se je marsikdo med njimi na začetku šolanja soočil s težavami, ki bi jih s pomočjo tutorja lažje premostil.

Konec šolskega leta 2014/2015 smo se odločili, da bomo z naslednjim šolskim letom uvedli razredne tutorje. Na sestanku dijaške skupnosti smo skupaj z ravnateljem določili pravila, kdo lahko opravlja vlogo razrednega tutorja. Oblikovali smo prvi »priročnik« za bodoče tutorje, kjer so bile zapisane pomembne informacije o šoli, ki jih je tutor moral poznati. Dijake smo pozvali, naj se prijavijo, če bi želeli postati tutorji. V povabilu smo zapisali, da mora biti tutor vzoren dijak, ki dobro pozna šolo in dejavnosti na šoli. S tutorstvom smo seznanili vse dijake, učiteljski zbor in starše. Vsakemu razredu smo dodelili tri do štiri tutorje, ki so prvošolce prvi dan pouka skupaj z razredniki sprejeli na šoli, z njimi preživeli prve razredne ure, jim pomagali pri orientaciji na šoli, jim razložili sistem prijavljanja na šolsko malico, idr. Dijaki so oblikovali skupino na Facebooku in si za lažje sporazumevanje izmenjali elektronske naslove. Svetovali so jim tudi pri nakupu učbenikov, saj na šoli v prvih dneh vedno organiziramo sejem rabljenih učbenikov. V naslednjih dneh in

tednih so jih seznanjali z delovanjem dijaške skupnosti, s krožki, projekti in interesnimi dejavnostmi. Spremljali so jih tudi na prvi športni dan, da so se bolje spoznali. Pred prvim terminom obveznih izbirnih vsebin so jim pomagali pri prijavi v sistem in jim svetovali pri izbiri programov. Srečevali so se med odmori, med razrednimi urami, občasno tudi pred in po pouku. Razredni tutorji so se mesečno sestajali z ravnateljem in mentorico dijaške skupnosti ter skupaj reševali težave kot so: težave v razredih, kjer komunikacija med prvošolci in tutorji ni bila uspešna, v enem razredu se tutorji niso ujeli z razredničarko, saj jim ni dovolila prisotnosti na razrednih urah in je menila, da se vmešavajo v njeno delo, idr. V tem primeru je posredoval ravnatelj in se pogovoril z razredničarko.

Ob koncu 1. ocenjevalnega obdobja smo k sodelovanju povabili še dijake, ki so želeli sodelovati kot strokovni tutorji in ostalim dijakom nuditi učno pomoč. Prostovoljno se je vključilo 22 dijakov vseh letnikov (1.-4. letnik), ki so ponudili pomoč vrstnikom ali mlajšim dijakom na področjih, kjer so bili uspešni. Na koncu šolskega leta smo s tutorji opravili analizo njihovega dela in naredili načrt za naslednje šolsko leto. Kljub nekaterim težavam smo se odločili, da s tutorstvom nadaljujemo. Nadgradili smo ga s t. i. izobraževanjem za tutorje, kjer so tutorji dobili pomembne informacije o uspešni komunikaciji. Naučili so se, kako se približati sošolcem, jim bolje prisluhniti, jim dati pravo povratno informacijo, se izogibati kritiki, kako biti dostopnejši, prijaznejši, vredni zaupanja, kako vzpodbuditi empatijo in uspešno razbijati stereotipe. Za tutorje smo pred koncem šolskega leta organizirali piknik, kjer so izmenjali izkušnje in si svetovali. Objavili smo nov poziv za razredne tutorje in že v avgustu zanje organizirali izobraževanje, jim pripravili gradivo z vsemi informacijami in jih spoznali z razredniki. Pozorni smo bili na to, da so se tutorji »dobro ujeli« tudi z razredniki in da so imeli podoben učiteljski zbor kot razred, kjer so opravljali delo tutorja, saj so tako prvošolcem lažje svetovali pri učenju.

V šolskem letu 2016/2017 smo za novince v prvem tednu pouka organizirali t. i. spoznavni dan, ki so ga pripravili tutorji v sodelovanju z dijaškim razvojnim timom in dijaško skupnostjo. Naprej smo za dijake 1. letnika pripravili popoldansko malico, dijaki in mentorji programa MEPI so zanje pripravili zabavne socialne igre in team building, nato pa so se pomerili v orientaciji po šoli. V različnih učilnicah so jim dijaki višjih letnikov in mentorji ob tem predstavljali tudi obšolske dejavnosti. Nato so v Mladinskem centru Celje zanje pripravili še nastop Impro lige in Slamerjev ter tekmovanje v spretnostnih nalogah. Zmagovalci so prejeli »zlatega fazana«.

Ko so se pojavile prve učne težave, se je za nudenje učne pomoči javilo 16 dijakov, ki so izvajali učno pomoč pri vseh predmetih. V tem šolskem letu smo začeli urejati t. i. banko zapiskov. Dijaki, ki imajo dobro urejene zapiske, jih prostovoljno prinesejo v tajništvo, kjer jih skeniramo in nato shranimo v spletno učilnico. Tako so dostopni vsem dijakom šole. Tudi konec šolskega leta 2016/2017 smo opravili analizo dela in načrtovali delo. Ponovno smo objavili poziv za nove tutorje in v avgustu izvedli izobraževanje.

V šolskem letu 2017/2018 smo delo nadaljevali kot v prejšnjem šolskem letu. Ker je na šoli veliko dijakov, smo se odločili, da bomo za šolsko leto 2018/2019 določili tudi osebe, ki bodo koordinirale delo tutorjev. Za tutorje smo tako izdelali priročnik in beležko, kamor tutor redno vpisuje datume obiskov v posameznem razredu in temo pogovora. Vsak obisk mu s podpisom potrdi razrednik ali predsednik razreda. V priročniku smo opredelili lastnosti dobrega tutorja, navedli oz. predlagali teme za pogovor v razredu, podali natančne napotke za prvi dan pouka, za spoznavni dan ter športni dan. V priročniku je tudi seznam vseh obšolskih dejavnosti, projektov, informacije o obveznih izbirnih vsebinah, ekskurzijah ter šolski koledar.

Tudi vsak učni tutor vodi dnevnik učne pomoči, zapiše datum izvajanja učne pomoči in obravnavano snov. Zapiše tudi morebitne težave pri delu. Pomembno je, da si na srečanjih

tutorji delijo izkušnje, povedo svoja mnenja in predloge. Na ta način izboljšujejo strategije dela in odgovornost do drugih.

Tako tutor kot prejemnik lahko prenehata s sodelovanjem, če se med seboj ne razumeta, če prejemnik ne želi prejemati pomoči, ne upošteva navodil tutorja, ne prihaja na učne ure idr., vendar na naši šoli ni veliko takih primerov. Večina izkušenj je pozitivnih, zato razmišljamo, da bi tutorstvo razširili še na učitelje, ki bi dijakom prostovoljno nudili učno pomoč med svojimi prostimi urami.

Posebno obliko tutorstva med kolegi na šoli že izvajamo, saj imamo t. i. tim razrednikov, kjer izmenjujemo izkušnje in starejši oz. bolj izkušeni razredniki svetujemo mlajšim ali tistim, ki imajo težave.

7. Zaključek

Na Gimnaziji Celje - Center želimo prvošolcem olajšati prehod iz osnovne v srednjo šolo. Naš cilj je, da se vsi dijaki počutijo sprejete in da vedo, da jim bomo ob morebitnih težavah z veseljem pomagali. Za doseganje cilja je delo tutorjev neprecenljivo, zato smo nanje upravičeno ponosni. Večina naših dijakov je vozačev, zato je prehod iz osnovne šole v srednjo za marsikoga zelo težak. Ker je šola zelo velika, se je v prvih mesecih zelo težko orientirati. Starejši dijaki lahko prvošolcem pomagajo tudi s koristnimi nasveti o načinih učenja in z natančnimi informacijami o pričakovanjih in zahtevah posameznih učiteljev. Z nudenjem učne pomoči želimo dijakom z učnimi težavami pomagati dosegati boljše učne rezultate, pomagamo pa tudi tistim, ki si ne morejo privoščiti dragih inštrukcij. Dijakom želimo pokazati, da lahko drug drugemu pomagajo pri premagovanju ovir in težav, ki se pojavijo v času šolanja. Vedenje, da na šoli obstaja nekdo, ki jim bo pomagal, ko se znajdejo v težavah, spodbuja tudi samozavest pri navezovanju stikov, saj je večja verjetnost, da bo dijak za pomoč prosil vrstnika prostovoljca. V procesu tutorstva se sklenejo tudi številna nova prijateljstva, poveča se občutek pripadnosti, dijaki sodelujejo, pridobijo nove vrednote, kot so odgovornost, solidarnost in empatija. Vse to je pomembna popotnica za življenje in uspešno prihodnost.

8. Literatura

Gladek, N. A. (2015). ABC prostovoljstva v šolah: priročnik za mentorje in koordinatorje prostovoljstva na šolah. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.

Mikuš Kos, A. (1998). Prostovoljno delo mladih, prostovoljno delo za mlade. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.

Mlinarič, K., Rojs, K., Ulamec, S. (2011). Zmorem – pomagam – zmagam, tutorstvo med učenci s posebnimi potrebami. Inovacijski projekti 2010/2011: zbornik strokovnih prispevkov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/zbornik- ip-2010-11/index.html#17/z

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

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

SSKJ - Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2000). Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html

Turnšek Mikačič, M. (2008). Veščine tutorstva in coaching pri tutorstvu: priročnik za tutorje. Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.

Kratka predstavitev avtorice

Marjana Turnšek, univ. dipl. nemcistka se je po zaključenem študiju na Filozofski fakulteti v Ljubljani leta 1997 zaposlila na Gimnaziji Celje - Center, kjer poučuje nemščino na splošni in umetniški gimnaziji. Je koordinatorica UNESCO dejavnosti na šoli, mentorica dijaške skupnosti, članica tima za delo z nadarjenimi dijaki, članica tima za podjetnost in tima Erasmus+.

Model poučevanja o spočetju, nosečnosti in rojstvu v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Teaching Model on Conception, Pregnancy and Birth in the First Educational Period

Alenka Podbrežnik

OŠ Petrovče
alenka.podbreznik@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena pomembnost zgodnje spolne vzgoje kot del celostne vzgoje otrok. Spolna vzgoja ne pomeni le pridobivanja znanj o spolnih organih, ampak tudi pridobivanje zdravih stališč do tega dela življenja. Da bo uspešna, jo je treba izvajati tako v družini kot v šoli. V delu so predstavljeni rezultati izvedenih anket in intervjujev na eni izmed štajerskih osnovnih šol. S pomočjo anket smo ugotovili mnenje staršev in učiteljev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju o zgodnjem poučevanju razvoja človeka od spočetja dalje. S pomočjo intervjuja pa smo ugotovili stopnjo znanja o spočetju, nosečnosti in rojstvu človeka, ki ga imajo učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Na osnovi analize rezultatov raziskave smo sestavili predlog za izvedbo pouka – naravoslovnega dne v tretjem razredu in predlog za izvedbo izobraževanja za starše.

Ključne besede: izobraževanje za starše, mnenje staršev, model pouka spolne vzgoje, spolna vzgoja, stališča učiteljev, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje.

Abstract

This master's thesis discusses the importance of early sex education as part of comprehensive parenting. Sex education not only applies to gaining knowledge of the reproductive organs, but also to adopting healthy standpoints on this part of life. However, it has to be provided both at home and school in order to be successful. The empirical part, however, presents the results of the surveys and interviews which were carried out in a primary school in Styria. The surveys allowed us to collect the opinions of parents and teachers in the first educational period on early teaching of human development from conception onwards. The interview allowed us to determine the level of knowledge regarding conception, pregnancy and human birth gained by children in the first educational period. Finally, we suggested a teaching plan for lessons in the form of a science day and a course for the parents based on the analysis of the survey's results.

Keywords: course for parents, first educational period, parents' opinion, sex education teaching model, sex education, teachers' viewpoints .

1. Uvod

V današnji, napredni družbi se naj bi pogovarjali z vsakim o vsem. Torej tabujev in mitov naj ne bi bilo več. Hmelak, Lepičnik Vodopivec in Voroš (2013) navajajo neznanje, nesprejemanje, ignoranco kot možne vzroke, da tabu teme danes še vedno ostajajo.

Spolnost je tabu tema zaradi ranljivosti in minljivosti. Zaradi intimnosti o tej temi ne moremo razpravljati s komer koli in je to zelo ranljivo področje. Mladostniki s spolnostjo postajajo odrasli, starši pa se ob tem zavejo svoje minljivosti (Šmid, 2005). Starši se ob pogovarjanju o spolnosti s svojimi otroki počutijo neprijetno. S takšnim vedenjem pa jim sporočajo, da se o tem ne želijo pogovarjati (Shapiro, 2003).

Od otrokovega rojstva dalje hormoni spolnih žlez usmerjajo njegov telesni razvoj. Otrok kmalu izve, katerega spola je, opazi telesne razlike med moškim in žensko, v puberteti pa se začne izražati potreba po spolni dejavnosti. Torej smo ljudje že od prvega dne življenja spolna bitja. Izkušnje, ki jih pridobiva otrok v času odraščanja, ko opazuje odnose med spoloma in doživlja življenjsko skupnost moškega in ženske, vplivajo na oblikovanje spolnega dela njegove osebnosti (Košiček, 1992).

Na področju spolnosti se je mnogo spremenilo. Vendar se težave niso zmanjšale, Shapiro (2003) meni, da so se le spremenile. Zmanjšala se je spolna represija, dostopnejša so sredstva za preprečevanje zanositve, pojavile pa so se nove oblike spolno prenosljivih bolezni, narašča število primerov spolne zlorabe otrok. Še vedno pa se starši s svojimi otroki težko sproščeno pogovarjajo o spolnosti. S pravilno vzgojo in izobraževanjem se lahko izognemo težavam, s katerimi so se srečevale pretekle generacije, in preprečimo pojav novih.

Kot navaja Petra Zega (2009), mladi v parlamentu menijo, da starši v današnjem času o spolnosti neradi govorijo, da je to področje še vedno tabu tema. Vrstniki tudi niso najboljši vir informacij, šola pa ima lahko pri pridobivanju zanesljivih informacij pomembno vlogo.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali imajo otroci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju še veliko napačnih predstav o spočetju, nosečnosti in rojstvu človeka. Ali v današnjem času otroci še pravijo, da »dojenčka prinese štorklja« ali da »ga kupimo v trgovini«. Zanimalo nas je tudi, od koga so otroci ta znanja pridobili.

Naslednje vprašanje, ki nas je privedlo do tega, da temo raziščemo, je bilo, ali se starši zavedajo pomembnosti vloge, ki jo imajo pri podajanju znanj o tako intimni in pomembni temi, ali v današnjem času še vedno čutijo zadrego, kadar se s svojimi otroki pogovarjajo o razvoju človeka.

Temo smo želeli osvetliti tudi s strani učiteljev, in sicer ali ob preverjanju predznanja pri učencih zasledijo napačne predstave o spočetju, nosečnosti in rojstvu človeka ter ali se ob obravnavi teme opirajo le na učbeniško gradivo.

Odločili smo se, da bomo na osnovi zbranih podatkov izdelali predlog modela pouka, ki bo učiteljem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v pomoč pri obravnavi raziskovane teme.

1.1 Opredelitev problema, namen in cilji

Spolna vzgoja je ena od sestavin medosebnih odnosov. Seveda se zgodi, da družina pri razvijanju primernih medsebojnih odnosov odpove. Takrat naj bi za osveščanje poskrbela družba, v prvi vrsti je to šola oz. izobraževalni sistem (Hmelak idr., 2013). Spodbujanje odgovornega vedenja, neovirana komunikacija pri vprašanjih o spolnosti, oblikovanje zavesti o pomenu samospoštovanja in spoštovanja drugih za dobre medčloveške odnose so nekateri cilji, ki jih lahko uresničujemo prek različnih medpredmetnih vsebin, kot so medsebojni odnosi, odraščanje, spodbujanje odgovornega vedenja (Čeh, 2010). Učitelji se sami odločamo, koliko in katere vsebine spolne vzgoje bomo vključevali v pouk. Medpredmetno vključevanje

vsebin nam nudi veliko možnosti. Z izobraževanjem o spolni vzgoji pričnemo zgodaj, še pred puberteto in ne le doma, ampak tudi v šoli (Končan, 2006).

Namen dela je ugotoviti, katera znanja oziroma predstave o spočetju, nosečnosti, rojstvu človeka imajo učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, in na podlagi ugotovitev pripraviti model poučevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Poleg tega želimo problematiko osvetliti še z vidika učiteljev in staršev ter na podlagi odgovorov staršev pripraviti predlog izobraževanja za starše.

Zastavili smo si naslednje cilje:

- ugotoviti, katere napačne predstave o razvoju človeka s poudarkom na spočetju, nosečnosti in rojstvu imajo učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja;
- ugotoviti, kako temo obravnavajo učitelji;
- na podlagi ugotovitev izdelati model pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na temo razvoja človeka s poudarkom na spočetju, nosečnosti in rojstvu človeka;
- ugotoviti, kako starši svojim otrokom predstavljajo in razlagajo pojme o spočetju, nosečnosti in rojstvu človeka;
- pripraviti okvirni model sodelovanja s starši – izobraževanje na to temo.

1.2 Raziskovalne metode

V teoretičnem delu smo na osnovi študija virov slovenskih in tujih avtorjev predstavili pojem spolne vzgoje in njen pomen. V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

1.3 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je neslučajnostni, namensko izbran. V raziskovanje smo zajeli učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v savinjski statistični regiji (63 učencev) in njihove starše (122 staršev) ter učitelje, ki poučujejo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (10 učiteljev). Za anketiranje in intervjuvanje smo izbrali učence enega oddelka vsakega razreda in njihove starše. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju smo na šoli izbrali 63 učencev. Število učencev v razredih je precej različno. V prvem razredu je 20 učencev, v drugem 25, v tretjem pa 18. Starši so se s podpisom soglasja strinjali, da lahko intervjuvamo 49 učencev.

V vsakem oddelku je bilo več intervjujev izvedenih z deklicami, še posebej izrazit je ta vzorec v tretjem razredu. Vzrok za takšno razmerje je, da je v oddelku z 18 učenci le šest dečkov. Soglasje staršev za intervjuvanje pa smo pridobili le za dva dečka.

Od razdeljenih 122 anketnih vprašalnikov staršem sta bila vrnjena 102 (83 %). Vsi vrnjeni vprašalniki so bili pravilno izpolnjeni.

V primerjavi z ostalimi raziskavami so v naši anketirani starši, ki so izpolnili in vrnili anketo, po spolu bolj enakomerno zastopani. V vzorcu sicer prevladujejo ženske (55,9 %). Moških, ki so izpolnili in vrnili anketo, je nekaj manj kot polovica vzorca (44,1 %). V ostalih raziskavah je zastopanost po spolu precej drugačna. Veliko več anket so izpolnile ženske – v raziskavi Fridlove (2009) je sodelovalo 83 % žensk, v raziskavi Žibertove (2010) pa 70 %.

Anketirani starši se po starosti razlikujejo. Večina (60,8 %) jih je starih med 31 in 40 let. Sledi skupina staršev v starosti med 41 in 50 let (34,3 %). Najmanj zastopana je skupina najmlajših staršev v starosti med 20 in 30 let. Teh je le 3,9 %.

Največ staršev, ki smo jih anketirali (47,1 %), ima poklicno ali srednješolsko izobrazbo. V vzorcu bistveno ne prevladujejo starši z nižjo ali višjo stopnjo izobrazbe. Staršev z nižjo

stopnjo izobrazbe (osnovno šolo, poklicno ali srednjo šolo) je skupaj 51 %, staršev z višjo stopnjo izobrazbe (višjo ali visoko, univerzitetno, magisterijem in doktoratom) pa 49 %.

V prvem triletju so na izbrani šoli zaposlene samo učiteljice. Za izpolnjevanje ankete smo zaprosili deset učiteljic. Izpolnjeno anketo je vrnilo devet učiteljic. Vse vrnjene ankete so bile pravilno izpolnjene.

Učiteljev mlajše generacije, ki bi poučevali manj kot deset let, na anketirani šoli ni. Večji del učiteljic (55,5 %) je starih nad 41 let. Večina jih (66,6 %) v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poučuje med 11 in 20 let.

1.4 Merski pripomočki

Podatke smo zbirali s pomočjo intervjuja učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter anketnega vprašalnika za starše in učitelje. Anketna vprašalnika in intervju smo oblikovali na podlagi ciljev raziskave.

Intervju za učence vsebuje pet vprašanj odprtega tipa. Z njimi smo pridobili vpogled v predstave otrok o spočetju, nosečnosti, rojstvu človeka ter ugotovili, kje so se s temi vsebinami seznanili.

Anketni vprašalnik za učitelje vsebuje enajst vprašanj zaprtega in kombiniranega tipa. V uvodnem delu anketnega vprašalnika smo pridobili osnovne demografske podatke anketirancev (starost, število let poučevanja), nato pa skozi vprašanja njihova mnenja in stališča do spolne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (poudarek na temah, vezanih na spočetje, nosečnost, rojstvo človeka).

Anketni vprašalnik za starše vsebuje dvanajst vprašanj zaprtega in kombiniranega tipa. V uvodnem delu anketnega vprašalnika smo pridobili osnovne demografske podatke (spol, starost, dosežena stopnja izobrazbe). Z vprašanji smo ugotavljali mnenja in stališča staršev o obravnavi teme »spolnost« doma in v šoli.

1.5 Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala v šolskem letu 2016/17. Staršem in učiteljem smo v decembru 2016 razdelili anketne vprašalnike. V navodilu smo jih seznanili s temo in namenom anketnega vprašalnika. Za izpolnjevanje vprašalnika so potrebovali približno pet minut.

Po pridobitvi soglasij s strani staršev smo v januarju 2017 z učenci izvedli individualne intervjuje. Odgovore učencev smo sproti beležili.

1.6 Postopek obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali statistično – s pomočjo programa SPSS. Obdelali smo jih z deskriptivnimi in inferenčnimi statističnimi metodami. Izračunali smo frekvence (f) in odstotne frekvence (f %). Podobne odgovore učencev, dobljene z intervjujem, smo združevali v kategorije.

Ker smo želeli preveriti, ali imata dve spremenljivki vpliv ena na drugo oz. ali se povezujeta, smo uporabili preizkus χ^2. Uporabljamo ga, kadar so teoretične frekvence manjše od pet, a največ 20 % vseh teoretičnih frekvenc je lahko manjših od pet in nobena teoretična frekvenca ni manjša od ena (Cencič, 2009). V primeru, ko ti pogoji niso bili izpolnjeni, smo uporabili Kullbackov preizkus 2Î.

Pridobljene podatke smo prikazali tabelarično ali grafično.

2. Analiza intervjujev učencev in učiteljev

Odgovore učencev, ki smo jih pridobili s pomočjo intervjuja, smo analizirali po razredih.

Glede na priporočila svetovne zdravstvene organizacije organizacije WHO (2010) naj bi otroci do šestega leta spoznali in poznali pojma nosečnost in rojstvo. V obdobju od šestega do devetega leta naj bi poznali pojem spočetje, seznanjeni pa naj bi bili tudi z različnimi metodami spočetja. Tudi po mnenju Fontane (1995) naj bi otroci pojme v povezavi z nastankom človeka poznali že pred vstopom v šolo.

Po pregledu in analizi odgovorov učencev ugotavljamo, da se predstave otrok zelo razlikujejo glede na njihovo starost.

Učenci prvega razreda imajo še nepopolne predstave o spočetju. Nastanek otroka oz. človeškega bitja enačijo z nosečnostjo in rojstvom. Vedo, kaj pomeni nosečnost, ne znajo pa je še časovno opredeliti. Imajo nepopolne predstave tudi o rojstvu, enačijo ga s carskim rezom oz. ne vedo, kaj pomeni roditi se.

Pri nekaterih drugošolcih se že pojavljajo pojmi o spočetju, ki pa še niso popolni. Učenci ne znajo opisati oploditve, vedo pa, da gre za odnos med odraslima moškim in žensko – »da se imata ati in mami rada, gresta spat skupaj«. Vedo, kaj je nosečnost, nekateri jo časovno pravilno opredelijo. Rojstvo opredelijo kot prihod iz maminega trebuha, ki ga podrobneje ne znajo opisati ali pa ga opišejo kot carski rez.

Večina tretješolcev opiše oploditev kot združitev jajčeca in semenčeca. Vedo, koliko časa traja nosečnost. Vendar takšno opredelitev poznajo iz šole, znanja o tem niso dobili od staršev. Nekaj več kot tretjina učencev ima pravilno predstavo o rojstvu.

Na podlagi rezultatov intervjuja učencev ugotovimo, da so prvo- in drugošolci večino informacij dobili od staršev. Tretješolci navajajo, da so znanja dobili v šoli. Sklepamo, da je rezultat takšen, ker so tretješolci temo obravnavali mesec dni pred izvedbo intervjuja. Predvidevamo, da bi bili rezultati pri tretješolcih drugačni, če bi raziskavo izvedli pred obravnavo teme v šoli.

Podatki, ki smo jih pridobili z anketo, nam kažejo, da večina učiteljev temo obravnava takrat, ko je na vrsti po učnem načrtu. Le malo (11 %) se jih odloči za obravnavo, kadar učenci želijo samoiniciativno kaj izvedeti in zastavijo vprašanja s področja teme.

Iz opisov učiteljev lahko povzamemo, da jih manj kot polovica najprej preveri predznanje otrok. Nato pa se, odvisno od predznanja in starosti učencev, lotijo obravnave teme. Ostali začnejo z razlago ob učbeniku, delovnem zvezku ali fotografijah. En učitelj navaja, da temo začne obravnavati v manjših skupinah, nato pa snov razloži celotnemu razredu. Učitelji so odgovarjali, da dajejo večji poudarek obravnavi obdobja od rojstva do šolanja, manj pa spočetju in razvoju v času do pubertete in v puberteti.

Učitelji navajajo, da imajo učenci napačne predstave o spočetju, trajanju nosečnosti in o poteku rojstva oz. da imajo zelo splošne predstave

Skoraj polovica anketiranih učiteljev je mnenja, da v družinah namenijo premalo časa za pogovor o tej temi. Eank delež anketianih učiteljev (nekaj manj kot polovica) pa je o zadostnosti pogovorov v družini ne more podati ocene. Ta delež nakazuje, da učitelji niso dovolj seznanjeni, koliko časa starši posvečajo pogovorom o temi doma. Na podlagi podanih odgovorov lahko trdimo, da bi bilo o obravnavi teme primerno spregovoriti na roditeljskih sestankih, ne le v tretjem, ampak že tudi v prvem in drugem razredu.

Večina učiteljev je mnenja, da bi bilo izobraževanje o tej temi zanje potrebno. Rezultate lahko primerjamo z raziskavo Kostičeve (2015), ki tudi ugotavlja slabšo usposobljenost učiteljev za poučevanje na tem področju. Učitelji se zavedajo intimnosti teme, ki bi potrebovala več izobraževanja, tako že med samim študijem kot tudi kasneje, v času

poučevanja. Prek usposabljanja bi bili učitelji seznanjeni z novimi vsebinami in posodobljenimi didaktičnimi sredstvi.

Na osnovi podanih odgovorov lahko sklepamo, da se večina učiteljiev zaveda pomembnosti sodelovanja med šolo in starši ter vpliva šole na razvoj otrok.

Na koncu smo želeli pridobiti še predloge in mnenja o izvedbi strokovnega predavanja, na katerem bi starše seznanili o pomembnosti njihove vloge pri pogovorih o temi spolnosti doma. Večina anketiranih učiteljev meni, da bi bilo izobraževanje staršev na temo spolnosti primerno in ga podpirajo. Mislijo, da imajo starši marsikdaj težave in čutijo zadrego, kako temo predstaviti svojim otrokom. Ob tem bi starši dovolj zgodaj pridobili tudi informacije o boleznih, zaščiti in nevarnosti zgodnje spolnosti. Seznanili bi se s pomembnostjo pravočasne spolne vzgoje in s primernimi načini posredovanja znanj svojim otrokom.

2.1 Predlog modela pouka spolne vzgoje za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje

Pri oblikovanju modela pouka smo upoštevali usmeritve strokovne literature, učni načrt in smernice organizacije WHO. Upoštevali smo tudi ugotovitve, ki smo jih pridobili s pomočjo intervjuja učencev in anketnega vprašalnika za učitelje. Ugotovili smo, da so znanja učencev pred vstopom v tretji razred pomanjkljiva. Večino znanj, ki jih imajo učenci v tretjem razredu, so pridobili v šoli. Učitelji temo obravnavajo po učnem načrtu in ob tem uporabljajo v večini učbeniško gradivo. Tema je primerna za širšo obravnavo, lahko vključuje še druge vsebine. Zato smo se odločili za izvedbo dneva dejavnosti – naravoslovnega dneva v tretjem razredu. Po pregledu učbenikov in priprav nekaterih založb so obravnavi teme o spočetju, nosečnosti in rojstvu namenjene tri ure. Če dodamo še kakšno temo iz drugih vsebin, npr. iz sklopov »človek (človeško telo)«, »skupnosti (družina)«, »odnosi (enakost med spoloma, varnost in nasilje)«, lahko vsebine izvedemo v okviru petih pedagoških ur. V predlaganem modelu smo temi »od spočetja do rojstva« dodali še temo o razlikah med spoloma in temo o čustvih.

Priprava za naravoslovni dan – tretji razred

Vsebina: od spočetja do rojstva

1. Učni cilji:

a) Globalni učni cilj:
- učenci spoznajo nastanek in razvoj človeškega bitja.

b) Etapni učni cilji:
- učenci spoznajo, kako otrok nastane, se razvija v materi, se rodi in raste;
- učenci spoznajo, da ljudje, ki živijo ali delajo skupaj, vstopajo v določene medsebojne odnose (ljubezen, spoštovanje, skrb, prijateljstvo, sodelovanje ipd.).

c) Operativni učni cilji:

I. Izobraževalni učni cilji:
- učenci ob pogovoru in izdelovanju plakatov opredelijo, opišejo razlike ter enakosti med moškim in žensko;
- učenci ob izdelovanju časovnega traku opišejo telesni razvoj človeka in poimenujejo življenjska obdobja;
- učenci s pomočjo opazovanja in opisovanja fotografij opišejo različna čustva;
- učenci po ogledu videoposnetka znajo opredeliti pojme spočetje, oploditev, nosečnost, porod.

II. Psihomotorični učni cilji:
- učenci si ob izdelovanju plakatov in časovnega traku razvijajo fino motoriko rok in prstov;
- učenci si ob izdelovanju razvijajo koordinacijo oči, rok in prstov;
- učenci se na delo pripravijo in po končanem delu pospravijo.

III. Vzgojni učni cilji:
- učenci razvijajo delovno vztrajnost;
- učenci se navajajo na samostojno delo.

2. Oblike: frontalna, skupinska, individualna.

3. Metode:
- verbalno-tekstualna metoda (m. pogovora, m. ustne razlage);
- ilustrativno-demonstracijska metoda (m. demonstracije);
- metoda izkustvenega učenja (m. praktičnega dela).

5. Sredstva: fotografije otrok iz obdobja otroštva (od rojstva dalje), listi večjega formata za izdelavo plakatov, fotografije ljudi v različnih časovnih obdobjih, različni čustveni izrazi izrezki iz revij, učbenik in delovni zvezek Spoznavanje okolja 3.

5. Potek dejavnosti

a) Dejavnosti učitelja pred izvedbo dneva dejavnosti:

- teden dni pred izvedbo učitelj v učilnici namesti nabiralnik. Vanj otroci oddajo napisana vprašanja o razvoju, nastanku človeka. Vprašanja so anonimna;
- pregleda vprašanja, združi podobna, pripravi odgovore;
- učencem naroči, da prinesejo fotografije. S fotografijami oblikuje in pripravi kolaž za projekcijo;
- za vsako skupino učencev predhodno pripravi:
  - dva plakata (moško oz. žensko telo);
  - fotografije ljudi v različnih starostnih obdobjih;
- za vsakega učenca predhodno pripravi dva delovna lista z vprašanji. Prvi delovni list vsebuje vprašanja: Katero barvo najraje gledaš? Katere živali se najraje dotikaš? Katero jed najraje ješ? Kateri zvok najraje slišiš? Katero dišavo najraje vohaš? Drugi delovni list vsebuje vprašanja: Katere barve ne gledaš rad? Katere živali se ne želiš dotakniti? Katere jedi ne maraš? Kateri zvok ti je neprijeten, ga ne želiš slišati? Katerega vonja ne maraš?
- učencem naroči, da prinesejo izrezke iz revij s fotografijami ljudi, ki izražajo različna čustva.

b) Uvajanje

c) Motivacija

I. Učenci si ogledajo kolaž fotografij, ki so jih predhodno prinesli. Učitelj ob tem vodi razgovor:
- koliko so bili stari na fotografijah;
- kdo je na fotografiji;
- kdo in kako je skrbel zanje, ko so bili dojenčki;
- kaj so v obdobju dojenčka znali;
- ali lahko na fotografijah iz obdobja dojenčka takoj ugotovimo otrokov spol;
- ali znajo opisati kakšen dogodek iz otroštva in ali se dogodka spomnijo po

pripovedovanju drugih;
- kako so se spreminjali do danes;

II. Napoved učnega cilja

Učitelj napove, da bo sledilo več dejavnosti, prek katerih bodo spoznali, kako nastane in se razvija človek. Učenci bodo sodelovali v manjših skupinah. Učitelj pred začetkom vsake dejavnosti celotnemu razredu poda navodila. Učence razdeli v več manjših skupin (v skupini naj bo štiri do pet učencev).

d) Usvajanje

1. dejavnost: Enakosti in razlike med moškim in žensko

Učenci ugotavljajo enakosti in razlike med deklico in dečkom, med moškim in žensko. Najprej opišejo in poimenujejo telesne enakosti in razlike med spoloma, nato še enakosti in razlike med spoloma v dejavnostih. Vsaka skupina svoje ugotovitve nariše in napiše na dva plakata, ki ju je učiteljica že predhodno pripravila. Izdelana plakata razstavijo. Skupine na kratko predstavijo svoje izdelke.

2. dejavnost: Telo raste

Vsaka skupina dobi fotografije ljudi v različnih življenjskih obdobjih (od rojstva do starosti). Opisujejo fotografije – razlike med ljudmi v različnih časovnih obdobjih. Fotografije razporedijo v pravilnem časovnem zaporedju. Prilepijo jih na časovni trak. Poimenujejo življenjska obdobja. Pod vsako sliko zapišejo življenjsko obdobje. Izdelane časovne trake razstavijo. Vsaka skupina na kratko predstavi svoj izdelek.

3. dejavnost: Jaz in drugi

Vsak učenec zase izpolni prvi del delovnega lista. V skupini medsebojno primerjajo svoje odgovore. Nato izpolnijo še drugi del in odgovore ponovno primerjajo. Vsaka skupina dobi nekaj fotografij z ljudmi, ki izražajo različna čustva. Ob vsaki se pogovorijo – odgovarjajo na vprašanja: Kako se počuti oseba na fotografiji? Zakaj? Se ti tudi kdaj tako počutiš? Kdaj? Kaj lahko storiš, če ti ni prijetno? Fotografije nalepijo na plakat. Zapišejo čustva oz. počutje, ki so izražena na fotografijah. Plakate razstavijo.

4. dejavnost: Od spočetja do rojstva

Vsi učenci si ogledajo del videoposnetka, ki prikazuje rojstvo https://www.youtube.com/watch?v=WH9ZJu4wRUE.

Učitelj postavi vprašanja: Kaj se dogaja pred porodom? Kako in kje se razvija človek (otrok) pred tem? Kako nastane? Učitelj ob slikovnem gradivu iz učbenika vodi pogovor in razlaga pojme oploditev, spočetje, nosečnost, dvojčki, porod, carski rez, porodnišnica. Sledi skupen ogled celotnega videoposnetka – od spočetja do rojstva. Učenci v parih rešijo naloge v delovnem zvezku. Dodatna naloga – po želji – nariši, kako si ležal v maminem trebuhu.

e) Urjenje

Učitelj vpraša učence, če bi sedaj znali odgovoriti na vprašanja, ki so jih oddali v skrinjico. Bere oz. zastavlja jim vprašanja. Učenci samostojno ali ob pomoči učitelja odgovarjajo.

Učenci skupaj z učiteljem uredijo kotiček s knjigami in slikanicami na temo spočetja, nosečnosti, rojstva človeka, ki so primerna zanje. Dokončajo razstavo izdelkov, ki so nastali skozi dejavnosti. Razstavo si lahko ogledajo drugi učenci in starši.

3 Analiza intervjujev staršev

V času pred vstopom v šolo bi morali starši, po priporočilu več avtorjev (Fontana, 1995; WHO, 2010), otroke že seznaniti z osnovnimi pojmi o nastanku in razvoju človeka. Zato smo na začetku ankete od staršev želeli pridobiti podatke, ali so se s svojim otrokom o spočetju, nosečnosti, rojstvu človeka že pogovarjali in kdaj so to storili.

Večina staršev z višjo izobrazbo se je o spočetju, nosečnosti in rojstvu s svojimi otroki že pogovarjala. Kar 76,1 % staršev je čas za pogovor o temi namenilo že v predšolskem obdobju. Le 6,5 % staršev je za pogovor izkoristilo čas, ko so temo obravnavali v šoli. Sklepamo torej, da so starši z višjo izobrazbo tej temi namenili več pozornosti oz. so pogovorom na temo spolnosti namenili čas v predšolskem obdobju njihovih otrok.

O temi spočetja, nosečnosti, rojstva človeka se je več kot polovica staršev z nižjo izobrazbo z otrokom že pogovarjala. Vendar je manj kot polovica staršev to storila že v predšolskem obdobju. Če primerjamo s starši z višjo izobrazbo, opazimo precejšnjo razliko. 23,5 % staršev z nižjo izobrazbo je čas za pogovor namenilo takrat, ko so se o temi pogovarjali v šoli. Dobra tretjina staršev z nižjo izobrazbo pa se o temi z otrokom še sploh ni pogovarjala.

Ugotovili smo, da so pogovor na temo spočetja, nosečnosti, rojstva v večini pričeli otroci. Glede na to, da so se starši in otroci o temi v večini pogovarjali že v predšolskem obdobju, lahko sklepamo, da so starši na vprašanja pogosto odgovorili takrat, ko je tema otroke zanimala. Kadar so otroci postavljali vprašanja, so jim odgovarjali in so se pogovorom o temi spolnosti redkeje izogibali. Naše ugotovitve so podobne izsledkom raziskave Dekleve (2011), ki navaja, da starši čakajo, da pogovor o spolnosti pričnejo otroci.

Z raziskavo smo izvedeli, da se velik del staršev (72 %) ob pogovorih o temi počuti sproščeno in nima zadržkov. V tem pogledu se anketirani starši v primerjavi z različnimi avtorji in že izvedenimi anketami precej razlikujejo. Strokovnjaki navajajo, da je za starše pogovor na tem področju težaven, imajo težave z upovedovanjem, so premalo sproščeni. Fridl (2009) navaja, da se 60 % anketirancev o spolnosti ne more sproščeno pogovarjati. V naši raziskavi je staršev, ki se ob pogovoru o temi neprijetno počutijo, zelo malo, le 6 %. Žibert (2010) pa ugotavlja, da je pogovor o temi tretjini staršev zaradi pomanjkljivega znanja neprijeten. V naši raziskavi je delež takih staršev zelo majhen, le 4 %.

Ugotovili smo, da se več kot polovica anketiranih staršev z otrokom o temi le pogovarja in ob tem ne uporablja nobenega vira. Pri avtorjih (Schuster-Brink, 1994; Walker, 1997) zasledimo nasvete staršem, da naj ob pogovorih in razlagi uporabijo slikanice, primerne za otroke te starosti. Ker starši v večini nimajo zadržkov oz. se sproščeno pogovarjajo o temi, najbrž tudi ne čutijo potrebe, da bi ob tem potrebovali uporabo didaktičnih gradiv. Starši, ki v pogovor vključujejo različne vire, največkrat posežejo po knjigah, v zelo majhnem deležu pa uporabljajo televizijske oddaje, revije in časopise. Kot druge vire so navedli še videoposnetke in fotografije otroka, ko je bil majhen, ter spletne strani.

V primerjavi s starši z nižjo izobrazbo ugotovimo, da je več staršev z višjo izobrazbo, ki se o spočetju, nosečnosti in rojstvu pogovarjajo ob knjigah. Več pa je staršev z nižjo izobrazbo, ki ne uporabljajo nobenega vira. Slednja skupina staršev uporablja več različnih medijev, medtem ko starši z višjo izobrazbo uporabljajo le en vir, knjige.

Poleg staršev so pomembne osebe, ki so otroku blizu in vplivajo na otrokov razvoj, tudi učitelji. Kljub intimnosti vsebin s tega področja je treba temo obravnavati v šoli. Tega se zavedajo tudi anketirani starši. Skoraj vsi starši so mnenja, da bi se morali o temi pogovarjati tako doma kot v šoli. Nobenemu od anketirancev se ne zdi primerno, da bi se o temi pogovarjali le v šoli. Sklepamo, da se starši zavedajo pomembnosti sodelovanja med šolo in družino, ki ga izpostavljajo strokovnjaki, tudi na tako intimnem področju, kot je spolna vzgoja.

Pirnat (2007) izpostavlja pomembnost sodelovanja med šolo in starši. Več kot polovica anketiranih staršev je mnenja, da ne morejo oceniti, ali bi bilo v šoli treba nameniti več časa pogovorom oz. obravnavi teme. Rezultat je pričakovan, saj večina učiteljic na roditeljskih sestankih teme staršem ne predstavi. Če bi nastanek in razvoj človeka izvedli kot dan dejavnosti, bi bili starši s temo bolj seznanjeni in bi lažje ocenili, ali učitelji pri pouku namenjamo dovolj časa za obravnavo teme. Nekaj manj kot polovica anketirancev je mnenja, da bi morali v šoli temam o spočetju, nosečnosti in rojstvu nameniti več časa in jih pogosteje obravnavati.

Glede na to, da se zelo velik odstotek staršev o temi s svojim otrokom pogovarja sproščeno in nima zadržkov, so dobljeni rezultati na naslednje vprašanje pričakovani. Potrebo, da bi se pogovorili s strokovnjakom, je namreč izrazil majhen delež staršev, le 16 %. Ostali so mnenja, da svojemu otroku znajo temo pravilno približati in se o njej pogovarjati ter zaradi tega nasvetov strokovnjaka ne potrebujejo.

Kljub temu, da se starši s svojimi otroki sproščeno pogovarjajo o temi in jih večina ni čutila potrebe po nasvetu s strokovnjaka, pa se jih je precej odločilo za udeležbo na predavanju. Če bi v šoli organizirali predavanje strokovnjaka, kako se z otrokom pogovarjati o temah s področja spolnosti, bi se ga zagotovo udeležila skoraj polovica anketiranih staršev. Menimo, da bi bilo primerno starše na roditeljskih sestankih seznaniti s pomembnostjo njihove vloge pri spolni vzgoji. Izbrati bi morali primeren in zanimiv način izvedbe izobraževanja, ob tem pa vsekakor upoštevati mnenja in predloge staršev.

3.1 Predlog modela izobraževanja za starše na temo spolne vzgoje za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja

Pri izdelavi predloga za izobraževanje staršev smo upoštevali izsledke strokovne literature, rezultate anket staršev in rezultate anket učiteljev. Upoštevali smo ugotovitve, ki zajemajo področje sodelovanja med šolo in starši. Ugotovili smo, da so starši s strani učiteljev premalo seznanjeni z načini obravnave teme. Glede na to, da tema posega na precej intimno področje, bi morali temu nameniti več pozornosti. Predlogu modela smo dodali seznam literature za starše. Na seznam smo uvrstili strokovno literaturo, ki je staršem v pomoč, preden se z otroki začnejo pogovarjati o obravnavani temi. Dodali smo še poučno in leposlovno literaturo, ki je namenjena otrokom v tej starosti in jo lahko starši uspešno vključujejo v družinske pogovore.

<u>Predlog sodelovanja s starši v tretjem razredu</u>

Cilji izobraževanja za starše:

- starše seznaniti s pravočasnostjo spolne vzgoje v družini;
- starše seznaniti s pomembnostjo njihove vloge na področju spolne vzgoje otrok;
- staršem predstaviti primerne načine, ki naj jih uporabljajo na področju spolne vzgoje otrok;
- starše seznaniti z neustreznimi odzivi odraslih pri spolni vzgoji otrok.

Izobraževanje za starše bi potekalo v več delih.

1. Predstavitev predloga izobraževanja za starše

Na uvodnem roditeljskem sestanku učitelj staršem predstavi vsebino in okvirno izvedbo dneva dejavnosti na temo spočetja, nosečnosti, rojstva človeka. Predlaga srečanje s strokovnjakom. Le-ta bi staršem predstavil njihovo vlogo, ki jo imajo pri spolni vzgoji otrok. Starši lahko pripravijo vprašanja (pisna, anonimna), na katera bi se povabljeni strokovnjak lahko vnaprej pripravil.

2. Srečanje s strokovnjakom

V okviru predavanja se predstavijo izsledki nekaterih raziskav, ki so bile opravljene na temo spolne vzgoje otrok. Vključijo se tudi ugotovitve naše raziskave. Srečanje izvede strokovnjak. Predlagamo Fani Čeh, višjo pedagoško svetovalko za zdravstveno vzgojo na Zavodu za šolstvo RS. Izvedba je možna v različnih oblikah – predavanje, razprava, pogovor, svetovanje staršem. Starše povabimo, da na srečanju predstavijo svoje dobre in slabe izkušnje. Na predavanju starše seznanimo s strokovno literaturo, ki jim je lahko v pomoč pri vzgoji na področju spolne vzgoje, ter strokovno in leposlovno literaturo za otroke, ki je primerna za tretješolce. Predavanje za starše in dan dejavnosti za učence sta lahko v istem dnevu. Starši si lahko po predavanju ogledajo razstavo izdelkov učencev, ki so nastali v okviru naravoslovnega dne.

3. Analiza in evalvacija

Po predavanju in dnevu dejavnosti učitelj pridobi povratne informacije staršev o izvedbi aktivnosti. Izsledke predstavi staršem na zaključnem roditeljskem sestanku.

Strokovna literatura, ki je staršem v pomoč pri vzgojnih vprašanjih na področju spolnosti:

- Astrei, G. in A. (2009). Starševske zmote. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Demšar, F. (1971). Odkod in kako. Ljubljana: Prešernova družba.
- Haffner, D. W. (2000). Od plenic do zmenkov. Tržič. Učila.
- Ipavec, D. (1999). Celostna spolna vzgoja. Ljubljana: Spes.
- Schuster – Brink, C. (1994). Otroška vprašanja ne poznajo tabujev. Ljubljana: Kres.
- Šmid, D. (2005). O plenicah, mozoljih in ljubezni. Kranj: Gorenjski glas.

Poučne knjige za otroke:

- Aceti, E. (2010). Ali otroka prinese štorklja? Ljubljana: Novi svet.
- Cole, B. (1994). Mama je znesla jajce. Ljubljana: Kmečki glas.
- Giommi, R. in Perrotta, M. (1993). Učimo se ljubezni: 3 leta – 6 let. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Janosch. (1994). Povej no, mama, kdo dela otroke! Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Michelini, C. A. in Mantegazza, G. (1995). Pričakujemo dojenčka. Tržič: Učila.
- Milčinski, J. (1999). Lukec dobi sestrico. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rübel, D. (2005). Od kod prihajajo dojenčki? Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Svensson, T. (1994). Malček palček, ki živi v maminem trebuhu. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

4 Sklepne ugotovitve

Znanja učencev o spočetju, nosečnosti in razvoju človeka se glede na starost otrok razlikujejo. Od treh pojmov (spočetje, nosečnost, rojstvo) najbolj poznajo pojem nosečnost. Poznan jim je pojem rojstva, ki pa ga natančneje ne znajo opredeliti oz. ga enačijo s carskim rezom.

Učitelji temo obravnavajo po učnem načrtu. Večina jih ob tem uporablja predvsem učbeniško gradivo, nekateri obravnavo dopolnjujejo z drugimi viri. Učitelji ugotavljajo, da imajo učenci napačne in nepopolne predstave o spočetju, trajanju nosečnosti in poteku rojstva. Na roditeljskih sestankih staršev večinoma ne seznanjajo z načini obravnave teme. Menijo, da se v družinah premalo pogovarjajo o temi oz. da o zadostnosti pogovorov v družini ne morejo podati realne ocene. Ocenjujejo, da bi sami kot strokovni delavci potrebovali izobraževanja na temo.

Anketirani starši se zavedajo pomembnosti zgodnje spolne vzgoje. V raziskavi smo ugotovili, da se jih je večina o temi s svojimi otroki pogovarjala že v predšolskem obdobju. Pri tem je odstotek staršev z višjo izobrazbo precej višji. Pobudniki pogovora o temi so v večini otroci. Starši ob pogovarjanju s svojimi otroki o spočetju, nosečnosti, rojstvu v glavnem nimajo zadržkov in se lahko pogovarjajo sproščeno. Starši z nižjo izobrazbo ob pogovorih kot pomoč uporabljajo poleg knjig še druge vire – televizijske oddaje ter revije in časopise.

Rezultati naše raziskave se razlikujejo z izsledki literature in ugotovitvami ostalih, že opravljenih raziskav. Ugotovili smo, da se starši s svojimi otroki o temah s področja spolnosti pogovarjajo več, ob tem imajo manj zadržkov

Za anketiranje smo izbrali udeležence ene osnovne šole. Zaradi tega in zaradi majhnega števila udeležencev ankete rezultatov ne moremo posplošiti na večjo populacijo staršev in otrok v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Je pa študija pomemben pokazatelj za populacijo na anketirani šoli. Z njo smo pridobili podatke, kako k pogovorom in poučevanju na temo spočetja, nosečnosti in rojstva človeka pristopajo učitelji in starši. Ugotovili smo tudi, kako razumejo razvoj človeka otroci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Rezultati raziskave nam lahko pomagajo pri načrtovanju in izvedbi pouka, pri načrtovanju in organiziranju izobraževanj za starše ter pri načrtovanju izvedbe roditeljskih sestankov.

Študija ima pomembno vrednost predvsem za okolje, šolo, na kateri je bila izvedena. Z izvedbo obeh predlaganih dejavnosti bi pridobili pomembne povratne informacije. S pomočjo podatkov, ki bi jih pridobili z evalvacijo izvedenih modelov, bi jih lahko še dopolnili in ugotovili, ali bi bile potrebne še kakšne dopolnitve ali spremembe.

Enako ali podobno raziskavo bi lahko izvedli v drugih okoljih. S primerjavo dobljenih rezultatov bi ugotovili, ali obstajajo razlike v stališčih učiteljev, staršev in v znanjih učencev.

5. Viri in literature

Aceti, E. (2010). *Ali otroka prinese štorklja?* Ljubljana: Novi svet.

Astrei, G. in A. (2009). *Starševske zmote.* Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Cole, B. (1994). *Mama je znesla jajce.* Ljubljana: Kmečki glas.

Čeh, F. (2010). Spolna vzgoja je odgovornost. *Vzgoja*, 48(4), 34.

Dekleva, M. (2011). *Prenos vednosti o spolnosti med starši in mladostniki*. Zaključno seminarsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije.

Demšar, F. (1971). *Odkod in kako.* Ljubljana: Prešernova družba.

Fridl, S. (2009). *Moč in pomen seksualnosti*: *Celostna obravnava človeka in njegove seksualnosti v socialnem delu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Fontana, D. (1995). *Rasti z otrokom*. Ljubljana: Ganeš.

Giommi, R. in Perrotta, M. (1993). *Učimo se ljubezni: 3 leta – 6 let*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Haffner, D. W. (2000). *Od plenic do zmenkov.* Tržič. Učila.

Hmelak, M., Lepičnik Vodopivec J. in Vöröš, L. (2013). Spolnost in smrt kot tabu temi pri vzgoji predšolskih otrok. *Educa*, 22(5/6), 6-12.

Ipavec, D. (1999). *Celostna spolna vzgoja*. Ljubljana: Spes.

Janosch. (1994). *Povej no, mama, kdo dela otroke!* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Končan, K. (2006). *Primerjava spolne vzgoje v šolstvu v Nemčiji, na Švedskem in v Sloveniji.* Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kostič, L. (2015). *Spolna vzgoja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.* Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Košiček, M. (1992). *Otrok, moja skrb!* Maribor: Obzorja.

Michelini, C. A. in Mantegazza, G. (1995). *Pričakujemo dojenčka*. Tržič: Učila.

Milčinski, J. (1999). *Lukec dobi sestrico*. Ljubljana: Mladinska knjiga.Musek, J. (1995). *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.

Pirnat, P. (2007). Spolna vzgoja v osnovni šoli. *Vzgoja*, 35(9), 39-40.

Rübel, D. (2005). *Od kod prihajajo dojenčki?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Schuster – Brink, C. (1994). *Otroška vprašanja ne poznajo tabujev*. Ljubljana: Kres.

Shapiro. L. E. (2003). *Ščepec preventive.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Svensson, T. (1994). *Malček palček, ki živi v maminem trebuhu.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Šmid, D. (2005). *O plenicah, mozoljih in ljubezni*. Kranj: Gorenjski glas.

Walker, R. (1997). *Spolnost in medčloveški odnosi.* Ljubljana: DZS.

World Health Organisation, pridobljeno 15. 9. 2017 z http://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/WHO_BZgA_Standards_kroatisch.pdf Federal Centre for Health Education, BZgA Cologne 2010.

Zega, P. (ur.) (2009). *Ljubezen in spolnost.* Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Žibert, Š. (2010). *Starši in spolna vzgoja otrok v predpubertetnem obdobju*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Podbrežnik je po izobrazbi vzgojiteljica predšolskih otrok ter magistrica profesorica razrednega pouka. Po opravljenem študiju predšolske vzgoje se je zaposlila v vrtcu, kjer je štirinajst let opravljala delo vzgojiteljice. Leta 2003, ko so osnovne šole prešle na devetletno izobraževanje, se je zaposlila na osnovni šoli. 15 let je opravljala delo kot druga strokovna delavka v prvem razredu. V tem obdobju je imela možnost dodatnega strokovnega izobraževanja. Najprej je dokončala visokošolski program predšolske vzgoje, zatem pa ob delu obiskovala še študij razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Kopru. Študij je letos uspešno zaključila z magistrskim delom Model poučevanja o spočetju, nosečnosti in rojstvu v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

VI

COMMUNICATION AND PERSONAL DEVELOPMENT, CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS



Pripravimo se na Alfa generacijo – učimo za jutri

Let's Prepare for Generation Alpha – We Teach for Tomorrow

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 po letu 2010, imenovanih tudi Alfa generacija. Podaja smernice poučevanja te generacije, z namenom usvajanja znanja in spretnosti, ki jih bodo potrebovali, ko bodo vstopili na trg dela. Pomembno je, da se kot učitelji zavedamo, da gre za generacijo, ki je prva rojena zgolj v 21. stoletju. To je generacija, ki ji tehnologija predstavlja način življenja, s katero odraščajo, in so z njo povezani bolj kot katerakoli generacija pred njimi. Gre za generacijo, ki bo najbolj izobražena od vseh do sedaj. V slovenske šole se že nekaj let načrtno uvaja kompetenco podjetnosti, ki jo bodo ti otroci, ki danes vstopajo v naše šole, še kako potrebovali v življenju. Zato je potrebno otrokom omogočiti, da pri pouku, poleg pridobivanja znanja, razvijejo tudi svojo ustvarjalno plat, kritično mišljenje in jih spodbujati, da razmišljajo izven ustaljenih okvirjev.

Ključne besede: Alfa generacija, kritično mišljenje, podjetnost, razmišljanje izven okvirjev

Abstract

This paper describes the characteristics of children born after 2010, also referred to as generation Alpha. It also provides some guidelines for skills those children will have to be equipped with to meet the future labour market needs. It is of utmost importance, that we, teachers, are aware, that this is the first generation entirely born in the 21st century. For them, technology represents a way of life and they are strongly connected to it, as they have been growing up with it. This connection is stronger than that of any other generation before them. Alpha generation is expected to be the most educated of all generations till now. In some Slovenian schools the entrepreneur skills have been a part of curriculum for some years now and it can be said that those skills will be the most needed in the future of generation Alpha. Therefore, schools should enable students to develop their creativity, critical thinking, entrepreneurship and encourage them to think out of the box.

Keywords: Critical thinking, entrepreneurship, generation Alpha, thinking outside the box

1. Uvod

Ko danes vstopimo v šolski prostor, opazimo, da so učilnice, z izjemo tehnologije in belih tabel, praktično enake kot v preteklih stoletjih. Spremenili so se učenci in dijaki, ki vanje vstopajo. Generacije otrok se v preteklih letih niso zelo razlikovale. McCrindle (2014) pravi, da zdaj vsakih petnajst let dobimo novo generacijo otrok.

V zadnjih štirih letih je tako že možno zaznati kar nekaj razlik med dijaki, ki vstopajo v srednjo šolo in tistimi, ki jo zapuščajo. Ta razkorak je morda prvič bolj opazen prav v šolskem letu 2017/18, med generacijami prvega in četrtega letnika, kar kaže na to, da tehnologija in

trenutna klima v svetu, hitreje spreminjata tudi otroke. Gre še za generacijo Z, a v osnovne šole že prihaja nova, drugačna generacija, prva, ki bo v celoti rojena v 21. stoletju, zato se moramo nanjo pripraviti.

2. Alfa generacija

2.1 Značilnosti Alfa generacije

Alfa generacija zaznamuje otroke, rojene med 2010 in 2025. Alfa generacija sledi generaciji Z. McCrindle (2015, v Williams, 2015) pravi, da so se odločili za ime Alfa in ne A zato, ker naj bi šlo za popolnoma drugačno, novo generacijo, ne vračanje nazaj na A za črko Z. Alfa otroci so torej otroci, katerih stari starši pripadajo Baby boom generaciji, starši pa generacijama X ali Y, ki so v glavnem imeli otroka po tridesetem letu. Oba starša sta v večini primerov zaposlena.

Strokovnjaki ocenjujejo, da se vsak teden rodi 2,5 milijonov otrok te generacije in da bo to najštevilčnejša generacija do sedaj. Menijo, da bo v letu 2050, ko bodo pripadniki Alfa generacije stari 40 let, njihovo število okrog 35 milijonov. Napovedujejo, da bo prišlo do novega »baby booma«, če bodo vsi imeli otroke (Theko, 2018). V nasprotju s tem McCrindle (2010, v Nader, 2010) predvideva, da do booma ne bo prišlo, saj naj bi samo vsaka tretja ženska v prihodnosti imela otroka in pravi, da bo Alfa generacija imela najstarejše starše. Ženske bodo v prihodnosti imele prvega otroka povprečno pri 30,8 letih in moški bodo prvič očetje pri 33. Ti otroci bodo za prvo varuško imeli iPad, računalniška tehnologija bo vpletena v njihovo življenje.

McCrindle (2018) tudi predvideva, da bodo otroci te generacije lažje dobili zaposlitev, saj se bo starejša generacija ravno takrat, ko bodo iskali delo, upokojila. Na njih bo tudi skrb za vse več starejših ljudi. Hkrati bodo zaradi sedeče oblike dela nagnjeni k debelosti, zato bo v šolah potrebno dati velik poudarek na to, da se jih navadi na zdrav življenjski slog. V povprečju bodo zamenjali 17 služb, 5 poklicev in se petnajstkrat preselili.

2.2 Alfa generacija in tehnologija

Med generacijama Z in Alfa obstajata dve bistveni razliki. Prva je ta, da bo pri generaciji Alfa tehnologija bolj prodrla v socialno-ekonomsko sfero. McCrindle (2015, v Sterbenz, 2015) trdi, da bo med generacijo Z in Alfa največji prepad zaradi hitrega napredka tehnologije. Ta razkorak bo veliko večji od razkoraka med Baby boom generacijo in generacijo X, rojenih med 1966—1976, ki je prva doživela razvoj računalniške tehnologije. Za generacijo Z so socialni mediji orodje, za generacijo Alfa način življenja. Druga razlika med generacijama pa bo velika raznolikost, ki bo zaznamovala Alfa generacijo na področju mešanja ras, narodnosti.

Alfa generacijo imenujejo tudi »glass generation« ali »steklena generacija«, ker je steklo danes to, kar je bil včasih papir. Steklo ga počasi zamenjuje in dokončno se bo to zgodilo prav v času Alfa generacije. To je generacija, ki bo komunicirala s pomočjo stekla na urah, pametnih očal, pametnih vetrobranskih stekel na samovozečih avtomobilih, steklenih računalniških mizah v modernih učilnicah. To bo njihov način nakupovanja, igranja, komuniciranja in učenja, skratka — življenja (McCrindle, 2017).

Kratek pregled razvoja aplikacij in naprav nam pokaže, v kakšen svet se rojevajo otroci Alfa generacije in kaj je za njih že zastarelo: leta 2000 so prišli v uporabo USB ključki, leta 2003 Skype, 2004 Youtube, 2006 Facebook in Tweeter, 2007 iPhone, 2009 WhatsApp. Prvo leto Alpha generacije 2010: iPad, Instagram. Leta 2012 je imel Facebook že eno milijardo registriranih uporabnikov, 2013 predstavijo 3D tiskalnik, 2014 Google očala, 2015 Apple pametno uro, 2016 Tesla Powerwall polnilno postajo. Leta 2010, ko je bila rojena prva generacija Alfa, je bila beseda leta App, 2011 Cloud, 2012 hashtag, 2013 Selfie, 2014 YOLO, 2015 emotikon 😂, 2016 Post-truth, 2017 Fakenews (McCrindle, 2017). Gre za besede, ki v časih starejših generacij niso niti še obstajale.

Organizacija Internet Matters je leta 2016 med šestletniki izvedla raziskavo glede uporabe interneta. Ugotovili so, da so današnji šestletniki glede uporabe interneta na nivoju desetletnikov, katerih navade so raziskovali leta 2013. Raziskava je pokazala, da 48 % šestletnikov redno brska po spletu, 32 % jih pošilja kratka sporočila. Nižje na lestvici, kot pri desetletnikih takrat, je le uporaba družbenih omrežij; te uporablja 26 % šestletnih otrok. Kar 44 % jih je na spletu, ko so v svoji sobi. Leta 2013 je bilo na spletu, ko so bili v svoji sobi, 27% desetletnikov. Zaskrbljujoče je tudi dejstvo, da se je med letoma 2013 in 2016 zmanjšalo število staršev, ki nadzirajo šestletnike med brskanjem po spletu. Ta številka je padla s 53% na 43% (Bombusa, 2017).

Zaradi vsega naštetega ne preseneča dejstvo, da so že triletni, petletni otroci pravi »spletni vplivneži«, »influencerji« na socialnih omrežjih, mnogi seveda s pomočjo svojih staršev, ki so že pripadniki generacij, ki so odraščale s spletom. Čeprav so njihovi sledilci večinoma otroci, mnogi med njimi že služijo s svojimi objavami, saj imajo tako veliko število sledilcev. Na primer, Emma in Milla Stauffer, triletni dvojčici, sta imeli leta 2017 3.2 milijona sledilcev na Instagramu, ki ga upravlja njuna mama. Podoben primer je Laerta, deklica, ki je že zaslužila skoraj 30.000 dolarjev z objavo svojih slik otroške mode na Instagramu (Pilz, 2017). Otroci imajo celo svojo lestvico na straneh Forbes, kjer predstavljajo deset najuspešnejših otroških »spletnih vplivnežev« vsako leto. Najmlajši med njimi je še v nižjih razredih osnovne šole in je v letu 2017 zaslužil kar 11 milijonov dolarjev z video posnetki, kjer ocenjuje nove igrače. Družina tudi ščiti njegove osebne podatke in ne izdajo ne naslova, ne države, iz katere prihaja (Forbes media, 2018). Glede na raziskavo se skoraj 40 % otrok Alfa generacije tudi v prihodnosti vidi kot bloggerji, gamerji, youtuberji …; torej v poklicih, ki do pred kratkim še niso obstajali, ali pa so izbrali poklice povezane s tehnologijo (Reis, 2017).

Strokovnjaki pričakujejo, da bo to najbolj izobražena, najbogatejša in najbolj tehnološko podprta generacija. To je tudi generacija, ki bo fizično in psihično hitreje dozorela in hitreje vstopila v puberteto, ki pa bo tudi dlje časa trajala. V smislu odraslosti, ki se je včasih kazala s poroko, otroci, službo, bodo otroci te generacije kasneje v fazi odraslosti. To tudi pomeni, da bodo dalj časa v izobraževalnem sistemu in po predvidevanjih jih polovica ne bo zapustila doma in staršev še globoko v svoja 20. leta.

3. Izobraževanje v letu 2030

Najstarejši otroci Alfa generacije so zdaj stari osem let. V srednjo šolo bodo vstopili leta 2025. Po Real-time Delphi tehniki so leta 2007 izvedli raziskavo o izobraževanju v Južni Koreji leta 2030. Južno Korejo so izbrali zaradi hitrega napredka v tej državi. Pred 23 leti, leta 1984, nihče ne bi niti pomislil, da bo Južna Koreja igrala tako veliko vlogo pri razvoju tehnologije, kot jo ima danes. Raziskava je zanimiva z vidika, ker Koreja danes že živi življenje v sožitju s tehnologijo in mi ji sledimo. Strokovnjaki so ugotovili, da bo skok 23 let

v prihodnost prinesel še večje spremembe, kot so jih leta v preteklosti (The Millenium Project, 2014).

Odgovor, v katero smer naj gre izobraževanje v prihodnosti, je za potrebe raziskave podalo 213 strokovnjakov s celega sveta. Na prvih šest mest so postavili:

- Web 17.0. Ti otroci bodo sposobni operirati z Web 17.0. Trenutno smo na stopnji Web 2.0. Glede na Wikipedijo: «Web 2.0 je zmnožek spletnih tehnologij in inovacij uporabe, ki dopolnjujejo dotedanjo uporabo in razumevanje spleta ter njegova ozadja, ki ga pogosto predstavljajo kot poslovno revolucijo s premikom k internetu kot osnovi za uspeh. Bistvo spleta 2.0 je sodelovanje uporabnikov interneta pri dopolnjevanju obstoječih in oblikovanju novih vsebin, medtem ko so uporabniki na spletu 1.0 uporabljali le obstoječe vsebine« (Šuhel, 2010). Samo predstavljamo si lahko, kakšen odmik uporabe spleta pomeni od sedanjih 2 do 17 v letu 2030.

- Vsi bodo vključeni v sistem vseživljenjskega učenja, od otrok do starostnikov, saj bo vsem na voljo brezžični internet in nova tehnologija. Izobraževanje bo individualno prikrojeno vsem uporabnikom.

- Uporaba kemije za spodbujanje možganskih funkcij. Z napredkom v znanosti in raziskovanjem delovanja možganov bodo znanstveniki odkrili dodatke, ki bodo stimulirali pomnjenje, pozornost in spodbujali delovanje možganov.

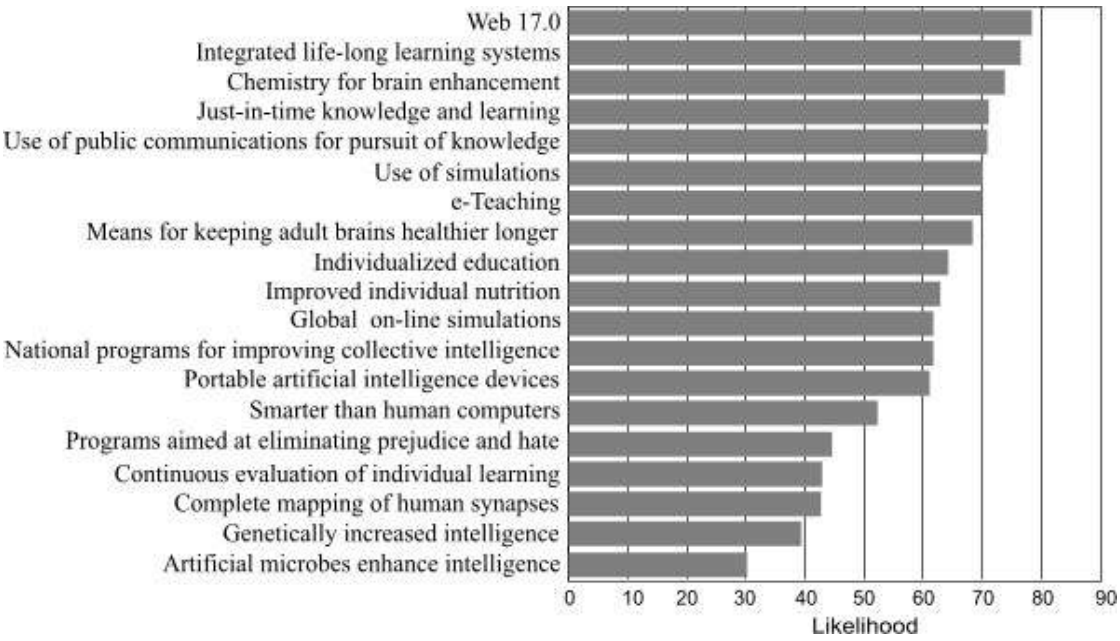
- Pridobivanje znanja takrat, ko ga uporabnik potrebuje. Uporabniki bodo, s pomočjo aplikacij in novih računalniških orodij, sami ali s pomočjo tutorja prišli do informacij, in to takrat, ko jih bodo potrebovali, brez tradicionalnega sedenja pri pouku.

- Uporaba javnih sredstev komuniciranja za pridobivanje znanja. V 2030 bodo naslovi, kot so »Učenje je seksi«, »Znanje je cool« … vsakdanji in bodo spodbujali k učenju ali iskanju informacij na spletu, preko videa …

- Uporaba simulatorjev: računalniške igrice bodo postale tudi izobraževalne, simulacije bodo prinesle neke vrste izkustveno učenje, brez tveganja, kot bi lahko bilo v naravi, npr. (srečanje s tigrom, življenje pod vodo ...). Simulacije imajo dobro lastnost, da jih je možno prekiniti, da dijak ali učenec pridobi čas, da oceni svoj napredek ali uzavesti, kaj se dogaja.

Nadalje, kot je razvidno iz grafa, sledijo metode e-učenja; načini za ohranjanje mladostnih možganov pri odraslih, izobraževanje, prilagojeno posamezniku, izboljšana prehrana, prilagojena posameznikom, globalne simulacije … (The Millenium Project, 2014).

Tabela 1 : Rezultati raziskave Izobraževanje v prihodnosti, (Glenn in Florescu, and The Millennium Project Team, 2014)



3.1 Pouk v prihodnosti

Strokovnjaki opozarjajo, da bo potrebno otroke naučiti kritičnega razmišljanja, bontona na spletu in njegove varne uporabe. Pomembneje bo postalo, KAKO se učiti, ne KAJ. Pomemben bo proces pridobivanja znanja. Virtualna resničnost bo izkušnje simulacije prenesla na višji nivo. Učenje bo velikokrat zapakirano v zabavno ponudbo. Prevajalniki bodo tako razviti, da bodo omogočali boljšo komunikacijo in učenje ter interakcijo med učiteljem in učencem. Sodelovanje med učencem in učiteljem bo postalo bolj sodelovalno in učenje doma bo postalo norma (Watanabe Crockett, 2016).

Predvideva se, da v učilnicah prihodnosti ne bo poučeval en sam učitelj, ampak tim učiteljev različnih predmetov. Šlo bo za obliko timskega pouka, ki se ne bo odvijal le v učilnici, ampak v realnih situacijah, zunaj šole. V nekaterih državah so s takim načinom poučevanja že pričeli. Šole povezujejo s podjetji in učenje poteka večinoma preko projektov. Cilj takšnega učenja je spodbujati učenčevo ali dijakovo ustvarjalnost, kreativnost (Kembel, 2010).

Tudi Deep (2018, v Nasir, 2018), pravi, da je Alfa generacijo potrebno naučiti kritičnega razmišljanja, sodelovanja preko mreženja, prilagodljivosti in dajanja pobud, poleg tega pa tudi učinkovite uporabe pisnih sposobnosti in govorne komunikacije. Znati bodo morali tudi oceniti in analizirati informacije, biti vedoželjni in znati uporabljati domišljijo.

4. Trg dela 2030

Četrta industrijska revolucija temelji na digitalizaciji in zahteva nova znanja. Sposobnosti in lastnosti, ki jih bodo delodajalci leta 2030 pri iskalcih zaposlitve iskali, so:

- sposobnost kompleksnega reševanja problemov, razmišljanje izven ustaljenih okvirjev;
- kritično razmišljanje;

- ustvarjalnost;
- delo v timu, empatija;
- poznavanje naravoslovnih ved;
- interdisciplinarna znanja (družboslovje, sociologija …) (Crimson, 2017).

5. Uvajanje kompetence podjetnosti v šole

Šole se bodo torej morale čim prej prilagoditi in ponuditi učencem in dijakom to, kar bodo od njih pričakovali delodajalci in kar bodo prinesle spremembe v svetu.

Glede na opravljeno raziskavo, s katero sta George Land in Beth Jarman 1986 leta preverjala divergentno, ustvarjalno, razmišljanje 1600 otrok, starih od 3 do 5 let, je 98 % otrok bilo na nivoju genijev glede kreativnega mišljenja. Deset let kasneje so iste otroke še enkrat testirali in samo 10 % jih je bilo na nivoju genijev (Naiman, 2014).

Vsekakor si učitelji želimo, da bi učenci in kasneje dijaki to kreativno, ustvarjalno razmišljanje obdržali. Se torej kreativnosti sploh da naučiti? Odgovor je »da«, a skozi kreativno zasnovano izobraževanje. Robinson (2015) pravi: »Prvo gonilo ustvarjalnosti je apetit po raziskovanju in strast za delo. Ko so učenci motivirani za učenje, naravno pridobivajo veščine, ki jih potrebujejo za opravljanje dela. Ko se njihova stremljenja širijo, se mojstrstvo stopnjuje« (str. 114).

Zato močno podpiram, da se na nekaterih šolah že pet let sistematično dela na razvijanju kompetence podjetništva. Učitelji se lahko izobrazijo v različnih delavnicah in programih, ki jih organizirajo agencija SPIRIT, ZRSŠ, na Startup vikendih... Glede na zgoraj naštete spretnosti, bodo učenci ali dijaki to kompetenco, ko bodo 2030 vstopali na trg dela, potrebovali.

6. Primer iz prakse

Pri svojem predmetu avtorica že nekaj let posveča posebno pozornost temu, da ima vse, kar se dijaki učijo, tudi uporabno vrednost. Otroci, ki zdaj vstopajo v srednjo šolo, imajo zelo razvit čut za to, da pridobljena znanja vrednotijo z vidika uporabnosti. Zdi se jim nesmiselno učiti stvari, pri katerih ne vidijo, kako bi jim lahko v življenju koristile. Prav zato jih je težko navdušiti za učenje s starimi, tradicionalnimi metodami pouka.

Angleščino, ki jo avtorica poučuje, bi lahko skoraj poimenovali angleščina za življenje, saj predmet omogoča, da pokrije cel spekter področij in se dijakom poda uporabna znanja za življenje. Kar nekaj uporabnega gradiva nudi projekt za razvijanje kompetence podjetnosti Youthstart. »Namen tega mednarodnega projekta je izboljšanje učinkovitosti in uspešnosti izobraževalnih sistemov pri izvajanju inovativnih politik razvijanja podjetnosti in uvajanju praktičnih ukrepov za spodbujanje podjetnosti v šolah. S projektom na šolah razvijajo modele za spodbujanje podjetnosti na osnovi izkustvenega učenja. Z vidika kurikuluma gre za kroskurikularno oz. transverzalno kompetenco, ki vključuje kreativnost, kritično mišljenje, inovativnost, prevzemanje odgovornosti ter sposobnost načrtovanja in upravljanja projektov, da bi dosegli določene cilje« (Zavod republike Slovenije za šolstvo, 2015).

Ena od dejavnosti, ki je na stopnji gimnazijskih programov B1, je tudi dejavnost My community, ki jo je, malce prirejeno, avtorica vključila v priprave na maturo ob branju knjige Georga Orwella, Animal farm. Dijaki v skupinah razmišljajo o tem, kaj je tisto, kar človeka osrečuje in kakšna bi bila idealna država. Cilj take učne ure je, poleg ciljev pri pouku tujega jezika, da dijaki kritično razmišljajo, debatirajo in sami, preko spleta, raziskujejo raznolike državne ureditve, ugotavljajo, katere stvari so merljive in s pomočjo različnih indeksov kritično ocenjujejo življenjski standard v državah. Nato, na podlagi pridobljenih rezultatov, ustvarijo idealne indekse svoje sanjske države, jo poimenujejo in razložijo, zakaj bi bilo življenje v taki državi idealno, s čimer krepijo še svojo kreativnost in ustvarjalnost.

Evalvacija je pokazala, da dijaki potrebujejo taka znanja, saj jim manjka poznavanje družbenih ureditev po svetu. Strinjali so se, da jim bo to pomagalo tudi kot bodočim volivcem, saj bodo vedeli, kaj je pomembno, da država dobro deluje in ima zadovoljne prebivalce. Glede na vprašalnik, ki so ga dijaki izpolnili, si jih kar 75 % še želi takšnega načina pouka, kjer je učitelj bolj usmerjevalec in svetovalec, do rezultatov pa pridejo dijaki sami.

Kompetenco podjetnosti se lahko pri vseh predmetih vplete v poučevanje in učenci ali dijaki nas bodo marsikdaj zelo pozitivno presenetili, ko bodo pokazali svojo kreativnost. A pogosto je to le takrat, kadar jih tema pritegne in zaznajo uporabno vrednost snovi, ki jo obravnavajo.

7. Zaključek

Alfa generacija torej prihaja. Iz vsega naštetega vidimo, da gre resnično za drugačno, popolnoma novo generacijo, ki se bo razvijala z roko v roki s tehnologijo. Otroke Alfa generacije ne bo več potrebno učiti, kako uporabljati tehnologijo, ampak kako jo varno uporabljati. Pomembne bodo spretnosti, kot je ustvarjalno mišljenje. To je generacija, ki bo želela ustvarjati in svoje proizvode ponuditi tržišču, zato naj bo v šolah velik poudarek na uporabnosti znanj. Učitelji se bodo morali usposobiti, da bodo znali učencem ponuditi virtualno izobraževanje, sodelovalni digitalni pouk in podobno. Poudarek bo tudi na procesu ustvarjanja, ne samo na končnem rezultatu, saj bodo v različnih fazah procesa razmišljali izven okvirjev in stremeli k novemu, še neodkritemu. Razred bo tudi postal prostor, kjer bo vse večji poudarek na mehkih spretnostih, na medsebojnem komuniciranju, pravilih obnašanja, bontonu, pomenu skupnosti … (Alcock, Fisher in Zmuda, 2017).

Vse, kar lahko učitelji naredimo, je, da se na Alfa generacijo pripravimo že danes. En način je vsekakor načrtno uvajanje kompetence podjetnosti v pouk, kot je opisano v primeru iz prakse. Kot naj bi še v preteklem stoletju rekel John Dewey, ameriški filozof, psiholog in pedagog: »Če danes učimo na način, kot smo učili včeraj, bomo naše učence oropali prihodnosti.«

8. Literatura

Alcock, M., Fisher, M.,in Zmuda, A. (10. 8. 2017). Meet Generation Alpha: Teaching the Newest Generation of Students, *Solution Tree.* [Blog post]. Pridobljeno s https://www.solutiontree.com/blog/teaching-generation-alpha/.

Bombusa, G. (6. 2. 2017). Revealed: The Secret life of six-year-olds online, *Internet matters.org*. Pridobljeno s https://www.internetmatters.org/hub/research/revealed-secret-life-six-year-olds-online/.

Crimson (2017). Skills You Need Now to Land the Jobs of the Future, 2017. [Blog post]. Pridobljeno s https://www.crimsoneducation.org/blog/jobs-of-the-future.

McCrindle, M. (2014). Understanind the Global Generations. Pridobljeno s http://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/The-ABC-of-XYZ_Chapter-1.pdf.

McCrindle, M. (2017). Generation Next: Met Gen Z and the Alphas, *McCrindle*. [Blog post]. Pridobljeno s https://mccrindle.com.au/insights/blog/generation-next-meet-gen-z-alphas/.

McCrindle, M. (2018). Gen Z and Gen Alpha Infographic Updat. *McCrindle*, [Blog post]. Pridobljeno s https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/gen-z-and-gen-alpha-infographic-update/.

Forbes media (2018). Pridobljeno s https://www.forbes.com/top-influencers/2017/kids/#879371e2643e.

Kembel, G. (8. 4. 2010). The Classroom In 2020. *Forbes.* Pridobljeno s https://www.forbes.com/2010/04/08/stanford-design-2020-technology-data-companies-10-education.html#7f6a74a64ee4.

Nader, C. (20. 3. 2010). For a new generation, Alpha will be better, *The Sydney Morning Herald*, Pridobljeno s https://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html.

Naiman, L. (2014). Creativity at work. Pridobljeno s https://www.creativityatwork.com/2012/03/23/can-creativity-be-taught/

Nasir, S. (22. 4. 2018). Are schools equipping Alphas with skills needed for future jobs*? Khaleej Times Education*. Pridobljeno s https://www.khaleejtimes.com/news/education/are-schools-equipping-alphas-with-skills-needed-for-future-jobs.

Pilz, N. (21. 12. 2017). Top 10 Kid Influencers on Instagram. *Influencer DB.* Pridobljeno s https://www.influencerdb.net/blog/top-10-kid-influencers-on-instagram/.

Reis, T. (2017). Study on The Alpha Generation And The Reflections of Its Behavior in the Organizational Environment. *Quest Journals*. Pridobljeno s http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol6-issue1/C610919.pdf.

Robinson, K. in Aronica L. (2015). *Kreativne šole*. (str 114). Nova Gorica, Eno

Scott G., Leritz L. E. in Mumford, M. D. (2004). The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, Vol. 16, No. 4, 361–388. Pridobljeno s http://www.gettingsorted.com/Scott__et_al__2004_Creativity_Training.pdf

Sterbenz, C. (5. 12. 2015). Here's who comes after Generation Z — and they'll be the most transformative age group ever. *Business Insider.* Pridobljeno s https://www.businessinsider.com/generation-alpha-2014-7-2.

Šuhel, P. (2010). *Uvod v informatiko*. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Splet_2.0.

The Millenium Project (2014). Education and Learning Possibilities by the Year 2030. Pridobljeno s http://107.22.164.43/millennium/Education-2030.html

Theko, K. (13. 6. 2018). Meet Generation Alpha. *Flux Trends*. Pridobljeno s http://www.fluxtrends.com/meet-generation-alpha/.

Watanabe Crockett, L. (27. 6. 2016). Envisioning Future Education: 6 Exciting Predictions| Teaching. *Global Digital Citizen Founation.* Pridobljeno s https://globaldigitalcitizen.org/future-education-6-predictions.

Williams, A. (19. 9. 2015). Meet Alpha The Next Next Generation. *The New York Times*. Pridobljeno s https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=1.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2015). Pridobljeno s https://www.zrss.si/objava/youth-start.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Golob, univ. dipl. ang. in hisp., zaposlena kot profesorica angleškega jezika na zavodu Grm - Novo mesto, center biotehnike in turizma, Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija.

Srečevanje kultur ali trki civilizacij?

Meeting of Cultures or Clash of Civilisations?

Matija Nared

Gimnazija Šiška, Dijaški dom
matija.nared@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek na kratko oriše probleme srečevanja različnih kultur in skuša najti možne poti sodelovanja. Dejstvo je namreč, da je v Evropi, če pogledamo evropska mesta, mnogo »no-go« območij, ki kažejo na to, da multikulturalizem do zdaj ni šel po poteh, ki bi izkazovale uspešne modele sobivanja in vzornega kulturnega pluralizma. Za boljšo predstavitev problema najprej prikažemo razvoj družbe v Evropi, in sicer s posebnim poudarkom na vlogi, ki jo ima posameznik v družbeni skupnosti. Proces afirmacije posameznika, ki je trajal od pojava renesanse dalje, se najbolj izkristalizira in dobi svoje posebno mesto s sprejetjem deklaracije o človekovih pravicah leta 1948. Drugi del prispevka se osredini na preučevanje vzorčne tradicionalne družbe, kakršno srečujemo v Afriki. Ker ima popolnoma drugačna težišča, kot jih poznamo pri nas, je tudi njeno vrednotenje posameznika popolnoma drugačno. Posledično pa iz tega izhajajo popolnoma drugačne vrednote družbenih okolij in tudi različni vzorci sodelovanja. Ugotovljena in prikazana dejstva na poseben način izostrijo sliko, ki pokaže, da so kulturna okolja ali civilizacije pravzaprav mnogo bolj oddaljene druga od druge in da je trk civilizacij prav zaradi nepoznavanja različnih družbenih okolij med seboj pravzaprav razumljiv. Zaključni del prispevka nakazuje možne poti reševanja in skuša prikazati zglede srečevanja kultur brez predsodkov, z iskrenim spoštovanjem vsakega posameznika ne glede na raso. Še posebno pa je poudarjena vloga, ki jo imata pri tem vzgoja in izobraževanje.

Ključne besede: Afrika, getoizacija, multikulturnost, »no-go« področja, odprta družba, sobivanje, tradicionalna skupnost, trk civilizacij, vzgoja za solidarnost.

Abstract

The aim of this work is to outline the problems resulting from the encounter of different cultures and possible forms of cooperation. If we look at European cities there are many “no-go” areas which show that multiculturalism has not resulted in successful models of coexistence and exemplary cultural pluralism. For a better understanding of the problem, we first present the history of European society with particular emphasis on the role of the individual in society. The ongoing process of the affirmation of the individual that has lasted since the Renaissance became most concrete with the proclamation of the Declaration of Human Rights in 1948. The second part of this work focuses on a traditional society such as exists in Africa. As it is very different from what we know in Europe, the individual is also valued in a very different way. Consequently, different segments of society have different values and also different forms of cooperation. The established and demonstrated facts form a clear the picture showing that cultural milieu or civilisations are actually very different from each other and that a clash of civilisations is logical when the different cultural milieu know very little about each other. In the final part, the work looks for possible ways in which cultures can engage each other without prejudice and with a clear respect for each individual, regardless of race. Particular emphasis is given here to the role of education.

Keywords: Africa, clash of civilisations, coexistence, educating for solidarity, ghettoisation, multiculturality, no-go areas, open society, traditional community.

1. Uvod

V današnjem času je veliko govora o medkulturnem dialogu, o multikultunosti in podobnem. Seveda se to nanaša na dejansko stanje, še posebej zdaj, ko se dogaja t. i. »migrantska kriza«. Nas, Slovence, multikulturnost, vsaj kot jo poznamo v Evropi, v zgodovini ni preveč obremenjevala. Še največ multikulturnosti smo bili deležni v nekdanji državi Jugoslaviji, kjer so bile migracije v našo republiko pogoste. Vendar pa ljudje, ki so prihajali k nam, le niso bili kulturno tako oddaljeni od našega kulturnega okolja. Različnost ni bila moteča, čeprav je bila velikokrat izražena v bolj ali manj duhovitih šalah na račun prišlekov. V sodobnem času pa so na poseben način izstopili problemi, ki jih prej nismo poznali na tako drastičen način, kajti migracije iz južnih jugoslovanskih republik niso nikoli tako drastično vplivale na našo podobo in samopodobo. »Južnjaki« so bili politično klasificirani kot »bratje«, kot ljudje, ki smo jih načeloma poznali in sprejemali, čeprav je bilo več fraz, ki so tudi nadrobneje določale ta odnos v bolj ali manj šaljivem, včasih tudi negativnem tonu. Skratka, ljudje so bili beli, dokaj podobni nam, slovanskega porekla, čeprav nekateri med njimi z muslimansko vero. Današnji čas pa nam prinaša popolnoma druge in drugačne izzive. Prišleki niso nujno beli, ni nujno, da nas sploh kaj razumejo, ni nujno, da imajo nam podobno vero, itd. V našem (pa recimo nekozmopolitskem) svetu[97] so se pojavili ljudje, ki so za nas popolnoma »drugi« ali celo »eni tretji«. Ta drugost pa vnaša v homogene, dokaj zaprte skupnosti, kakršna je slovenska – vsaj tista tradicionalna – , strah in ta strah izhaja večinoma iz nepoznavanja drugih, iz strahu pred drugačnostjo.

V »ljudskem glasu« se ta »drugi« velikokrat prepoznava celo s pomočjo starodavnih arhetipov, kot sta volk in Turki. Ne glede na predsodke je res, da je do trka različnih kultur[98], celo civilizacij prišlo nenadejano. Ta stik/trk se je pojavil nenadoma, nepričakovano, šokantno. Če ponazorimo: tuja civilizacija se je pojavila pred našimi vrati. Dobesedno. Nihče ni bil pripravljen na to, izkušenj s temi ljudmi pa večinoma nimamo. Pa vendarle: do nas so prišli popolnoma drugi ljudje, drugačnih kultur, drugačnih nazorov in drugačnih navad. Sprašujemo se torej, kakšne poti se nam odpirajo?

Najprej naj opozorimo na to, da je v zavesti ljudi v današnjem svetu v duhu »globalne povezanosti planetarne vasi« in podobnih fraz, v ozadju katerih je v veliki meri internetna povezanost, navzoče tudi mišljenje, da smo s tem postali tudi enotna civilizacija, da je cel svet ena sama malo večja vas, v kateri se prek Facebooka (*svet je pa res majhen*!) med seboj vsi poznamo. No, ni ravno tako. Različna kulturna okolja so, čeprav imajo »fejsbuk odnose« in imajo dostop do interneta, mnogo bolj različne drugo od drugega, kot so številni pripravljeni priznati, saj imajo popolnoma svoje kulture, svoje navezave na temelje človeškega ustroja, svoje prav posebne religije, svoje vrednote, svoje samopojmovanje itd. Študij raznih etnij po svetu nam lahko to še vedno dokaj nazorno pokaže. Uporaba telefona in Facebooka ni dokaz razvitosti posamezne kulture. Prav tako nimamo nobenega dokaza za to, da so posamezne kulture zaradi tehničnega razvoja spremenile svoje ozadje pojmovanja stvari in vrednot. To se namreč dogaja mnogo počasneje, kot si mislimo, še posebno pa to velja za vrednote, trdno vpete v kulturni, miselni, religijski in posledično pravni svet ljudi, in to ne glede na kraj bivanja.[99]

---

[97] Čeprav se je lepa Vida na obali znala pogovarjati z »zamorcem«. Prosto po Prešernu: »Lepa Vida je pri morju stala, tam na produ si plenice prala, črn zamorc po sivem morju pride, barko vstavi, praša lepe Vide …«

[98] Recimo v grobem, da je kultura mentalno in tehnično-operativno obzorje človeka, kot pripadnika posamezne družbe.

[99] Opozoriti je treba, da, če v pričujoči razpravi govorimo o tradicionalni afriški družbi, moramo vedeti tudi, da ta družba ne živi v okviru socialne zaščite, varčevanj, socialnega varstva, zdravstvenih zavarovanj, kot smo to

Če si hočemo odgovoriti na nekatera vprašanja, pomembna glede srečevanja kultur in civilizacij, si moramo najprej vsaj na kratko ogledati ozadja kultur, ki prihajajo v stik. Zato bomo za uvod v nadaljnje razmišljanje na kratko povzeli kulturno in filozofsko zgodovino novejšega evropskega sveta, torej sveta, ki ga doživljamo »na lastni koži«, kar nam bo izostrilo predvsem posameznika kot tistega, ki je odgovoren za svoja dejanja, ki je subjekt in individuum. Iz preučevanega se nam bo izluščil posameznik, ki je začetek in konec vse novoveške misli. To nam bo dalo v kratkem orisu en pol razumevanja, da bomo potem lažje vrednotili nadaljnje raziskave in ugotovitve. V nadaljevanju se moramo namreč osredotočiti še na pojmovanje družbe in posameznika, ki, kar predpostavimo hipotetično, predstavlja »drugega«. Za to ponazoritev bomo vzeli splošen tip družbene skupnosti, ki se pojavlja v Afriki, in jo skušali razumeti kot vzorčno podlago za vrednotenje kulture »drugega«. Tipi teh družbenih skupnosti so seveda različni glede na kraj bivanja, glede na religijo (predvsem islam), imajo pa veliko skupnih stvari, ki se jih da generalizirati, in sicer ne glede na kraj, ne glede na religijo. In to bomo tudi storili.

V zaključnem delu, ko nam bo že dokaj jasno, kakšne kulturne družbene skupine prihajajo v stik, pa bomo skušali najti tiste poti, ki odpirajo vrata k sodelovanju in spoštovanju. Getoizacija ali, če uporabimo novejši izraz za te družbene pojave, »no-go« območja ali cone v mnogih evropskih »multikulturnih« mestih kažejo na neuspeh evropskih politik pri premoščanju razlik. To za nas pomeni, da smo še vedno na dokaj nedodelani poti, ki nam odpira mnogo več vprašanj, kot daje odgovorov. Pa vendar se srečanja dogajajo in se bodo, na nas pa je, da se pogumno in vljudno podamo na pot teh srečanj.

2. Kulturna okolja in vprašanje vrednot

2.1. Evropa in vprašanje individualizma

Sami sebe in svojo kulturo načeloma poznamo. Evropsko kulturno jedro (ne glede na nacionalnost) izhaja v osnovi iz dediščine judovsko-krščanske religije, rimskega/anglosaškega (kazuističnega) prava in grške filozofije. Na tej podlagi so filozofska in družbena misel in gibanja počasi, v teku stoletij, pripeljali do jasnega subjektivističnega filozofskega vzorca ter do utemeljitev, vključno z demokratičnimi družbenimi sistemi, ki izhajajo iz tega pojmovanja. Pravo izhaja iz načel rimskega prava in kazuističnega anglosaškega prava s temeljnimi poudarki na zaščiti posameznika in ob jasnem priznavanju človekovih pravic, ki pritičejo subjektu; subjekt je namreč v ozadju vseh filozofskih konceptov. Izjema je bilo sicer krajše obdobje socialističnih revolucij in držav, ki so se utemeljevale v očitni komunitarni, komunistični ideologiji in dokaj načelno podrejale posameznika družbi in mu celo odrekale pravico do osebne lastnine. Razlogi za propad tega sistema, se razume, niso bili samo ekonomski. Skratka, evropska misel že več kot 500 let v takšnem ali drugačnem kontekstu resno obdeluje in vrednoti vprašanje pojmovanja posameznika. Določneje pa se je ta misel izoblikovala z začetkom renesanse. Renesansa je bila pravzaprav gibanje, ki je v umetnost in miselno paradigmo svojega časa uvajala ideje humanizma in poudarjala individualizem. Zgodovinopisje in umetnostna zgodovina umeščata izvor renesanse v Firence, kjer so delovali Dante, Galilej, Machiavelli, Michelangelo in drugi. Obdobje se torej datumsko umešča med konec srednjega in na začetek novega veka, začenši z deli Danteja (1265–1321) in Petrarke (1304–1374).[100] Pri renesansi gre predvsem za kulturno duhovno gibanje, ki je odkrilo pomen

navajeni pri nas, temveč da je vaška/klanska skupnost vse, kar posameznik ima. Izven te skupnosti je načeloma obsojen na propad.

[100] Pomembne renesančne (humanistične) osebnosti so še Boccaccio (1313–1375), Leonardo da Vinci (1452–1519), Erazem Rotterdamski (1466/1469−1536), Niccolo Machiavelli (1469–1527), Nikolaj Kopernik

individualnosti posameznika in njegov moralni pomen. Ukvarjalo se je s skladnostjo razuma, duše in telesa. Svoje ideale išče to obdobje v antiki, ki jo po letu 1350 ponovno odkriva, komentira, predvsem pa posnema to obdobje človeške zgodovine.[101] Največji nesporni idol vseh humanistov postane Mark Tulij Cicero. Poseben razmah dobi gibanje po letu 1453, ko je iz Konstantinopla, ki so ga zavzeli Turki, pribežalo v Italijo več grških učenjakov, ki so posredovali svoje znanje o antiki. Za renesančno misel je ključnega pomena to, da v nasprotju s srednjeveško miselno paradigmo, ki je v osrčju svoje misli imela za temeljno točko Boga (Unum, Verum, Bonum), postavi na prvo mesto svojega zanimanja človeka. Človek postane vrednota, človečnost pa krepost. Humanizem je v svojem bistvu optimistično naravnan: kar je človeško, je dobro. Vzporedno s poudarjanjem posameznika se poudarjajo tudi čutila in čutno dojemanje, estetsko vrednotenje in medlo enačenje Boga z naravo, kar se v religiološki misli označi s panteizmom. Renesančni človek skuša uživati življenje v polnosti. Človek postane središče vesolja, s tem pa dobijo posebne poudarke čustva, občutki, čutnost, razum, vrednost posameznika in narava.

To prvenstveno duhovno gibanje je pripravilo temelje tudi tehnični revoluciji. Počasi se namreč izoblikuje posebna znanstvena metoda, ki zahteva preverljivost. Matematična znanost in geometrija dajeta osnovni metodološki vzorec, ki se ga da raztegniti na vsa področja znanja. To je pravzaprav miselna podlaga – uvodna misel v razsvetljensko znanost. Po novi miselni paradigmi so se morali na novo vzpostaviti tudi novi odnosi. Vzpostaviti je bilo treba novo vrednostno lestvico in odgovoriti na vprašanja, ki so se pojavljala v novi luči in z novih zornih kotov. Znanost, osvobojena cerkvene avtoritete, ki si je obrusila zobe že v boju s protestanti, poživljena z novo metodološko podlago, se v raziskovanju, temelječem izključno na razumu, v času, ki je prišel, razmahne do neverjetnih razsežnosti. Napredek v teoretični znanosti se odrazi tudi v uporabni znanosti in umetnosti.

Ideje humanizma so se s pomočjo odkritja tiska lažje razširile. Poudariti je treba, da je bilo obdobje renesanse in humanizma vezano predvsem na višji sloj,[102] na izobraženstvo in meščanstvo. Odsev teh idej je tudi v ozadju protestantskega gibanja, ki pomeni pravzaprav svojevrsten vrh renesanse[103]. Zaradi vzgibov, dela in pomena lahko reformacijsko gibanje opredelimo kot versko kulturno in politično dejanje 16. stoletja, ki je vzklilo iz temeljnega nasprotovanja cerkveni avtoriteti rimskega papeštva in nedoslednemu delu duhovščine in cerkvene hierarhije nasploh s ciljem reformirati katoliško cerkev. V ozadju pa gre ravno tako za jasne ideje, ki izpostavljajo posameznika. Človek je sam v odnosu do Boga, brez posrednika. Človek je odgovoren edinole Bogu. Za sklep tega ekskurza navedimo Prijatelja (52), ki pravi, da »je bila vendar glavna lastnost reformacije individualna emancipacija na podlagi lokalnih razmer in čisto narodnih pogojev življenja«. Vse navedeno, čeprav na hitro podano, nam razjasni, da je bil potek razvoja do afirmacije individualizma (in v filozofiji subjektivizma) dolg nekaj stoletij. Na osnovi tega pojmovanja je še vedno zgrajen

---

(1473−1543), Michelangelo (1475−1564), Thomas More (1478−1535), Rafael (1483−1520), Martin Luther (1483−1546), Huldreich (Ulrich) Zwingli (1484−1531), Rebelais (1494−1553), John Calvin (1509−1564), Cervantes (1547–1616), Giordano Bruno (1548?−1600), Francis Bacon (1561−1626), Shakespeare (1564–1616), Galileo Galilej (1564-1642), Johannes Kepler (1571−1630) in mnogo drugih.

[101] Vidmar (2005, 15) poudarja, da je renesansa pravzaprav le začela vrednotiti antično kulturo na drugačen svojevrsten način. Renesansi je bila antika predvsem »ogledalo in podoba plemenite človečnosti …«.

[102] Izjema so le odmevi humanistične »ideologije« v kmečkih uporih. Pri pojavu kmečkih uporov sicer ni bilo glavno vodilo kmečka zavest ali boj za pravice, temveč velikokrat čisto navaden boj za preživetje. Humanistične ideje so se pridružile kmečkim uporom zelo počasi.

[103] Zasledi se mnenje, da je reformacija samo podoba humanizma na cerkvenem področju. Vidmar pa glede tega dodaja, da gre po drugi strani pri reformatorjih tudi za zelo nevrotičen in ambivalenten odnos. Luter se je boril proti vsemu poganskemu (pa naj bo v Cerkvi ali pri humanistih). Humanizem se je namreč obračal v naturalizem, »Luter pa ostaja v srednjeveškem svetu čudežev in demonov, tuje mu je bilo naravoslovno opazovanje in razmišljanje« (Vidmar 2005, 13 in 42).

»humanizem«, kot ga poznamo danes, z vsemi pravnimi in političnimi sistemi v Evropi. V ozadju pa so tudi vrednote, ki ta sistem utemeljujejo in ščitijo. Seveda predpostavljamo, da bralec pozna svojo kulturo in svoje kulturno okolje, ki ga imenujemo evropsko. Zato ne bomo podrobneje ponazarjali kulturnih komponent. Pomembno za našo miselno analizo pa je predvsem poznavanje poti, ki je utemeljila posameznika kot zadnjo, osnovno in merodajno stopnjo v evropski družbi. To moramo ohraniti v mislih, kajti k individualizmu se bomo še vrnili. Čaka pa nas še nekaj sprehodov po tujih, malo manj znanih krajih, manj znanih kulturah, ki pa vendarle na tak ali drugačen način peš in z ladjami prihajajo k nam in s katerimi se moramo ali se bomo morali soočiti.

2.2. Tradicionalna afriška družba[104]

Čeprav so ljudje, ki prihajajo v Evropo po takšnih in drugačnih poteh, iz različnih kulturnih okolij, ki se jih ne da poenotiti s preprosto posplošitvijo, pa vendar lahko z gotovostjo trdimo, da v ozadju teh okolij ni kulturnega razvoja, kakršnega smo ravnokar obravnavali ob primeru evropske zgodovinske poti, ki je pripeljala do subjektivistične misli in do spoštovanja posameznika kot glavnega nosilca političnih in raznih drugih pravic. Trdimo lahko tudi, da mnogo teh kulturnih skupin, čeprav prihajajo iz »demokratičnih« afriških držav, z demokracijo nima nobene povezave, da je sistem, ki te ljudi povezuje, združuje na določenem teritoriju, daleč od pravega pojma demokracije, daleč od tega, kar poznamo mi v Evropi. Večinoma je v ozadju teh ljudi, še posebej ljudi z afriškega kontinenta, dokaj ozko usmerjena, jasno določena plemenska ureditev, katere bistveni element je jasna krvna plemenska povezanost in ki je tudi tisto, kar te ljudi temeljno določa. Čeprav je afriški kontinent razdeljen na države, ki jim v večini primerov predseduje celo »demokratično« izbrani predsednik, dejansko stanje ni ravno tako »demokratično«. Ozadje je mnogo bolj pisano, kompliciranо in tudi zagonetno.

Poglejmo si okvirno sliko takšne družbe, ki obstaja nekje v osrčju Afrike, njene zakone, delovanje in njen stik z demokratičnimi družbenimi sistemi, v osnovi uvoženimi iz zahodnega sveta.

Tradicionalne afriške skupnosti imajo načeloma dve osnovi za določanje pripadnosti. Ena, ta je najpogosteje tudi najpomembnejša, je krvna pripadnost skupini, ki se v okviru širših klanskih družin osredišča okoli skupnega prednika. V tem duhu več klanov, ki priznavajo skupnega prednika, sestavlja pleme, temu plemenu pa načeluje poglavar/kralj, ki na tem svetu predstavlja in zastopa skupnega prednika. Gre torej za zelo jasno krvno sorodstveno linijo. V ozadju te družbene zgradbe je največkrat tudi kult prednikov, v katerem predniki zavzemajo eno temeljnih mest. Tudi če so ta ljudstva sprejela islam ali katero drugo univerzalistično obliko religije, se v ozadju še vedno dokaj jasno kažejo zgoraj omenjene temeljne prvine delovanja in tudi verovanja. Čeprav se da v ozadju teh krvnih povezav zaznati tudi določen kastni sistem (sužnji) ter tudi dokaj strog hierarhični sistem, pa velja, da so afriški ljudje v glavnem dovzetni za temeljno enakopravnost med ljudmi. Ljudje so, kot pravijo, kot vrh lonca ali kot vodna gladina: vsi enaki. Določeno pleme ima po navadi tudi (in to je drugi del zgodbe, ki določa identiteto posameznika) skupno zemljo. Ta zemlja se v večini primerov razume kot Sveta zemlja ali kot Stvarnikova nevesta, kar lahko razberemo iz slikovitih mitoloških zgodb. Na svojih ozemljih so ti ljudje suvereni (ne glede na državo) in spoštujejo skupne zakone (ki jih določa pleme ali so vezani na določene kraje (pokrajine), če pa so ljudje muslimanske vere, lahko sledijo tudi šeriatskemu pravu). Torej: čeprav mnoge Afričane povezuje enotna država, je delitev na pleme in klan mnogo bistvenejša, kajti klan in, širše

[104] Glavne opredelitve tradicionalne družbe in posameznika so povzete po doktorski disertaciji z naslovom Antešaške sodne prakse na podlagi verovanja in vprašanje človekovih pravic (Nared 2016, 12–52 in 241–251).

gledano, pleme predstavljata najosnovnejši obliki identifikacije posameznika. Pleme ima načeloma dokaj jasno obliko upravljanja in jasne medsebojne odnose. Dejstvo je, da v takšnih skupnostih, kot so tradicionalne afriške, ni lahko vnašati kakšne druge organizacijske strukture, kajti glavna določujoča struktura plemensko-klanske ureditve je krvno sorodstvo. To pa je določeno z rojstvom. Načeloma torej ima vsaka skupnost, ki priznava nekega skupnega prednika, tudi skupnega kralja, ki je tudi nekakšen suveren na svojem področju, če gledamo tradicionalno obliko delitve. Kralj/poglavar v našem primeru pomeni starešino, ki je na čelu krvne linije večinske skupine na določenem področju in ima vpliv na svoje podanike ter tudi moč, da v določenih primerih zapoveduje glede na teritorialno področje (določanje tabujev in skrb za spoštovanje pomembnih tabujev, klicanje prednikov v posebnih primerih itd.). Razumemo lahko, da je najpomembnejša vloga kralja/poglavarja osrediščanje skupine, plemena, opravljanje posredniške (duhovniške) vloge, skrb za skupne stvari, urejanje odnosov in poravnavanje sporov; vse to lahko opravlja sam ali po zastopnikih. Vedno ima v svoji bližini tudi druge klanske starešine, veljake, ki opravljajo vlogo svetovalcev, kajti kralj ni popolnoma samostojna, avtokratska funkcija. Kralj je le glava vaške skupnosti, in ta je pravzaprav tista instanca, ki je odgovorna za vse dejavnosti pri ljudeh, ki so ji podrejeni. Preprosto lahko rečemo, da je pleme sestavljeno iz klanov in v tem duhu se šefi klanov pojmujejo kot vaški veljaki in povezani sestavljajo vaško skupnost, katere glava je kralj. Kralj/poglavar je v tem duhu le prvi izmed starešin, ker izhaja iz vodstvene rodovine v plemenu.

Vaška skupnost je po eni strani osrednji center oblastne strukture in ureja načeloma vse pomembne stvari, ki zadevajo vso skupnost. Verjetno pa je najpomembnejša stvar ravno vzpostavljanje zakonov in ohranjanje reda in miru v skupnosti, kajti zaradi skoraj popolnega nedelovanja države so za red na svojem področju zadolženi predvsem ljudje sami.

Sociološke kategorizacije so za opis tradicionalne afriške klanske družine uvedle pojem »klasifikatoričnosti« in ga pridale pojmovanju družine, po katerem so osnovne sorodstvene vezi opredeljene mnogo širše, kot to velja za naš evropski svet. »Tako ima lahko otrok več »očetov« ali »mater«, tj. oseb, ki so v sorodstvenem razmerju s pravim (tj. z biološkim) očetom ali s pravo materjo, posledično pa se tudi bratranci in sestrične imenujejo bratje ali sestre, njihovi otroci pa so otroci vseh teh. »Oče« so tudi očetovi bratje (strici) ali pa sestre (tete), »mame« pa mamine sestre in bratje. Ta sistem se imenuje »klasifikatoričen«, ker dovoljuje uvrstitev osebe ne glede na strogo biološko sorodstvo« (Nared 2009, 78). Radcliffe-Brown (1994, 26–27) opredeljuje ta sistem tako: »Če sem v določenem razmerju s kakšnim moškim, sem v enakem splošnem razmerju z njegovim bratom; podobno je z žensko in njeno sestro. Tako velja očetov brat za nekakšnega očeta in njegovi sinovi so torej sorodniki iste vrste kot bratje. Podobno velja materina sestra za še eno mater, in njeni otroci so torej moji bratje in sestre. /…/ Primitivne družbe vzpostavijo s pomočjo tega načela natančne vedenjske vzorce do določenih vrst stricev, tet in bratrancev oz. sestričen.«

Ta »široka« oblika določevanja sorodstvenih vezi omogoča v klanu bolj povezano obliko življenja in večjo odgovornost vseh za vsakega posameznika. Spoznamo pa lahko tudi, da sama razmerja odražajo sliko, ki ni samo dejanska sorodstvena slika, ampak je določena, »namišljena« in služi umeščanju družbe v nek širše določen prostor. Poznavanje teh družinskih razmerij je zelo pomembno tudi zaradi vprašanja incesta, ki v takšni skupnosti med drugim ruši »naravni« red in katerega prekršitev, kot se predpostavlja, ima lahko za skupnost zelo hude posledice. Spomin na sorodstvene vezi, ki po eni strani družino povezujejo in jo obenem tudi ločujejo od drugih, pa se ohranja ravno v kultu prednikov, pri katerem se družina obrača na svoje »skupne« prednike in tako sama sebe identificira (Gluckman 1937).

Glede tradicionalnih klanskih družin je treba na tem mestu poudariti še nekaj; klan ima skupno ekonomsko bazo: skupno zemljo. Ta poudarek je potreben zaradi tega, ker lahko mi tukaj v Evropi, ki ne prakticiramo več teh oblik odnosov, kaj hitro izgubimo iz vida to

temeljno soodvisnost velike klanske družine. Navajeni smo namreč na vrednotenje sveta v duhu individualizma. Posameznik lahko v socialnem sistemu evropske družbe načeloma preživi brez navezave na svoje ožje sorodnike, preživetje in socialno varstvo ni vezano na matično družino ali na družinsko zemljo, kajti človek se lahko zaposli kjerkoli, pa tudi ob bolezni bo »država« poskrbela zanj. Pri tradicionalnih afriških klanskih skupinah je zemlja vsaj v osnovi največkrat skupna in posameznik je ne poseduje v tem pomenu, da je na voljo samo njemu, čeprav je dejanski lastnik zemlje. Strukturna organizacija klanske družine vključuje tudi skupno udeležbo pri denarju ali blagu (hrani). V tem ekonomskem sistemu je klan zadolžen za vsakega posameznika, vsak posameznik pa mora delovati tako, da bo kar v največjo pomoč vsem v klanu. Glede na pomembnost družine kot človeku najbližje skupnosti in glede na svojevrstno vrednotenje posameznika glede na širšo družbeno skupino lahko rečemo, da je ravno družina »prva oseba« vsakega Afričana. Družina nudi posamezniku socialno in materialno varnost in je zanj jamstvo obstoja, blagostanja, harmonije in osebnega razcveta. S tem je ena izmed največjih vrednot vsake tradicionalne družbe in velja za sveto stvar. Osnovna skupnost je v tem duhu klanska družina, v kateri je posameznik posameznik samo do te mere, kolikor je del družine.

Naslednje, na kar je treba opozoriti v tradicionalni afriški družbi, je to, da je strogo hierarhično urejena. Uzurpacija tega reda bi pomenila obenem tudi uzurpacijo časti, oblasti in odgovornosti in bi, kot lahko spoznamo pri poglobljenem preučevanju, nakazovala tudi rušenje »naravnega« reda družbe in sveta.

2.2.1. Vprašanje individualizma v tradicionalni afriški skupnosti

Kako vrednotijo posameznika v Evropi, smo že spoznali. Ostalo nam je torej še to, da preučimo, kako vrednotijo posameznika tradicionalne afriške družbe.

Za vso širšo afriško skupnost velja, da je posameznik le majhen del velikega povezanega telesa, celote, skupnosti, ki na koncu osredišča univerzalno celoto (Fu-Kiau 2001, 62). Rockie (1993, 11) pravi, da »posameznik v tradicionalni skupnosti ne živi in niti ne more živeti sam zase, razen če gledamo telesno prvino. Posameznik dolguje svojo eksistenco drugim ljudem, vključno s tistimi iz predhodnih generacij, pa tudi svojim sodobnikom. Preprosto je le del celote. Skupnost mora potemtakem »proizvajati« posameznika … Fizično rojstvo ni dovolj: otrok mora iti skozi obrede včlanjenja in šele potem postane polno vključen v celotno skupnost«. Rockie tudi zapiše, da imajo vsi afriški ljudje »močan občutek svoje identitete na podlagi pripadnosti skupini, da se zelo močno čutijo kot del velike družine, ki tradicionalno poseljuje področje ali regijo« (1993, 2). Tako lahko izluščimo, da posameznik brez skupnosti ne obstaja, saj je, kljub temu da je posameznik, tudi celovita mreža socialnih odnosov. Še več, »medsebojni odnosi z njegovo skupnostjo ga šele vzpostavljajo kot osebo in posameznika, kar pomeni, da je tako dojemanje in vrednotenje človeka pravzaprav nasprotje od natančnega pomena individualizma« (Nared 2009, 93). Levi-Bruhl (1949, 74) pa pravi: »Zavedanje, ki ga ima »primitivec« o svoji individualnosti, recimo, je zavito v sistem, v katerem je prevladujoči sentimentalni element ta, da posameznik pripada skupini, ki je dejanska individualna enota (individualnost), in posameznik je torej le en element (v polnem pomenu te besede) socialnega telesa, prav tako kot vsi drugi člani.« Človek po tem pojmovanju ni mišljen izvzeto in ločeno od skupnosti, temveč je temeljno vpet vanjo: posameznik je posameznik samo do te mere, kolikor je del skupnosti. »Zavedanje, ki ga ima o samem sebi,« pravi Levi-Bruhl za člane prvotnih družb, »ni zavedanje osebe, zaključene same v sebi, temveč osebe, katere razlog bivanja, bistveni eksistencialni pogoji so v skupini, ki ji pripada in brez katere sam ne more obstajati« (Lévy-Bruhl 1949, 75, navaja Nared 2009, 93).

Iz povedanega lahko izluščimo, da je gola individualnost nesprejemljiva in da je predvsem tudi pojmovana kot antivrednota. Vrednota je sorodstvo, sama skupnost pa je razumljena kot »raison d`etre« /bistvo/ posameznikovega življenja« (Rockie 1993, 10). Po drugi strani pa je skupnost odprta za posameznika in ga tudi sprejema, pač v odvisnosti od njegove temeljne funkcije, ki jo ima, in od vlog, ki mu pripadajo. In obrnjeno: posameznik je neločljivo vpet v skupnost, »kajti izločitev iz skupnosti pomeni najprej sociološko, psihološko in kasneje verjetno tudi fizično smrt« (Nared 2009, 94). Ta odnos se izkristalizira v trditvi, ki jo podaja Rockie: »Če posameznika prizadene težava, je posledično substancialno prizadeta vsa skupnost; kar je torej v naravi personalno, je v praksi skupno« (1993, 33).

Ne smemo prezreti temeljne vključenosti posameznika v klan. To lahko vidimo tudi v sistemu prenosa odgovornosti. Če namreč posameznik zagreši zločin, ga v tej perspektivi zagreši klan, in ne posameznik. Posameznik je tako razumljen kot izdelek skupnosti in obenem tudi kot del njene odgovornosti (Rockie 1993, 31). Odgovornost za storjeni zločin ali prestopek je na neki način vedno kolektivna. Osebna odgovornost in osebna krivda ne prideta pogosto do izraza.

Pripadnost skupini je, kot vidimo, eden najpomembnejših delov identitete posameznika. Posameznik je samo del skupnosti. Brez skupnosti ne obstaja. (V tem duhu je delno zavrte tudi veliko osebne svobode, če jo gledamo skozi očala evropskega subjektivizma, po drugi strani pa je tudi sama osebna odgovornost delegirana celi klanski skupnosti, kar zajame tudi posebno vrsto zaščite posameznika (Nared 2017, 241 sl.)).

2.2.2. Dejansko pravno stanje afriških držav in vprašanje subjektivizma

Demokratični družbeni red sam po sebi, po našem razumevanju stvari ni pisan na kožo afriškim ljudem. Demokratični zakoni so bili tem ljudem vsiljeni, saj je jasno, da so pravne ureditve afriških držav pogojevale bogate darovalke iz razvitega sveta, »ki so jasno pokazale, da bodo pri razdeljevanju pomoči v prihodnje upoštevale kriterij demokratičnega napredka, vključno z zgodnjo uvedbo večstrankarske politike in spoštovanja človekovih pravic« (Fage in Tordoff 2011, 542). Če to drži, je to potem eden redkih pritiskov na »demokratični« državni aparat in deluje po načelu korenčka in palice. V duhu človekovih pravic ali takšnih in drugačnih mednarodnih interesov je mednarodna skupnost zahtevala sprejetje zakonov ter zahtevo vezala na denarno podporo. Najprej se je pomoč podeljevala glede na politične sisteme in liberalizacijo, potem v skladu s človekovimi pravicami, kasneje je bila ekonomsko naravnana … »Svetovna banka in MDS[105] sta v povračilo za svojo pomoč zahtevala, da afriške države sprejmejo množico »liberalizacijskih ukrepov«. Ti so zajemali devalvacijo valute, nižanje stroškov za obrambo, zmanjšanje obsega socialnega skrbstva, odpravo subvencij za hrano, privatizacijo državnih podjetij in reformo javne uprave« (Fage in Tordoff 2011, 543).

Kakorkoli že, dejstvo je, da je bil zakon ljudem vsiljen od zunaj in da ga mnogo ljudi, ki znajo izrabljati oblast za svoje potrebe, velikokrat enači z »novo kolonizacijo«. V ozadju je tudi tehtno vprašanje, ki sicer ne zadeva aktivne politike, ker zanjo zakoni ne veljajo: kako naj ljudje, ki so navajeni spoštovati svoje zakone, sprejmejo zakone, ki niso njihovi? Ki so jim celo vsiljeni v duhu določne ideologije? Kako naj se z njimi poistovetijo? Čeprav so se ti zakoni na začetku sklicevali na velike ideje o človekovih pravicah, ki so temeljile na evropsko-ameriški ideološki podlagi, in na človekoljubnost, pa se je vse skupaj kmalu sprevrglo v pomoč, ki je imela v ozadju politične in ekonomske interese (Fage in Tordoff 2011, 599).

[105] Mednarodni denarni sklad. (Dodal M. Nared.)

Problem razkoraka pravnih sistemov v Afriki je že star. Sprejetje zakonov v času kolonizacije so narekovali kolonizatorji in ti zakoni so bili pisani v duhu, ki je koristil njim. Ob počasnem osvobajanju afriških držav izpod kolonialnih oblasti pa se pravni sistem v večjem delu niti ni spremenil. Velikokrat se je spremenilo le nekaj prvin, ki so bile bolj simbolne kot kaj drugega. Fu-Kiau (2001, 68) pravi: »Pravo mora govoriti isti jezik, kot ga govorijo ljudje, in mora biti v tem jeziku tudi zapisano. Vse Afriške ustave in zakoni so pisani v tujih jezikih. Že samo dejstvo, da so pisani v jezikih, ki jih večina afriškega življa ne razume, oropa afriške ljudi ene najpomembnejših pravic, in sicer te, da poznajo svoje pravo. Človekova pravica je, da pošteno, natančno in celovito pozna pravo. Afriški zakoni v tem primeru niso pisani za afriške ljudi, ampak za tiste, ki so zainteresirani za izkoriščanje Afrike in njenih ljudi, in to z namenom, da jim olajšajo podvige, s katerimi ohranjajo Afriko nerazvito.« Citirani avtor na tem mestu tudi navaja, da v nekaterih afriških državah samo odstotek ljudi razume jezik, v katerem so pisani zakoni.

Kot torej lahko razumemo, se je s pojavom dekolonizacije države pravzaprav zamenjala le družbena elita: vlogo nekdanje kolonialne sile je prevzela domača elita.

Ne smemo pa spregledati dejstva, da se afriški socialni sistem v času vseh teh zgodovinskih peripetij pravzaprav niti ni kaj dosti spremenil. Veliko težav so v Afriko pripeljali predvsem evropski kolonizatorji, ki so na berlinski konferenci (1884/85) s šestilom in ravnilom določili državne meje ne glede na to, kako so tam dejansko živeli ljudje, s tem pa so dali tudi »uradno« podlago za razlastninjenje domačinov.

Kolonizacija je počasi spremenila uradne ekonomske odnose in strukturo lastnikov zemlje. Tradicionalnega načina življenja, religije in »filozofije« pa ob vsem tem ni spremenila. Družbene in politične spremembe, ki jih je v afriški prostor vnesel belec – kolonizator, so tako vnesle v ta prostor nov sistem, ki je bil pisan na kožo belcem, afriški sistem pa se je zanemarjal. Ko so kolonizatorji »uradno« odšli, so pustili številne »notranje« zadeve nerešene. Dejanskega vpliva pa s svojim odhodom zaradi velikih ekonomskih koristi niti niso spustili iz rok.

In ta razkorak med različnimi družbenimi sistemi je ostal do danes.

Tako v afriških državah soobstajata dva sistema, državni sistem in sistem navadnih ljudi. Uradni sistemi so v skladu z načeli človekovih pravic, ker je tako zahtevala mednarodna skupnost in kar formalno zadovolji darovalce in nevladne organizacije. V resnici pa gre za sistem, ki temelji na »visoki« filozofiji, ki je afriški svet ne razume in ki je velikokrat ne razumejo celo tisti, ki so ta svet privedli do tega, da je tak, kakršen je. Dejstvo pa je, da sistem človekovih pravic, kakršnega poznamo v Evropi, in ki ga skušamo aplicirati v Afriko, v temelju načenja socialno strukturo tradicionalnih skupnosti. Sistem vrednot je velikokrat diametralno nasproten in ga najbolje ponazorimo z dvojico BITI ali IMETI. Uvoženo pravo nima veliko skupnega s filozofijo ljudi, z njihovimi vrednotami, z njihovim načinom življenja /…/. Njihove vrednote se ne dajo živeti v subjektivističnem duhu in se ne dajo izražati v tujem jeziku, v katerem so bili napisani pripeljani zakoni. Subjektivizem kot temeljni kamen sodobnih držav in pogoj demokracije nima v afriški družbi nobene veljave, ker niti nima osnove, da bi bil razumljen kot nekaj, kar bi bilo za kogarkoli koristno, ali celo kot vrednost in vrednota sam po sebi. Subjektivizem sam je tukaj, kot smo lahko že spoznali in bomo to še posebej obdelali, antivrednota. Miselna paradigma afriških ljudstev je v velikem nasprotju s paradigmo, ki jo uvažajo zakoni, vezani na finančno podporo. Rečeno drugače: razkorak med načinom življenja, verovanja in samopojmovanja tradicionalnih afriških skupnosti in pravom države, ki je uvoženo in je bilo prineseno na krilih filozofije, skladne s človekovimi pravicami (ali ekonomskimi interesi), je večji, kot ga lahko dojamemo. Še veliko bolj pa pride do izraza to, če tradicionalno skupnost primerjamo z življenjem v Evropi.

Peters (1973, xiv) nakazuje, da je zakon (red) v prvotnih družbenih srenjah le del nediferencirane socialne kontrole, ki se je ohranjala s pomočjo religije, etičnih običajev in

krvnosorodstvenega reda. V tem smislu posameznik pripoznava in sprejema samo zakone skupine, ki ji pripada (v kateri se je rodil in v kateri živi). Obenem pa prav ta zakon (seveda ne samo zakon) določa tudi njegovo lastno socialno identiteto. Fu-Kiau (2001, 52) se sprašuje: »Ali se bodo zahodnjaške ali vzhodnjaške institucije, ki se uvažajo v Afriko, ujemale s kulturno »plemensko/etnično« bazo? Ali ne bodo ti sistemi v večnem konfliktu? Ali ne bo zamenjava tradicionalnih afriških zakonov, ki temeljijo na tabujih, z zahodnim ali kakšnim drugim pravnim sistemom povzročila neke vrste socialno neravnovesje temeljnih afriških konceptov in vrednot?« Dejstvo je, da težave nastajajo in da morajo Afričani izhajati iz svojega kulturnega okolja, če želijo odgovoriti na svoja temeljna vprašanja. Teh odgovorov jim zahodnjaški znanstveni svet ne more dati. Zakoni morajo izhajati iz kulturnega okolja, v katerem ti zakoni veljajo. »Pravo /…/ vedno odraža ideje o posamezniku in družbi, o osebnosti in motivaciji in o naravi realnosti, ki jo vzpostavlja kultura, iz katere izhaja,« pravi Peters (1973, xvi).

Zadržan odnos posameznih klanov, podplemen ali plemen do *demokratičnih* državnih oblasti (tudi evropskih) je razumljiv.

3. Trk civilizacij

Prikazani problem nam je izostril fokus na »dogajanja v ozadju«, kar nam preprečuje, da bi prehitro vzklikali fraze o brezpogojnem sprejemanju drugačnosti. Že v uvodu smo nakazali, da je Evropa potrebovala več kot 500 let, da je iz kolektivne družbe prišla do vrednotenja posameznika (osebe, subjekta), kot ga ima zdaj. Razlike so velike. Ne gre samo za 500 let trdega dela, revolucij, vojn, preganjanj …

V duhu preučevanega lahko z gotovostjo trdimo, da gre pri preučevanju predstavljenega problema za trk civilizacij, ne samo za srečanje kultur. To namreč niso samo kulturni odtenki, temveč je v ozadju popolnoma drugačen sistem razumevanja časa, drugačen način razumevanja sveta, razumevanja vzrokov (magijsko vrednotenje dogodkov, vzrokov in učinkov …), v ozadju je namreč popolnoma drugačen miselni svet, popolnoma drugačno vrednotenje odgovornosti itd.

Kot smo bežno pokazali, gre v osnovi pravzaprav za dokaj diametralne sisteme konceptov bivanja, vladanja, samorazumevanja, skratka za vrednote (individualizem/kolektivizem, osebna odgovornost/klanska odgovornost, voljena oblast/podedovana oblast znotraj krvnega nasledstva), ki so dokaj težko združljive. Vprašanje vrednot lahko ponazorimo s pojmom lepega. Lepota je splošno sprejeta definicija vrednega. Kultura v ozadju vzpostavlja vrednote, ki so predvsem vrednote glede odnosa do drugih, do skupnosti. Skupnost, samopojmovanje skupnosti je tisto, okoli česar se vrednote osrediščajo. Vrednote pa imajo tudi obrambno vlogo, saj ščitijo skupnost, jo branijo, zavarujejo odnose in oblast ter seveda red. V skupnosti so v zvezi s tem temeljnega pomena obredi in tradicija, česar del je tudi zgodovina, kot spomin na to, kaj ljudje so, od kod so prišli in kam jih vodi pot. V ozadju vrednot mora biti avtoriteta (v Afriki Bog in predniki, v Evropi zaveza spoštovanja človekovih pravic, demokracija …)

Zato se še enkrat vrnimo k istemu vprašanju, ki ga je Fu-Kiau (2001, 52) postavil nam, in vprašajmo obrnjeno: »Ali se bodo afriške »plemenske/etnične« institucije, ki »prihajajo« v Evropo, ujemale z evropsko kulturno bazo? Ali ne bodo ti sistemi v večnem konfliktu? Ali ne bo zamenjava tradicionalnih afriških zakonov, ki temeljijo na tabujih, z zahodnim ali kakšnim drugim pravnim sistemom povzročila neke vrste socialno neravnovesje temeljnih afriških/evropskih konceptov in vrednot?«

4. Multikulturna družba: srečanje kultur ali srečanje ljudi?

Soočenje kultur je soočenje z nečim drugim, z drugačnim, z novim. Srečanje s tujcem se pogosto razumeva na podlagi konflikta. V vseh tradicionalnih skupnostih, velikokrat tudi v evropskih, je namreč uvajanje nečesa novega nevarno in je na ravni tabuja. Ravno tako je uvajanje nečesa novega velikokrat tabu za afriške skupnosti. Vse spremembe so načeloma vprašljive, še posebej pa so vprašljive spremembe navad in morale. Ve se, da je novost za tradicionalna plemenska pojmovanja nekaj slabega sama po sebi. Zgledov za tako pojmovanje najdemo po svetu nešteto in so največkrat povezani s tabuji, simbolno pa ponekod celo s smrtjo, saj so nekatera plemena belce (novodošle, dotlej nepoznane) povezovala z mrtvimi. Belce so včasih povezovali tudi s pošastmi (Nared 2018, 67). Na Madagaskarju je vprašanje novega celo kodificirano v pozdravu: »Nič novega – to je dobra novica.« Moteč je že nov ali nenavaden predmet. Cazeneuve pravi, da »/…/ novost, prav tako pa tudi nenavaden predmet takoj učinkuje kot nečistost, ker ogroža red in ustaljenost sveta, v katerem se človek lahko počuti stabilnega. Ta svet je določen za vsako družbeno skupino posebej, prav zanjo, saj je človekovo bivanje za »primitivce«[106] dejansko rodovno bivanje, smisla za univerzalnost človekove usode pa v splošnem nimajo, saj se počutijo varne samo v okviru družbene enote, ki jo imajo za svojo. Iz tega razloga so tujci v glavnem vznemirjajoči in osumljeni magije, ker so numinozni. /…/ Nikakor nas ne preseneča, da imajo nekateri tabuji izrazito konservativno vlogo in da ščitijo veljavna pravila« (1986, 62).

Kot vidimo, se srečanje začne z neke vrste demonizacijo prišleka. Izražanje strahu in širjenje strahu se zdita kot samoohranitveni refleks skupine.

Postavlja se torej vprašanje, na kakšen način je mogoče premostiti te težave, to zaprtost, ujetost v svojo tradicijo, v svoje vrednostne sisteme?

V osnovi poznamo tri modele soočenja: Ločevanje (segregacija) označuje v teh odnosih deljen javni prostor (npr. čakalnice, sedeži …), deljen stanovanjski prostor (mestne četrti, geto) … Tudi če različne kulturne skupnosti živijo v eni četrti, imajo med seboj zelo malo stikov, posledično se ločevanje vpelje v poklice, politiko, policijo, javno upravo in druge sfere življenja. Socialni odnosi se v takem primeru vzpostavljajo zgolj znotraj lastne etnične skupine. Nedosegljivi ostajajo tudi jezik večine, kultura in druge ugodnosti. Tudi ekonomske vezi se vzpostavijo izključno znotraj zaprte skupnosti. Druga oblika je asimilacija. Pri tej obliki prilagajanja se prevzamejo določene prvine osnovne kulture, pri čemer tudi matična kulturna skupnost prevzame določene elemente manjšinske kulture (hrano, posamezne besede …); takšen primer se je zgodil v ZDA.[107] Pojem, ki označuje to obliko spajanja, je talilni lonec. Nekateri to primerjajo s pico. Testo je osnovno (ameriško) jedro vrednot, dodatki so različne vsebine raznih kultur. Kot Američani so združeni, pa še vedno različni (Aunaas 2012). Tretja pot je integracija. Pri tej obliki se pričakuje, da posamezne kulture ohranjajo svoje lastnosti, morajo pa jih vplesti v skupno mrežo vrednot in norm, ki zagotavljajo stabilnost takšne družbe.

Kot smo že namignili, se zaprtost družbenih skupnosti sprevrže v getoizacijo, v »no-go« območja.[108] Tudi družba gostiteljica, tj. evropske družbene skupnosti, tudi tista, ki je sicer odprta za »druge«, za prišleke, se ob stiku z njimi še bolj poveže. Solidarnost je navadno

[106] Citat je dobeseden. V narekovaje dal M. Nared, da bi se omilila negativna konotacija.

[107] Vedeti pa je treba, da je ameriška družba še vedno zelo razklana glede rasnih vprašanj (belci/črnci, v novejšem času še Južnoameričani). Prav tako je občutno ločevanje med katoličani in protestantskimi ločinami.

[108] Raziskave kažejo, da je samo v Franciji več kot 750 področij, kjer vlada »brezvladje«, kjer država nima moči nad prebivalstvom. Ta področja v bistvu postajajo izolirane muslimanske družbe, v katerih se »brezzakonje« ali neuveljavljeno francosko civilno pravo nadomešča s šeriatskim pravom in kjer se ljudje združujejo pod radikalnim islamizmom in violentnim džihadom. Podobno se dogaja v Združenem kraljestvu v Britaniji ali v Nemčiji.

mnogo večja znotraj svoje družbene skupine, kar kaže, da gre tudi v tem primeru za posebno obliko getoizacije »vodilne« družbene skupine in nakazuje na to, da je posledično javni družbeni sistem slabši. Komunikacija ne poteka na osnovi sprejetosti.

Multikulturalizem bi moral težiti k temu, da bi postal sopomenka za etnični/kulturni pluralizem, tj. po katerem različne etnične skupine na skupnem prostoru sodelujejo in stopajo v dialog druga z drugo tako, da jim ni treba žrtvovati svojih lastnih identitet. V takšni družbi, ki se morda zdi utopična, pa vendar, naj bi cvetelo medkulturno sodelovanje, izmenjavale naj bi se gastronomske izkušnje, zvišalo naj bi se tolerantno obnašanje, cvetela naj bi pospešena izmenjava kulturnih vsebin, umetnost itd. Dejansko uvajanje poštene multikulturne družbe pa vedno naleti tudi na mnoge pasti, pa naj bo to rasizem, diskriminacija, vprašanje, kako ponuditi enake možnosti tujim prišlekom in podobno. Na drugi strani problem nenavezanosti na določeno kulturno skupnost (tradicionalno družbo, brez katere je posameznik dokaj izgubljen), problem brezposelnosti in posledično rivalstvo odpira priložnosti za novačenje prišlekov v ekstremistične organizacije. V tem duhu so družbe vedno na robu tega, da se lahko posamezna kultura (tudi večinska kultura gostiteljice) začne počutiti ogrožena, diskriminirana, zapostavljena … Po tihem se spontano vzpostavi ločevanje skupnosti. Če pa skupnosti ne komunicirajo med seboj, se ne poznajo in se tudi ne cenijo. Nasprotno od tega: druga drugo demonizirajo.

Posebno poglavje v zgodovini »zahodne« kulture se je začelo z letom 2001, ko sta postali »drugost in drugačnost« zaradi terorizma neke vrste grožnja sama po sebi, in to ne samo grožnja zahodnim vrednotam, temveč tudi zahodni civilizaciji, še posebej, če je bila ta drugačnost povezana tudi z islamom (Dwankowski, C., Mustad, J. E., Langeland, Å. E. 2012). In spet smo na začetku, pri trku civilizacij, ki se zdijo nespravljive, pri trku civilizacij, od katerih ena stran priznava posameznika in demokracijo, druga pa oblast, dano od Boga, in podrejenost posameznika družbi.

Pa vendarle, odgovor moramo iskati pri sebi. Vsi smo ljudje, posamezniki. Bolj ali manj vpeti v družbo, iz katere izhajamo. Izkaže se, da so delitve, če resneje pretresemo vprašanje, bolj politične kot eksistencialne narave. V končni fazi je multikulturalizem, če ga razumemo v sklopu dostojanstva vsake človeške osebe in na podlagi poštenega razumevanja človekovih pravic, pojav, ki bi moral nakazovati izključno enakopravnost vseh ljudi. Tu ne more iti za nadvlado določene kulture ali države, ne glede na zgodovino, poselitev, moč ali vero. Vedeti moramo namreč, da so vzroki za nerazumevanje velikokrat zgodovinsko pogojeni in da največkrat izhajajo iz splošnih predsodkov. Naprimer: mi ne cenimo »prišlekov«, ker nimajo osebne svobode in vse podrejajo klanu in svoji skupini, tovarištvo priznavajo samo znotraj svoje ozke skupine, v njihovi skupnosti resnico pogojuje skupina sama … Ravno tako oni ne cenijo nas, ker mislijo, da smo prepustili oblast (ki naj bi bila od Boga) ljudem, ki jih izbiramo z volitvami, očitajo nam, da ne cenimo starejših, da poveličujemo ženske … Po drugi strani imajo ti ljudje z »nami«, predpostavimo, že slabe izkušnje iz časa kolonialne nadoblasti, kar dodatno zapleta srečanje »enakovrednih«.

Tujce – prišleke moramo najprej sprejeti in jih videti kot ljudi, posameznike, kot človeška bitja. Ljudi je treba dojemati, če se v prostem prevodu naslonimo na Sardarja (2012), kot soljudi, kot tiste, ki imajo prav taka pričakovanja, kot jih imamo mi sami, ki »želijo imeti boljše življenje, tako kot mi, ki želijo, da bi bili njihovi otroci izobraženi, kot želimo mi za svoje, ki iščejo delovna mesta, kot jih iščemo sami, ki želijo imeti dobre odnose v skupnosti, kot si ti to želimo sami zase, ki želijo biti spoštovani in priznani po svojih talentih in sposobnostih, tako kot si to želimo mi vsi.«

Multikulturnost mora spodbujati dialoškost, mora spoštovati drugega, ga mora spoznavati in poskušati razumeti. Brez tega ni lepega sobivanja. V današnjem času se je treba še posebej zavzeti za vzgojo strpne, odprte, sočutne družbe, v kateri bodo poudarjeni vidiki srečevanja in spoštovanja. Za mlade v naši družbi se tako srečevanje najizraziteje začne v vrtcu in šoli. In

prav zato je vloga šole pri vzgoji otrok za spoštovanje do drugega, do drugačnega še posebno pomembna.

5. Zaključek

Pričujoči prispevek naj bi izostril ravno to, kar prihaja v stik. V sodobnem času planetarne vasi gre namreč za srečevanje zelo različnih kultur. Gre za stik, za trčenje dveh kulturnih okolij, ki nimata enakih perspektiv, ki nimata enakih ideoloških, zgodovinskih, kulturnih ozadij, in te razlike so večinoma večje, kot mislimo. Niso pa nepremostljive. Nepremostljive postanejo takrat, ko se ogradimo drug pred drugim v gete, v zaprte skupnosti. Potem je treba vložiti mnogo več časa v to, da se te kulturne razlike spoznajo, da si »sežejo v roke«. Šele takrat, ko se bodo ljudje, ki se srečujejo, srečevali v obojestranski želji po spoznanju drug drugega, v želji po priznanju dostojanstva vsake človeške osebe, ko ne bomo vnaprej demonizirali ali poniževali drugega, ko bomo sobivanje razumeli kot enakopravno priznanje drugega, in ne podrejanje drugega, ko bo v ozadju vzajemno spoštovanje, bo mogoče srečevanje in multikulturno sobivanje. Poudarimo naj, da do getoizacije, do demonizacije, do nerazumevanja pride ravno takrat, kadar nobena od udeleženih strani ni pripravljena sodelovati na primeren način.

Kako to udejanjiti v praksi? Najprej bi moral učitelj/učiteljica dodobra spoznati kulturo učenca, ki prihaja iz »drugega sveta«, in z nežnostjo spoznati tiste prvine njegove kulture, ki so tem ljudem pomembne, pa čeprav morda nam niso enako pomembne. Ravno tako je treba taktno in nazorno predstaviti prišleku tiste prvine naše kulture, ki so zelo pomembne za nas, njemu pa mogoče niso.[109] Potrebna je načrtna vzgoja za sobivanje, za vzajemno spoštovanje, za odprtost, za spoštovanje posameznika. Tu je zelo pomembna šola, ki mora vzgajati za odprtost, sprejemanje drugačnosti, gojiti empatične pristope in ki mora v stiku z otroki in učenci iz drugih kulturnih okolij nameniti posebno pozornost sprejemanju in razumevanju drugačnosti, da bo lažje, trajnostno in uspešno pripravljala ljudi na medsebojno spoštovanje. V pomoč takim prizadevanjem naj bo tudi pričujoči prispevek.

[109] Takšen primer je recimo dostojanstvo žensk: znano je, da muslimanski svet ne vrednoti ženske enakopravno, kot to dela naša civilizacija. Podobno Afričani dojemajo žensko zgolj kot posredovalko življenja, brez pravic pri odločanju, javnem življenju, brez možnosti dedovanja … Kaj se zgodi, ko mora moški, ki je vzgojen v islamski tradicionalni družbi, odgovarjati ženski policistki v Evropi, ženski ravnateljici?

6. Viri in literatura

Aunaas, L. 2012. *Multicultural Societies in a Historic Perspective.* NDLA, pridobljeno s https://ndla.no/en/node/89615?fag=71082.

Cazeneuve, J. 1986. *Sociologija obreda.* Ljubljana: Studia humanitatis.

Dwankowski, C., Mustad, J. E., Langeland, Å. E. 2012. *Multiculturalism - A Challenge?* NDLA, pridobljeno s https://ndla.no/en/node/91578?fag=71082.

Fage, J. D. in Tordoff, W. 2011. *Zgodovina Afrike*, Modrijan, Ljubljana

Fu-Kiau, B. (Kimbwandende Kia). 2001. *African cosmology of the Bântu–Kôngo*. Principles of life & living, Athelia Hanrietta pres.

Gluckman, M. 1937. *Mortuary customs and the belief in survival after death among the south-eastern Bantu*. The centre for Social Anthropology and Computing, http://www. afrikaworld. net/afrel/gluckman. html, (pridobljeno 10. decembra 2007).

Lévy-Bruhl, L. 1949. *Carnets*. Pariz: Les Presses universitaire de France. Les classiques dessciences sociales (elektronska verzija), http://classiques. uqac. ca /classiques/levy_bruhl/carnets/Carnets. doc, (pridobljeno 16. aprila 2006).

Nared, M., ur. 2018. *Antešaške pripovedke, Ljudsko izročilo z Madagaskarja.* Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Nared, M. 2009. *Antešaki in njihovo verovanje, Umestitev verovanj Rabakare in Mašijanake v širše modele s poudarkom na teoriji spontane religije* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta.

Nared, M. 2016. Antešaške sodne prakse na podlagi verovanja in vprašanje človekovih pravic (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta.

Peters, E. 1973. Introduction. V: Lea, Charles Henry. *The Ordeal*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Stran vii do xxix.

Prijatelj, I. 1997. *O kulturnem pomenu slovenske reformacije.* Celovec: založba Weiser.

Radcliffe-Brown, A. R. 1994. *Struktura in funkcija v primitivni družbi.* Ljubljana: ŠKUC, Studia humanitatis.

Rockie, S. 1993. *Death and the invisible powers, the World of Kongo Belief*, Indiana university press, Bloomington and Indianapolis.

Sardar, Z. 2012. In Defense of Multiculturalism, pridobljeno shttp://citiesofmigration.ca/ezine_stories/ziauddin-sardar-in-defense-of-multiculturalism/.

Vidmar, T. 2005. *Nastajanje novoveške stopenjske šolske strukture*, Razprave Filozofske fakultete, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Matija Nared, doktor znanosti na področju teologije, delovno mesto: vzgojitelj v dijaškem domu, smeri raziskovanja: afriška družba in religija, trk civilizacij, multikulturnost, malgaška plemenska verstva, malgaška družba, sodne prakse (ordali).

Komunikacijska matrika pri predšolskih otrocih v starosti od 1. do 3. leta

Communication Matrix in Preschool Children Aged 1 to 3 Years

Jerneja Novšak Brce, Nika Ribarič, Damjana Kogovšek

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
jerneja.novsak@pef.uni-lj.si, nika.ribaric1995@gmail.com, damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

Komunikacija, tako verbalna kot neverbalna, ki se med seboj tesno povezujeta in dopolnjujeta, je človekova primarna potreba in hkrati predstavlja vseživljenjski proces. Otroci sprva osvojijo neverbalno komunikacijo, šele nato pričnejo osvajati besedno oz. verbalno komunikacijo. Na razvoj obeh pa vplivajo številni dejavniki. Za vse strokovnjake, ki delujejo na področju predšolske vzgoje, pa tudi za starše, je pomembno, da vedo, kako natančno je otrok sposoben komunicirati v določenem trenutku, kar lahko ugotovimo s pomočjo instrumentarija - Komunikacijska matrika (Communication Matrix, Rowland, 2010), ki je bil uporabljen v raziskavi.
Vzorec je vključeval 25 predšolskih otrok značilnega razvoja, kar pomeni, da nihče od njih ni bil obravnavan oz. voden kot otrok s posebnimi potrebami. Zmožnosti komuniciranja so ocenjevali vzgojitelji.
Rezultati so pokazali, da večina otrok dosega razvoju ustrezno stopnjo komunikacije. Med dečki in deklicami so se pokazala statistično pomembne razlike, deklice dosegajo pomembno višje rezultate na področju komunikacije kot dečki.

Ključne besede: komunikacija, komunikacijski razvoj, komunikacijska matrika, predšolski otroci

Abstract

Communication divided into verbal and non-verbal communication, which are closely linked and complementing each other, is one of mankind's primary needs, representing a life-long process. Non-verbal communication occurs before verbal communication. This development depends on various factors. For all experts who work with preschool children and also for parents is important to know the accuracy of a child's communication at a certain point, which was measured using the Communication Matrix (Rowland, 2010).
The sample consisted of 25 pre-school children of normal development, which means that none of the children had special educational needs. The ability to communicate was measured by nursery teachers. The results show that the majority of children achieve the appropriate level of communication. However, statistically significant differences were shown between boys and girls, girls on average achieve higher results in the area of communication than boys.

Keywords: communication, communication development, Communication Matrix, pre-school children

1. Uvod

1.1 Komunikacija, govor in jezik

Komunikacija je človekova primarna potreba, brez katere ne bi mogli sobivati. Poteka od začetka do konca življenja. Je nujno dvosmeren proces med vsaj dvema osebama (Lepičnik Vodopivec, 2002). Mnogi mislijo, da sta komunikacija in govor sopomenki, vendar temu ni tako. Govor je le ena od oblik komunikacije (Marjanovič Umek, 1990). Pomembno je, da že v predšolskem obdobju otroke seznanimo z obema vrstama komunikacije, t.j. verbalna komunikacija in neverbalna komunikacija, med katerima obstaja povezava. Preden otroci osvojijo besedno komunikacijo, uporabljajo nebesedni jezik oz. neverbalno komunikacijo (Jelenc, 1998). Nebesedna komunikacija ima velik pomen pri sporazumevanju med ljudmi in je v veliki meri prirojena. Preko drže telesa, mimike in s pomočjo kretenj, prikazujemo resnost določenega problema, napetost neke situacije ali sproščenost določenega dejanja (Goffman, 1971, v Nastran-Ule, 1992). Jezik pa je ena redkih stvaritev, ki jo poznajo prav vse človeške kulture, pravimo da je univerzalen. Jezik, kultura in način mišljenja so med seboj tesno povezani (Ule, 2005).

Zgodnjo komunikacijo povezujemo z zgodnjim otroštvom, ki obsega prvih šest let življenja, kjer otrok usvaja spretnosti, ki omogočajo izmenjavanje informacij. Opredelimo jo lahko na različne načine. Najpogostejša delitev je na predjezikovno obdobje, ki je določeno do drugega leta ter jezikovno obdobje, ki je opredeljeno med drugim in šestim letom (Ljubešić, Cepanec, 2012, Marjanovič Umek, 1990), možna delitev pa je tudi glede na komunikacijski namen, kjer je opredeljena kot nenamerna (predintencijska) in namerna (intencijska) komunikacija (Ljubešić, Cepanec, 2012).

Preden otroci usvojijo besedno komunikacijo, uporabljajo nebesedni jezik oz. neverbalno komunikacijo, ki ima velik pomen pri sporazumevanju med ljudmi in je v veliki meri tudi prirojena. Potrebno se je zavedati, da mora otrok preden spregovori osvojiti niz znanj in spretnosti, ki mu omogočajo, da postane komunikacijsko aktiven in se pripravi na usvajanje jezika. Otrok lahko komunicira na različne načine in obvlada prvine materinega jezika za potrebe vsakodnevne komunikacije (Ljubešić, Cepanec, 2012). Težave, ki se pojavijo v procesu komunikacijskega razvoja, lahko kasneje privedejo do različnih govorno jezikovnih motenj v komunikaciji. Ker na razvoj komunikacije vplivajo različni dejavniki, posledično vplivajo na celostni razvoj otroka, je timsko sodelovanje različnih strokovnjakov pomembno in nujno potrebno.

1.2 Dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora, jezika in komunikacije

Na razvoj govora, jezika in komunikacije vplivajo različni dejavniki. S. Kranjc (1999) razdeli dejavnike, ki vplivajo na govorno-jezikovni razvoj v dve skupini, in sicer na notranje (fiziološke in psihološke), ter na zunanje (socialne in sociološke).

Med notranje dejavnike prišteva: prirojene predispozicije za razvoj govora, čustveno stanje in motivacijo (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja, 2006). S. Janežič (2017) navaja, da je zdrav živčni sistem z zdravimi govornimi središči eden glavnih anatomskih in fizioloških dejavnikov. Poleg tega omenja tudi živčne zveze med govornimi središči, ki nadzorujejo in usklajujejo delovanje govoril. Kakovost otrokovega govora je odvisna od kvalitete središč in zvez med njimi. Živčna vlakna imajo pomembno vlogo, saj oživčujejo tiste mišice, ki so prisotne pri izreki in nadzorujejo gibanje govornih organov. Pomembno je, da ima oseba dobro in pravilno razvite psihične funkcije. Tudi razvita čutila so pomemben dejavnik, saj preko njih sprejemamo govor iz okolja in nadzorujemo lastno produkcijo, prav tako pa so

pravilno razviti organi, ki usklajeno delujejo, temelj za pravilno oblikovanje glasu ter tekoč govor. Na to, kako ima otrok razvit govor, pomembno vpliva tudi razvitost motorike, saj vsaka komunikacija temelji na gibanju. Gibalna motenost lahko vpliva na slabše delovanje govornih organov ter slabšo artikulacijo glasov.

Med zunanje dejavnike pa sodijo: izobrazbena struktura staršev, socialni položaj staršev, število otrok v družini ter okolje, v katerem družina živi. Otroku, ki se v družini rodi prvi, je običajno postavljeno več pravil, po drugi strani pa se z njim ukvarjajo intenzivnejše ter več časa kot z vsakim naslednjim. Prvorojeni otrok je deležen predvsem komunikacije otrok–starš; vsak naslednji otrok pa se kmalu sreča tudi s komunikacijo otrok–otrok. S tem si otrok pridobiva in širi izkušnje, ki jih v jezikovnem obdobju razvoja izrazi z jezikom. Otroci, ki obiskujejo vrtec, imajo še več možnosti širjenja izkušenj, saj so postavljeni v različne komunikacijske položaje. Otrok lahko doseže visoko stopnjo v razvoju govora in mišljenja le, če so dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora in mišljenja, med seboj povezani in usklajeni. V nasprotnem primeru je stopnja razvoja bistveno nižja, lahko se pojavijo govorno-jezikovna odstopanja. V razvoju otrokovega govora imajo pomembno vlogo njegovi starši, v prvih mesecih otrokovega življenja pa ima najpomembnejšo vlogo otrokova mati. Materina vloga pri usvajanju jezika je bolj funkcionalne in strukturalne narave, saj se odziva na otrokovo vokalizacijo in geste, preko katerih otrok odkriva vlogo jezika. Mati se preko govora prilagaja kognitivnemu razvoju otroka. Mati stvar, o kateri pripoveduje otroku, skoraj vedno tudi pokaže, zato pravimo, da je njeno obnašanje didaktično. Matere, ki dosegajo višjo stopnjo izobrazbe, svojim otrokom več berejo, z njimi obiskujejo kino, knjižnico ter se z njimi več igrajo, ker se zavedajo, kako pomembna je simbolna igra za govorni razvoj predšolskega otroka. Starši z višjo izobrazbo in višjim dohodkom običajno dopuščajo več svobode pri izražanju, njihov besedni zaklad je bogatejši in govor bolj raznolik (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja, 2006). Dejavnik, ki ga nekateri avtorji izpostavljajo, je otrokov spol. Nekatere raziskave (npr. Bornstein in Haynes, 1998; D´Odorico, Carubbi, Salerni in Calvo, 2001, Apostolos in Napoleon, 2001; Macaulay, 1997, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006) glede razlik med dečki in deklicami v govornem razvoju kažejo, da se govor deklic razvija hitreje od govora dečkov. Deklice hitreje spregovorijo, slovnico jezika usvojijo pred dečki, rezultati pri preizkusih pravilne izgovarjave besed so višji, imajo širši besednjak, oblikujejo daljše in kompleksnejše povedi. Deklice več berejo in pišejo obsežnejša besedila od dečkov. Večina avtorjev, kljub temu, da so nekatere raziskave pokazale, da se pojavljajo razlike v govornem razvoju med deklicami in dečki, navaja, da so razlike med spoloma manjše, kot se splošno zaključuje (Macaulay, 1977, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006). Avtorja S. Golombok in R. Fivush (1994) v rezultatih metaanalize, v kateri so avtorji ugotavljali razlike v govorni kompetentnosti med spoloma, navajata, da so razlike majhne, zato zaključujeta s tem, da spol ni dejavnik, za katerega bi lahko rekli, da bo napovedal govor deklic in dečkov v življenjskih situacijah (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006). M. Vovk (2000) navaja razvoj čutno-gibalnega sistema kot dejavnik, ki odločilno vpliva na razvoj komunikacije. Ob pravilnem razvoju se otrok primerno odziva na komunikacijo iz okolja, kar ima za posledico spodbujanje komuniciranja z otrokom. Gibalni razvoj ima učinek tudi na razvoj drugih sposobnosti, pomembnih za komunikacijo. Vrstni red otrokovega razvoja je vnaprej določen. Otrok pri starosti enega leta, ko zasliši človeški glas, obrne glavo proti izvoru zvoka; pri starosti treh let se glasovno odziva na govor drugih. V primeru, da pri otroku pride do spontanega pojava razvojnih elementov, to posledično vpliva tudi na govorno-jezikovno komunikacijo (Vovk, 2000).

1.3 Komunikacijska matrika

Komunikacijska matrika je ocenjevalno orodje, s pomočjo katerega lahko določimo funkcioniranje posameznika oz. njegove komunikacije. Rezultat komunikacijske matrike je komunikacijski profil otroka, kjer so na eni strani povzeti vsi rezultati komunikacijske matrike. Komunikacijski profil prikazuje stopnjo komunikacijskega vedenja, na kateri se otrok nahaja, in kakšne vrste sporočil otrok izraža. Komunikacijsko matriko za oceno komunikacijskih spretnosti lahko uporabijo tako logopedi kot starši, vzgojitelji in drugi, ki sodelujejo v procesu rehabilitacije oz. vzgoje in izobraževanja. Komunikacijsko matriko lahko uporabimo pri posameznikih vseh starosti, ki se nahajajo na zgodnjih stopnjah razvoja komunikacije. Pri tipičnem razvoju komunikacije komunikacijska matrika sledi razvoju komunikacije od rojstva do 24 meseca starosti. Primerna je za vse posameznike, ki se srečujejo z kakršnokoli obliko in stopnjo primanjkljajev, vključno z najtežjimi in kompleksnimi motnjami v razvoju. Komunikacijska matrika pa ni uporabna za tiste posameznike, ki že uporabljajo nekatere oblike jezika, kjer je njihova komunikacija že tekoča in smiselna (oz. ki že tekoče in smiselno pomensko uporabljajo jezik).

Komunikacijska matrika je prilagojena vsem načinom komunikacijskega vedenja vključno z:

- nadomestno in dopolnilno komunikacijo (ndk), kot so slikovni sistemi, elektronski pripomočki, govorni sistemi, braillova pisava, znakovni jezik in predmetni simboli
- pred-simbolno komunikacijo, kot so geste, gibanje telesa, zvoki, očesno sledenje/premik oči, obrazna ekspresija.

C. Rowland (2004, 2008, 2010) navaja štiri razloge za sporazumevanje, kjer otrok lahko s pomočjo komunikacije: posameznik odkloni stvari, ki jih ne želi (*to refuse things we don't want*), posameznik dobi stvari, ki jih želi (*to obtain things that we want*), posameznik se vključi v socialne interakcije (*to engage in social interaction*) in posameznik zagotavlja ali išče informacije (*to provide or seekinformation*).

Prav tako je definiranih sedem stopenj komunikacije, ki vključujejo devet kategorij komunikacijskih vedenj (gibi telesa, zgodnje oglašanje, izraz obraza, pogled, enostavne kretnje, konvencionalne kretnje in vokalizacija, konkretni in abstraktni simboli ter jezik).

Prva stopnja je poimenovana kot nenamerno vedenje. To vedenje ni pod lastnim nadzorom otroka, ampak je refleksno. Izraža otrokovo splošno stanje, kot je udobje, neudobje, lakota, zaspanost, utrujenost. Otrokovo potrebo prepoznamo po njegovem vedenju (gibanje telesa, obrazna mimika, oglašanje z različnimi zvoki). Ta stopnja pri tipičnem razvoju otroka predstavlja razvoj v starosti od rojstva do 3 mesecev.

Druga stopnja je poimenovana kot namerno vedenje, ki je pod nadzorom otroka, vendar tega vedenja otrok še ne uporablja za namerno komunikacijo. Potrebe in želje otroka prepoznamo iz vedenja (po gibih telesa, obrazni mimiki, oglašanju oziroma vokalizaciji in očesnem stiku). Ta stopnja se pri tipičnem razvoju otroka pojavi v starosti od 3 do 8 mesecev.

Tretja stopnja je opredeljena kot nekonvencionalna komunikacija. Na tej stopnji se začne namerna komunikacija. Otrok na tej stopnji uporabi za namerno komuniciranje nekonvencionalno predsimbolno vedenje. Načini komunikacijskega vedenja so predsimbolni, saj ne vključujejo nikakršnih simbolov, prav tako so načini nekonvencionalni, ker niso družbeno sprejemljivi za nas, ko odrastemo. Sporazumevalno vedenje vključuje gibanje telesa, vokalizacijo, mimiko obraza in enostavne kretnje. Ta stopnja se pri tipičnem razvoju otroka pojavi v starosti od 6 do 12 mesecev.

Četrta stopnja je konvencionalna komunikacija, kjer se konvencionalno predsimbolno vedenje uporablja za namerno komuniciranje. Načini komunikacijskega vedenja so še vedno predsimbolni, saj ne vključujejo nikakršnih simbolov, so pa že konvencionalni, ker so

družbeno sprejemljivi za nas, ko odrastemo, in se skladajo z jezikom, ki ga uporabljamo. Sporazumevalno vedenje vključuje kretnje, kot so kazanje, odkimavanje, premikanje in stresanje z glavo, mahanje, objemanje in iskanje želenega objekta. Pomen posameznih kretenj je lahko unikaten za neko kulturno jezikovno okolje. Ta stopnja se pri tipičnem razvoju pojavi v starosti od 12 do 18 mesecev.

Peta stopnja je poimenovana kot simbolna komunikacija, kjer se najprej uporabljajo konkretni simboli, ki fizično označujejo tisto, kar predstavljajo. Konkretni simboli vključujejo slike, predmete (npr. vezalke, ki predstavljajo čevelj), ikonične kretnje (npr. dotikanje stola, da osebi sporočimo, naj se usede) in zvoke (npr. oponašanje brenčanja za pomen čebele). Veliko otrok to stopnjo s konkretnimi simboli preskoči in nadaljujejo z razvojem komunikacije na nivoju abstraktnih simbolov. Za nekatere otroke so konkretni simboli edini tip simbolov, ki jih lahko uporabljajo in predstavljajo nek smisel, za druge pa lahko ti simboli služijo kot most za prehod na abstraktne simbole. Otroci načeloma te simbole uporabljajo v povezavi s kretnjami in besedami v starosti od 12 do 24 mesecev in ne kot ločeno stopnjo komunikacije.

Šesta stopnja komunikacije je prav tako simbolna komunikacija, vendar že na nivoju abstraktnih simbolov. Otroci za sporazumevanje uporabljajo abstraktne simbole, kot so govor, ročni znaki, Braillova pisava ali tiskane besede. V danem trenutku se uporablja zgolj eden izmed simbolov. Ta stopnja se pojavi v starosti od 12 do 24 mesecev.

Sedma stopnja je najvišja stopnja simbolne komunikacije in jo v okviru Komunikacijske matrike poimenujemo jezik. Simboli (konkretni in abstraktni) so združeni v dvo- ali tro-simbolne kombinacije (npr. 'hočem sok, daj sok, jaz iti ven') v skladu z gramatikalnimi pravili. Posameznik razume, da se lahko pomen kombinacij simbolov razlikuje v odvisnosti od tega, kako si simboli sledijo. Ta stopnja se prične približno pri starosti 24 mesecev.

Rezultati komunikacijske matrike lahko pomagajo staršem in vzgojiteljem, da se lažje odločijo postaviti, načrtovati splošne cilje komunikacije, ki so primerni za posameznega otroka in njegove zmožnosti, oz. glede na njihove trenutne spretnosti. Na splošno pa je potrebno otroku pustiti, da pokaže svojo trenutno zmožnost komunikacije (kaj zmore v danem trenutku), brez pritiskov in naših presoj kaj je logična raven komunikacije v tisti starosti.

2. Metode

2.1 Cilj

Z raziskavo smo želeli preveriti, kako je razvita komunikacija oz. komunikacijske zmožnosti predšolskih otrok, vključenih v vrtec, in ali prihaja do bistvenih razlik v stopnjah komunikacije po 'komunikacijski matriki'.

Cilj raziskave je, s pomočjo komunikacijske matrike, opisati komunikacijski profil otrok v starosti od 1. do 3. leta.

2.2 Hipotezi

H1: Vsi otroci v starosti enega do treh let dosežejo razvoju ustrezno stopnjo komunikacijskih spretnosti.

H2: Deklice v povprečju dosegajo višjo stopnjo v komunikacijskem razvoju kot dečki.

2.3 Raziskovalna metoda

Raziskavo smo izvedli s pomočjo deskriptivne in kavzalno-neeksperimentalne metode.

2.4 Opis vzorca

V vzorec je bilo vključenih 25 otrok v starosti od 1. do 3. leta oz. od 14 mesecev do 34 mesecev. Raziskava je bila izvedena v vrtcu Miškolin, v vrtčevskem letu 2017/2018. Po spolu so prevladovale deklice (14 deklic in 11 dečkov).

Vzorec smo na podlagi razvojnih mejnikov in zaradi lažjega pregleda oz. sledljivosti razvoja komunikacije razdelili v dve skupini: skupina 14 otrok od 1 do 2 let in skupina 11 otrok od 2 do 3 let. V prvi skupini je bilo 6 deklic in 10 dečkov, v drugi skupini pa je bilo 8 deklic in 1 deček.

Vzorec vseh otrok je bil razdeljen glede na profil komunikacije, in sicer na področje A, B, C. Področje A predstavlja zgolj enega otroka - dečka, ki je izkazoval komunikacijsko vedenje zgolj na prvi stopnji komunikacije. To stopnjo po Komunikacijski matriki imenujemo nenamerno vedenje. Področje B obsega skupino 5 otrok (1 deklica in 4 dečki), ki so izkazovali komunikacijsko vedenje na drugi stopnji komunikacije. To stopnjo po Komunikacijski matriki imenujemo namerno vedenje, ki je pod nadzorom in kontrolo otroka. Področje C obsega skupino 19 otrok (13 deklica in 6 dečkov), ki so izkazovali komunikacijsko vedenje od tretje stopnje naprej, in sicer so že uporabljali namensko komunikacijo. Te stopnje po Komunikacijski matriki imenujemo nekonvencionalna, konvencionalna komunikacija, uporaba konkretnih in abstraktnih simbolov ter jezika.

2.5 Merski instrument

Merski instrument, ki sem ga uporabila v raziskavi, je bila v slovenski jezik prevedena in prilagojena Komunikacijska matrika (Rowland, 2010; Kogovšek idr., 2015). Komunikacijska matrika je ocenjevalno orodje, s pomočjo katerega lahko določimo funkcioniranje posameznika oz. njegovo komunikacijo. Rezultat komunikacijske matrike je komunikacijski profil otroka, kjer so strnjeni vsi rezultati komunikacijske matrike (pojasnjeni so štirje razlogi za komuniciranje ter sedem stopenj komunikacije). Komunikacijski profil prikazuje stopnjo komunikacijskega vedenja, na kateri se otrok nahaja in kakšne vrste sporočil otrok izraža. Komunikacijsko matriko lahko za oceno komunikacijskih spretnosti uporabijo tako logopedi kot starši, vzgojitelji in drugi, ki sodelujejo v procesu rehabilitacije oz. vzgoje in izobraževanja.

K vsakemu področju komunikacije po Komunikacijski matriki smo naredili še spletni, angleški profil za naključno izbranega otroka. To smo storili s pomočjo spletne verzije Komunikacijske matrike, saj le-ta ni prevedena v slovenščino in je še v izdelavi. Za namen raziskave smo uporabili tiskano verzijo prevoda Komunikacijske matrike, ki nam daje prve rezultate o uporabi le-te v slovenskem prostoru.

Vsa področja oz. stopnje ter razloge za komunikacijo smo ovrednotili na tri-stopenjski lestvici

(vrednost 0 – otrok nečesa ne zmore storiti, narediti oz. se komunikacijsko vedenje ne pojavi; vrednost 1 – otrok nedosledno ali ob pomoči zmore nekaj narediti oz. se komunikacijsko vedenje nedosledno pojavlja; vrednost 3 – otrok zmore nekaj storiti, narediti oz. se komunikacijsko vedenje vedno pojavi).

Zanesljivost testa smo preverili z izračunom Cronbach alpha, ki je pokazal vrednost 0, 871 za celoten test. Preizkus je torej zanesljiv, saj se vrednosti gibljejo blizu 1.

2.6 Obdelava podatkov

Rezultate smo vnesli v program, ki je izrisal komunikacijski profil vsakega otroka. Rezultate smo obdelali s pomočjo programa Excell in statističnega programa IBM SPSS Statistics 22. Narejena je bila opisna statistika za opis vzorca in prikaz podatkov (aritmetične sredine, standardnega odklona, minimum, maksimum); t-preizkus za neodvisne vzorce, za primerjavo aritmetičnih sredin med skupino deklic in dečkov ter test Cronbach Alpha za izračun zanesljivosti preizkusa.

3. Rezultati in interpretacija

V Tabeli 1 je prikazana zastopanost komunikacijskih vedenj glede na tri področja komunikacije in starost. Vse otroke zajete v raziskavi smo razdelili v dve starostni skupini, in sicer prvo od 14 do 23 mesecev in drugo skupino otrok od 24 mesecev do 34 mesecev starosti.

Pri tem nam tabela 1 kaže podatke, da je 6 otrok (24 %) je doseglo rezultate na področju komunikacije A in B. Kljub njihovi starosti, bi otroci lahko funkcionirali na višjem nivoju, vendar te rezultate pripisujemo individualnim zmožnostim.

19 otrok, kar predstavlja 76 % celotnega vzorca, je doseglo komunikacijo C, ki predstavlja starosti ustrezen komunikacijski razvoj in da otroci na tej stopnjah uporabljajo različna komunikacijska vedenja, pri čemer najbolj do izraza pride uporaba konkretnih in abstraktnih simbolov oz. jezik. Otroci so na tej stopnji zmožni komunicirati s pomočjo govora in jezika.

Tabela 1: Področja komunikacije za vse otroke glede na starost

			PODROČJE KOMUNIKACIJE			
			A	B	C	Skupaj
VARstarost	od 14 do 23 mesecev	f	1	4	11	16
		% od celote	4,0%	16,0%	44,0%	64,0%
	od 24 do 34 mesecev	f	0	1	8	9
		% od celote	0,0%	4,0%	32,0%	36,0%
Skupaj		f	1	5	19	25
		% od celote	4,0%	20,0%	76,0%	100,0%

Iz dobljenih rezultatov lahko povzamemo, da večina otrok od enega do treh let doseže razvoju ustrezno stopnjo komunikacijskih spretnosti, zato lahko prvo postavljeno hipotezo potrdimo.

Iz tabele 2 je razvidno, da 56 % deklic dosega nivo komunikacije na nivoju B in C. Ta rezultat je višji kot rezultat dečkov. Dečki se v 20 % nahajajo na nivoju A in B, medtem ko se deklice zgolj v 4 % oz. ta rezultat predstavlja le eno deklico.

Tabela 2: Opisna statistika za področje komunikacije glede na spol

			PODROČJE KOMUNIKACIJE			
			A	B	C	Skupaj
SPOL OTROKA	deklica	f	0	1	13	14
		% od celote	0,0%	4,0%	52,0%	56,0%
	deček	f	1	4	6	11
		% od celote	4,0%	16,0%	24,0%	44,0%
Skupaj		f	1	5	19	25
		% od celote	4,0%	20,0%	76,0%	100,0%

Povprečna vrednost komunikacije za vse tri nivoje A, B in C za deklice znaša 2,93 in za dečke 2,45, kar je razvidno iz tabele 3. Vidimo, da je povprečna vrednost deklic za področje celotne komunikacije višja od povprečne vrednosti komunikacije dečkov.

Tabela 3: Opisna statistika za področje komunikacije: Primerjava dečki in deklice

	SPOL OTROKA	N	M	SD
PODROČJE KOMUNIKACIJE	deklica	14	2,93	,267
	deček	11	2,45	,688

V tabeli 4 so predstavljene povprečne vrednosti posameznih komunikacijskih vedenj na področju C za deklice in dečke. Za celotno tabelo lahko rečemo, da so v povprečju rezultati komunikacijskih vedenj deklic višji kot za dečke. Ta rezultat kaže na to, da imajo deklice na posameznih stopnjah komunikacije in razlogih za komunikacijo višje rezultate in so pri tem tudi bolj uspešne.

Tabela 4: Opisna statistika za področje komunikacije C za posamezno komunikacijsko vedenje: primerjava dečki in deklice

	SPOL OTROKA	N	M	SD
100 Odkloni ali zavrne	deklica	13	1,02	,355
	deček	6	,90	,210
200 Zahteva še aktivnosti	deklica	13	1,01	,164
	deček	6	,89	,097
300 Zahteva novo aktivnost	deklica	13	,92	,201
	deček	6	,74	,155
400 Zahteva še predmeta	deklica	13	1,09	,144
	deček	6	,93	,219
500 Izbere med možnostmi	deklica	13	,95	,206
	deček	6	,75	,206
600 Zahteva nov predmet	deklica	13	,87	,157
	deček	6	,85	,167
700 Zahteva predmet, ki ni prisoten	deklica	13	,51	,416
	deček	6	,39	,491
800 Zahteva pozornost	deklica	13	1,43	,176
	deček	6	1,25	,223
900 Kaže naklonjenost	deklica	13	1,18	,071
	deček	6	1,08	,188
1000 Pozdrav ljudi	deklica	13	1,13	,270
	deček	6	1,02	,436
1100 Ponudi ali podeli stvari	deklica	13	,67	,451
	deček	6	,36	,267
1200 Usmeri vašo pozornost na nekaj	deklica	13	1,18	,427
	deček	6	1,00	,667
1300 Uporabi vljudnostne socialne fraze	deklica	13	,36	,372
	deček	6	,33	,298
1400 Odgovori na vprašanje z "DA" ali "NE"	deklica	13	,84	,307
	deček	6	,76	,482
1500 Postavlja vprašanja	deklica	13	,32	,405
	deček	6	,50	,377
1600 Poimenuje stvari ali ljudi	deklica	13	,74	,449
	deček	6	,60	,461
1700 Pripomni ali komentira	deklica	13	,18	,417
	deček	6	,17	,408

Tabela 5: T-test za ugotavljanje razlik med dvema skupinama

		Leven test enakosti varianc		t-test		
		F	P	t	df	2P
PODROČJE KOMUNIKACIJE	enakost varianc	19,999	,000			
	neenakost varianc			2,162	12,381	,051

S pomočjo t-testa (tabela 5) smo ugotovili, da so razlike povprečnih ocen komunikacije za deklice in dečke statistično pomembno različne, kar pomeni, da potrdimo tudi drugo hipotezo, saj deklice v povprečju dosegajo višjo stopnjo v komunikacijskem razvoju kot dečki.

4. Zaključek

Rezultat komunikacijske matrike je komunikacijski profil otroka, kjer so na eni strani povzeti vsi rezultati komunikacijske matrike. Uporaba komunikacijske matrike različnim strokovnjakom (specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi in surdopedagogi, vzgojitelji …) in staršem, omogoča vpogled v otrokov najzgodnejši razvoj komunikacije in jim je hkrati lahko v pomoč pri načrtovanju dela na področju jezika in komunikacije.

Rezultati so pokazali, da je zgolj en otrok funkcioniral na prvi stopnji komunikacije, ki opisuje nenamerno vedenje. Ta komunikacija je predstavljala področje komunikacije A in opisuje vedenje otroka kot refleksno. Otrokovo komunikacijsko potrebo na tem nivoju prepoznavamo na podlagi gibov telesa, obrazne mimike, oglašanja z različnimi zvoki.

Rezultati 5 otrok so bili zabeleženi na področju komunikacije B, ki odraža drugo stopnje komunikacije in opisuje namerno vedenje. Potrebe in želje otroka prepoznamo iz vedenja, po gibih telesa, obrazni mimiki, oglašanju oziroma vokalizaciji in očesnem stiku, seveda pa so že nekateri otroci kazali višje stopnje komunikacije, ki so bile njihovi starosti ustrezne.

Največ otrok (19) je bilo zmožnih uporabljati komunikacijo na tretjem nivoju C, ki zajema nekonvencionalno in konvencionalno komunikacijo, ter uporabo konkretnih in abstraktnih simbolov kot tudi jezika. Področje C zajema vsa predhodna komunikacijska vedenja in kaže na to, da je otrok zmožen svojo komunikacijo namerno sprožiti in jo tudi uporablja za namen izmenjevanja misli, želja, potreb.

Ugotovili smo, da ima večina otrok v starosti od enega do treh let usvojeno ustrezno komunikacijsko vedenje. Prav tako smo ugotovili, da deklice v povprečju dosegajo višje rezultate na področju komunikacije od dečkov.

Na dane rezultate v raziskavi je lahko vplival tudi majhen reprezentativen vzorec in dejstvo, da večina otrok izhaja iz dvojezičnega okolja oz. iz okolja, kjer materni jezik ni slovenščina in so zato tudi rezultati na najvišjih stopnjah komunikacije nizki, zato bi bilo raziskavo vredno ponoviti na večjem vzorcu otrok.

Prav tako je potrebno upoštevati dejstvo, da komunikacijska matrika ni test, ampak gre za orodje s pomočjo katerega lahko spremljamo napredek otroka na različnih nivojih. Rezultati, ki jih dobimo s pomočjo komunikacijske matrike, nam lahko pomagajo pri oblikovanju nadaljnjih ciljev, ki bodo usmerjeni k razvoju komunikacije.

5. Literatura

Janežič, S. (2017). *Razvoj govora in pomen komunikacije.* Pridobljeno s: http://www2.arnes.si/~osngjp3/dokumenti/KAKO%20LAHKO%20POMAGAM/razvoj%20govora%20in%20pomen%20komunikacije.pdf

Jelenc, D. (1998). *Osnovna vedenja o komunikaciji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Kogovšek, D., Vovk, M., Ozbič, M., Novšak Brce, J., Jerman, J.,Žolgar, I. (2015). *Komunikacijska matrika.* Neobjavljeni delo.

Kranjc, S. (1999). *Skladnja in otroški govor.* Jezik in slovstvo, 44(6), 197-212.

Kranjc, S., Saksida, I. (2001). Področje jezika v kurikulu za vrtce. V Marjanovič Umek, L. (ur.). Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulu za vrtce (str. 79-106). Maribor. Založba Obzorja.

Lepičnik – Vodopivec, J. (2012). *Teorija in praksa sodelovanja s starši.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Ljubešić, M., Cepanec, M. (2012). *Rana komunikacija: u čemu je tajna?* Logopedija, 3(1), 35–45.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale. Izolit.

Nastran Ule, M. (1992). *Socialna psihologija.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Rowland, C. (2004). *Communication Matrix.* London in New York: Continuum.

Rowland, C. (2008). *Online Communcation Matrix* [OnlineAssessmentTool]. Portland, OR: Design to LearnProjects, Oregon Health&ScienceUniversity. Pridobljeno 19. 5. 2015, s http://www.communicationmatrix.org/.

Rowland, C. & Fried-Oken, M. (2010). Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine.

Vovk, M. (2000). Ocenjevanje in terapija motenj razvoja govorno jezikovne komunikacije. V A. Zupan, H. Damjan (ur.), *(Re)habilitacija otrok z okvaro živčevja* (str. 91–96). Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.

Kratka predstavitev avtorjev

Dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Nika Ribarič diplomantka Pedagoške fakultete na študijskem programu Predšolska vzgoja.

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.

Potpora roditeljima u radu s djecom s poremećajima u ponašanju

Support for Parents in Education of Children with Behavioral Disorders

Smiljana Zrilić

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
szrilic@unizd.hr

Diana Nenadić Bilan

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
bnenadic@unizd.hr

Sažetak

Broj djece koja očituju probleme u ponašanju svakodnevno se povećava, a manifestacije poremećaja u ponašanju isprepleću se na najrazličitije načine. S obzirom na brojnost rizičnih procesa, u radu se ukazuje samo na neke rizike u obiteljskom i školskom kontekstu. Različiti poremećaji ponašanja djece osnovnoškolske dobi, bilo da se radi o aktivnim ili pasivnim formama, indikatori su koji zahtjevaju veće angažiranje učitelja, roditelja, stručnih suradnika, svih društvenih čimbenika te napose njihovu kontinuiranu suradnju. Socijalna potpora, kao važna funkcija interakcije različitih društvenih čimbenika i obitelji, ima pozitivan utjecaj na djetetovo, roditeljsko i obiteljsko funkcioniranje. U radu se ukazuje na temeljne izvore i oblike društvene potpore roditeljima djece s poremećajima u ponašanju. Uspostava partnerskih odnosa obitelji i škole u funkciji je potpore pozitivnom razvoju djece, uspješnom roditeljstvu te pozitivnom obiteljskom funkcioniranju.

Ključne riječi: djeca mlađe školske dobi; društvena potpora; partnerstvo obitelji i škole; poremećaji u ponašanju

Abstract

The number of children who manifest behavioral problems increases daily, and manifestations of behavioral disorders are intertwined in a variety of ways. Given the number of risky processes, the paper deals only with some risks in the family and school context. Different behavioral disorders of elementary school age, whether active or passive, are indicators that require greater engagement of teachers, parents, associates, all social factors, and in particular their continued cooperation. Social support, as an important function of interaction between different social factors and families, has a positive influence on children, parenting and family functioning. The paper focuses on the fundamental sources and forms of social support for parents of children with behavioral disorders. The establishment of partnerships between families and schools is in support of positive development of children, successful parenting and positive family functioning.

Key words: behavioral disorders; children of younger school age; partnership between family and school; social support

1. Uvod

Poremećaji u ponašanju predstavljaju sva ona ponašanja koja na neki način mogu biti štetna i opasna za dijete i okolinu, odstupanja od normi uobičajenih ponašanja za određenu dob, spol, situaciju i okruženje, a mogu biti prisutna na osobnom planu i u socijalnom okruženju, te zahtijevaju stručnu pomoć. Pojam poremećaja u ponašanju obuhvaća raznolike oblike nedovoljno kontroliranog ponašanja, pa stoga za ovo ponašanje ne postoji jedinstvena definicija. Neke se definicije temelje na fenomenološkom pristupu, neke na etiološkom pristupu ili na potrebi interveniranja društva u odgoj i socijalizaciju mladeži. Poremećaji u ponašanju imaju više manifestacija, različitog su intenziteta, trajanja, složenosti i štetnosti. Stoga, u literaturi nailazimo na brojne termine, a neki od njih su: smetnje u ponašanju, nedovoljno kontrolirano ponašanje, asocijalno i antisocijalno ponašanje, društveno neprihvatljivo ponašanje, rizično ponašanje, socijalna neprilagođenost, delikvencija, devijantno ponašanje. Najčešća podjela poremećaja u ponašanju je na: aktivne (eksternalizirane), pretežno agresivne ili impulzivne, te na pasivne (internalizirane) forme. Treba reći kako se pasivni oblici rjeđe uočavaju, nastavnici im ne pridaju veliku pozornost, jer takvi učenici ne ometaju nastavu. Ali, oni mogu imati daleko veće posljedice od ekstrahiranih oblika, pogotovo ako se radi o dječacima. Ovome možemo još pridodati suvremene ovisnosti o *cyber svijetu* kao manifestaciju poremećaja u ponašanju.. Naime, sve je više učenika koji dolaze neispavani na nastavu, jer su proveli noć uz računalo igrajući igrice, i posjećujući različite internetske portale. Ovisnost o internetu je poremećaj u kojem korisnici nemaju osjećaj za vrijeme i zanemaruju svoje osnovne potrebe i obveze. Nemali broj mladih koji se koriste *chatom* na internetu priznaju da (vrlo često) nisu iskreni, jer se predstavljaju onakvima kakvi bi zapravo željeli biti i time pridobiti simpatije drugih.

Broj djece koja imaju problema u ponašanju svakodnevno se povećava. Odrasli (roditelji i nastavnici) postaju nemoćni pred sve učestalijim i različitijim oblicima dječjih *ispada.* Neprimjerena ponašanja djeca manifestiraju na svim mjestima: u obitelji, na ulici, igralištu, u parku, trgovini, restoranu, vrtiću, školi,…

Kako među ključne rizične čimbenike na individualnoj razini ubrajamo nisko samopoštovanje, samokontrolu, nedostatno razvijenu socijalnu kompetenciju važno je istaknuti kako su vršnjaci značajan čimbenik socijalizacije. Većinu školskog, ali i slobodnog vremena, djeca provode s vršnjacima, u tom okruženju formiraju sliku o sebi, uče se surađivati i međusobno pomagati, razvijaju svoju socijalnu kompetenciju. Vršnjačka skupina bitan je dakle izvor socijalnih informacija, pa izoliranje pojedinca iz nje, usporava njegov daljnji socijalni razvoj i stjecanje iskustva s vršnjacima. Nezadovoljstvo u interakcijama s vršnjacima može izazvati agresivnost i antisocijalno ponašanje. Nasilje je najekstremniji oblik neprihvatljivog ponašanja učenika. Utječe na njihove obrazovne mogućnosti, stvara negativno ozračje u razredu i uzrokuje brojne poteškoće u ponašanju. Čitav niz elemenata iz školskog okruženja također djeluje na ponašanje učenika: ozračje u školi, kompetencije nastavnika, zastupljenost stručnih suradnika u školi, izvannastavne aktivnosti itd.

Škola je jedan od najbitnijih čimbenika pozitivnog razvoja i prevencije rizičnih i ponašajnih poremećaja. Protektivni faktori kao protuteža rizičnim faktorima, ostvaruju zaštitu od negativnih posljedica rizika. Iako protektivni faktori ne mogu u potpunosti neutralizirati negativne efekte rizičnih faktora, oni ih modificiraju ili smanjuju (Zrilić, 2010). Kako bi škola bila podržavajuće okruženje važno je njeno usmjeravanje na nekoliko područja djelovanja: vođenje škole, akademska postignuća[110], disciplinski standardi, uključivanje svih djelatnika i učenika te suradnja unutar i izvan škole.

[110] O povezanosti problema u ponašanju i akademskog uspjeha govori Sutherland (2004) te ističe da učenike s emocionalnim i ponašajnim problemima karakteriziraju nedostaci koji su vidljivi u

Posebno je značajna suradnja s roditeljima, koji postaju partneri i participiraju u životu škole. Izgradnja partnerstva između roditelja i učitelja je u funkciji potpore roditeljstvu i pozitivnom obiteljskom funkcioniranju. Moguće je uočiti višestruke dobrobiti uspostave partnerskih odnosa. Tako Moran i suradnici (2004) navode trostruke pozitivne ishode partnerskih odnosa s roditeljima: ishodi za dijete (pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i edukacijska postignuća), ishodi za roditelje (roditeljske vještine, roditeljski stavovi i uvjerenja, roditeljska znanja i razumijevanja te emocionalno i mentalno zdravlje roditelja) te ishodi za dijete i roditelja (pozitivni odnosi djece i roditelja).

Uspostava partnerskih odnosa s obiteljima osobito je značajna u slučaju pojave različitih oblika poremećaja u ponašanju djece. Potrebno je izgraditi mrežu partnerskih odnosa između roditelja, djece, učitelja, stručnih suradnika u školi, kao i stručnjaka iz relevantnih ustanova i službi.

2. Najučestaliji oblici poremaćaja u ponašanju djece mlađe školske dobi

Brojna istraživanja pokazuju kako je vršnjačko nasilje učestalo, bilo fizičko, verbalno, a u posljednje vrijeme i *cyberbullying*. Vršnjačko zlostavljanje jača u okolini gdje učenici i odrasli ne reagiraju na nasilje, gdje nije uspostavljena *nulta tolerancija na nasilje*. Posljedice nasilja u takvim okolinama očituju se u: lošem školskom ozračju, smanjenju akademskog uspjeha kod sve djece, negativnim stavovima prema školi, snižavanju samopoštovanja i samopouzdanja učenika, povećanju anksioznosti kod učenika, samoći i socijalnoj izoliranosti, (Hasler, 1996). Prema ovom autoru, učenici svih uzrasta zlostavljaju, ali se ono najviše javlja u dobi od 6. razreda osnovne škole do 1. razreda srednje škole. Znači, nasilje se intenzivira s razvojem puberteta i socijalnim razvojem u periodu niže i srednje adolescencije. S uzrastom se smanjuju fizički oblici nasilja, a povećavaju zastrašivanja žrtava i indirektni oblici nasilja: verbalno nasilje i socijalno isključivanje. Tomić-Latinac i Nikčević-Milković (2009) iznose da je u hrvatskim školama najprisutnije verbalno nasilje, potom socijalno isključivanje, a tek onda fizičko nasilje. Neka istraživanja našla su gotovo identične distribucije rezultata za oba spola. Djevojčice/djevojke općenito više koriste socijalnu prisilu, a dječaci/mladići više fizički viktimiziraju postavljene ciljeve (Hazler, 1996). Prema Tomić-Latinac i Nikčević-Milković (2009), učenice u hrvatskim školama sklonije su verbalnom nasilju i socijalnom isključivanju, a učenici fizičkom nasilju i socijalnom isključivanju. Djeca nasilnici često dolaze iz obitelji u kojima su bila zanemarivana i u kojima je prevladavao autoritarni odgoji stil.

Kako se sve više povećava korištenje suvremenih tehnologija među djecom i mladima u svijetu i kod nas, sve je prisutnije *elektroničko zlostavljanje* (eng. *cyberbullying*). Istraživanja u mnogim zemljama (UK, USA, Srbija, Korea, Turska, Italija, Australia) pokazuju da 90% učenika ima internet kod kuće i više ga od 50% koristi svakodnevno. Istraživanja duž svijeta pokazuju i da većina učenika ima vlastiti mobitel te da se s dobi povećava njegovo posjedovanje. Moderne tehnologije imaju mnoge prednosti: pomažu djeci i mladima u učenju, služe im za zabavu i razbibrigu, pružaju im mnoge mogućnosti interakcije koje oni mogu iskoristiti pozitivno ili negativno i dr., ali isto tako, omogućuju veći stupanj invazivnosti, veću *publiku* i anonimnost nasilnika. Veliko istraživanje elektroničkog nasilja i zlostavljanja provedeno u 25 europskih zemalja pokazuje da je 12% djece od 9 do 16 godina bilo izloženo uznemirujućim sadržajima putem elektroničkih medija, da se 39% djece suočilo s više od dva rizika, da neprimjerene poruke najčešće uznemiruju dijete, da je 5% djece opetovano ili

akademskim postignućima, te u problemima u ponašanju u učionici. Nadalje, navodi da je odnos između poremećaja u ponašanju učenika i akademskog uspjeha složen. Učenici s emocionalnim i ponašajnim teškoćama iskazuju ponašanja poput agresivnosti i izbjegavanja rješavanja zadataka.

ponovljeno izloženo ovom obliku nasilja, a 3% djece nasilno putem medija prema drugoj djeci (Sakellariou, Carrol i Houghton, 2012).

Neki rizični čimbenici pojave poremećaja u ponašanju učenika koji se očituju u školskom kontekstu su: niska očekivanja uspjeha, slaba predaja učenju, zaostajanje u školi i niske ocjene. Očitovanje ranih akademskih neuspjeha i poteškoća u učenju sa sobom dovodi kasnije teškoće u učenju, ali i na području ponašanja i socijalnog funkcioniranja. Uzroci poremećaja u ponašanja u školskoj sredini značajno su povezani i sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za školu, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvom u izboru škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja učitelja (Uzelac, Matijević, 2003). U višim razredima osnovne škole na takva ponašanja učitelja učenici mogu reagirati neposluhom, laganjem, ali i agresijom. Nedopustivo je, naime da su učitelji autoritarni. Djelovanje suvremenog učitelja mora biti usmjereno u pravcu pomaganja učeniku, dogovaranja, organizacije, poticanja, savjetovanja i ohrabrenja (Previšić, 2003).

Utvrđeno je da pored rizičnih faktora postoje i drugi faktori koji su protuteža postojećim rizicima, te djeluju u pravcu stvaranja uvjeta za pravilan odnos prema školi. Time pridonose smanjenju vjerojatnoće javljanja i ponavljanja. To su protektivni faktori ili faktori zaštite na kojima se temelji prevencija. Protektivni faktori ne podrazumijevaju samo odsustvo rizičnih faktora. Jer, kad govorimo o poremećaju ponašanja teško možemo reći da rizični faktori ne postoje, počevši od individualnih, utjecaja vršnjaka u školskom i širem socijalnom kontekstu, te nekih obiteljskih varijabli. U svakoj školi ima učenika koji su skloni agresiji, neopravdano izostaju, žive u disfunkcionalnim obiteljima i sl., te je njihov loš primjer jedan od faktora rizika, a izloženi su mu i ostali učenici.

Vršnjačka skupina također je bitan izvor socijalnih informacija, pa izoliranje pojedinca iz nje, usporava njegov daljnji socijalni razvoj i stjecanje iskustva s vršnjacima. S druge strane, u vršnjačkim skupinama sklapaju se prijateljstva kao dvosmjeran i uzajaman odnos između pojedinaca „obojan“ potporom, ugodom i zadovoljstvom, koju prijatelji doživljavaju u posebno u aktivnostima vezanim uz zajednički provedeno vrijeme. Benefiti koje pojedincu donosi prijateljstvo su u prvom redu emocionalna sigurnost, zadovoljstvo, i osjećaj pripadanja, te pozitivna slika o sebi i razvoj socijalne kompetencije. S druge strane, neprihvaćenost, socijalna izoliranost i neadekvatni odnosi od strane okoline, posebno vršnjaka, rezultiraju neprihvatljivim oblicima ponašanja, potiču pojedinca na agresivnost ponašanje. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti poput glazbe i pjevanja, plesa i igrokaza, sportskih (timskih) aktivnost učinkoviti su načini doživljavanja zajedništva kod pojedinca u bilo kojoj dobi. Ukoliko su, uz ostalo, osmišljene u cilju pojačavanja osjećaja zajedništva u okruženju škole i zajednice, preventivno djeluju na mogućnost pojave poremećaja u ponašanju kod djece i adolescenata. Izostane li taj osjećaj zajedništva, javlja se rizik za razvoj i manifestaciju najprije neprimjerenih ponašanja jer istraživanja potvrđuju kako djeca i adolescenti odbačeni zbog agresivnosti oblikuju podgrupe u kojima nalaze socijalnu i emocionalnu podršku i osjećaj prihvaćenosti i pripadanja podgrupi temeljen na zajedničkoj netrpeljivosti i nesklonosti prema grupama od kojih se osjećaju odbačeni.

3. Obitelj kao rizični i zaštitni čimbenik poremećaja u ponašanju

Razmatrajući faktore koji sudjeluju u nastajanju i manifestaciji poremećaja u ponašanju, razlikujemo poremećaje koji su posljedica emocionalnog razvoja ličnosti, te poremećaje koji su nastali djelovanjem okoline. Najčešće spominjane i istraživane varijable za razumijevanje rizičnih čimbenika svih vidova poremećaja u ponašanju jesu: genetski i biološki čimbenici rizika, individualni i vršnjački čimbenici, rizični čimbenici povezani sa školom, te rizični čimbenici u obitelji. Obiteljska okruženja u kojima djeca odrastaju nisu uvijek topla,

podržavajuća i brižna. Veliki je broj disfunkcionalnih obitelji u kojima su loši i narušeni unutarobiteljski odnosi, česte su svađe, sukobi i drugi oblici nasilničkog ponašanja. U takvim obiteljima djeca su osamljena i zapostavljena i stoga sklonija usvajanju i manifestiranju različitih oblika poremećaja u ponašanju. Brojna istraživanja pokazuju da loš utjecaj na ponašanje djece imaju poremećeni odnosi u obitelji, slaba komunikacija među njezinim članovima (Malagoli-Togliatti, Ardone, 1993; Malagoli-Togliatti, 1996; Scabini, Donati, 1992), odnosi bez ljubavi i topline (Caffray i Schneider, 2000), te stil odgoja roditelja (Lacković-Grgin, 1982; Ajduković, 1990; Clark i Shields, 1997; Deković, Raboteg-Šarić, 1997; Bašić, 2001; Vulić-Prtorić, 2002).

Kako su obiteljski faktori ipak najispitivaniji u djelovanju na ponašanje djece, izdvojili smo neke varijable koje su se pokazale značajne u istraživanja različitih autora. Loeher i Stouthamer-Loeber (prema Ajduković, 2000) rizične čimbenike koje pronalazimo u različitim obiteljima kategorizira kao:

- zanemarujuće obitelji (slab nadzor roditelja, malo vremena provedeno s djecom[111]);
- konfliktne obitelji (stalne svađe i sukobi, nasilno ponašanje, odbačenost);
- devijantne obitelji (roditelji agresivni, skloni delikventnom ponašanju, dijete pod velikim rizikom);
- kaotične obitelji (nepoznavanje granica, slaba komunikacija i dogovor, nizak socio-ekonomski status).

Za djetetov razvoj Maccoby i Martin (prema Vasta, Haith i Miller, 1997) ističu dvije dimenzije roditeljstva. Jedna je od njih roditeljska toplina, količina podrške, ljubavi i ohrabrivanja koju roditelji pružaju, nasuprot neprijateljstvu, postiđivanju ili odbacivanju. Druga je roditeljski nadzor stupanj u kojem je dijete nadzirano, disciplinirano i upravljano. Grolnick i Gurland (2002) daju klasifikaciju pojedinih konstrukata koji su vezani za dimenziju topline i nadzora, a potvrđeni su rezultatima mnogih istraživanja. Uz prvu dimenziju *topline* Grolnick i Gurland (2002: 11) navode sljedeće koncepte:

- toplina nasuprot neprijateljstvu (Schaefer, 1959)
- toplina nasuprot hladnoće (Becker, 1964)
- usmjerenost prema djetetu (Pulkinnen, 1982.)
- briga i empatija nasuprot odbijanju i ravnodušnosti (Parker i suradnici, 1979)
- uključenost (Grolnick i Slowiaczek, 1994)
- prihvaćanje nasuprot odbijanja (Rohner i suradnici, 1985).

Druga dimenzija roditeljstva, prema Grolnick i Gurland (2002), se odnosi na *nadzor*. Autori navode koncepte bliske dimenziji kontrole koje koriste drugi istraživači:

- demokratičnost nasuprot autokratičnosti (Baldwin, 1955)
- čvrsta kontrola nasuprot labave kontrole (Baumrind, 1967)
- psihološka kontrola nasuprot psihološkoj autonomiji (Schaefer, 1959)
- kontroliranje nasuprot podržavajuće autonomije (Deci i Ryan, 1985)
- restriktivnost nasuprot permisivnosti (Becker, 1964).

[111] Nije rijedak slučaj da djeca i roditelji borave zajedno u kući, ali nema komunikacije. Svatko je na svome „ekranu“. Pitamo se: Trebaju li djeca drugačije zajedništvo i aktivno slušanje i dvosmjernu komunikaciju?

Niža razina topline povezana je sa socijalnim povlačenjem, psihološkom uznemirenosti, tjeskobom i pojavom somatskih simptoma (Domitrovich, Bierman, 2001) te uzimanjem droga, agresivnosti i delinkvencijom (Tamrouti-Makkink, Semon Dubas, Gerris, Van Aken, 2004). Prisilna kontrola je značajno povezana s internalizirajućim problemima kao što su depresija, povlačenje, anksioznost, a stroga i nedosljedna disciplina s delinkvencijom, agresijom i zloporabom droga (Tamrouti-Makkink, Semon Dubas, Gerris, Van Aken, 2004). Lochman (2006) ukazuje na razliku između čvrsto postavljenih granica i rigidne roditeljske kontrole ili direktivnosti. Roditelji koji koriste visoku razinu rigidne kontrole svojim ponašanjem izazivaju veću mogućnost pojave djetetovog agresivnog ponašanja. Lochman zaključuje kako roditeljska rigidna direktivnost može povećati rizik od pojave agresije, osobito u dječaka, te tako povećati i rizik od zlouporabe droga. Međutim, nedostatak roditeljske kontrole nad djetetovim aktivnostima predstavlja oblik zapostavljanja djece (Zloković, 2002), što može polučiti problemima u ponašanju.

Međutim, potrebno je ukazati i na neke individualne karakteristike roditelja koje mogu doprinijeti pojavi rizičnih procesa: socio-demografske značajke (spol, dob, obrazovni status, radni status, bračni status), crte osobnosti i temperament, doživljaj i stavovi u svezi roditeljstva, navike i ponašanja roditelja, emocionalna zrelost i psihološko zdravlje, doživljaj stresa i zadovoljstvo kvalitetom života te zadovoljstvo bračnim životom.

Suvremene obitelji često karakterizira i odgajanje djeteta „pod staklenim zvonom“, odnosno pretjerano zaštitničko roditeljsko ponašanje te pretjerana ovisnost djece o roditeljima. Djeca koja ne preuzimaju odgovornost za svoja ponašanja i koja ne razvijaju vještine samostalnog rješavanja problema i donošenja odluka kasnije se ne znaju „ nositi s kritikama izvan obitelji, teško podnose neuspjeh i teže ostvaruju svoje potencijale“ (Buljan Flander i Karlović, 2004: 113). Shaw i Wood (2009:11) posebice ističu kako „ Unatoč dobrim namjerama roditelja, mnoga današnja djeca su nehotice odgojena tako da uzimaju a nikad ne daju ništa za uzvrat, da prikupljaju a nikad ne dijele, da posjeduju a da nikad ne cijene vrijednost toga što imaju“. S druge strane, pretjerano ambiciozni roditelji izriču prevelika očekivanja i vrše snažan pritisak na svoju djecu, što može polučiti značajnim problemima u socio-emocionalnom razvoju djece. Visoka očekivanja roditelja mogu također dovesti do gubitka unutarnje motivacije djeteta za postignućem.

Funkcioniranje obitelji Thomas (2001) objašnjava interakcijom triju komponenti – obiteljskih razvojnih zadaća, internalnog radnog modela i različitosti članova obitelji. Obiteljske razvojne zadaće mijenjaju se tijekom odrastanja djece te su u funkciji osposobljavanja djeteta za samostalan život. Internalni radni model, koji dijete stječe u obiteljskim interakcijama, predstavlja mentalni okvir za razumijevanje obitelji i obiteljskih procesa, a može se mijenjati ovisno o metodi realizacije obiteljskih razvojnih zadataka. Različitost članova obitelji odnosi se na njihovu neistovjetnost, jedinstvenost i posebnost. Kombinacijom ovih triju komponenti, prema Thomasu (2001), nastaju različiti obrasci obiteljskog funkcioniranja. Tako različite obitelji mogu stvoriti slično obiteljsko okruženje s različitim utjecajem na pojedine članove. Jednako tako, isti odgojni postupci u istoj obitelji različito djeluju na pojedine članove. S obzirom da roditelji imaju primarni značaj i ulogu u procesu rasta, razvoja i odgoja djece, potrebno je osnažiti djelovanje zaštitnih i smanjiti utjecaj rizičnih čimbenika u obiteljskom kontekstu.

Postoji čitav niz drugih faktora koji utječu na ponašanje djece, a obiteljsko ozračje i odnosi među članovima obitelji samo su neki od njih. Pojave koje uzrokuju poremećaje u ponašanju međusobno su povezane, pri čemu su u kontinuiranom interakcijskom odnosu. Prema tome, čak je i teorijski gotovo nemoguće da poremećaji u ponašanju budu uzrokovani ili determinirani samo jednom okolnošću ili samo jednim etiološkim činiteljem. Drugim riječima, svaka pojava ovisi o većem broju drugih pojava, u društvenoj stvarnosti jedna pojava u različitom spletu drugih pojava i okolnosti može izazvati različite posljedice. Iste

posljedice mogu biti rezultat različitih činitelja, a jedna posljedica može nastati zbog djelovanja obilja uvjeta različite prirode (Bouillet, 2010).

4. Potpora obitelji djece s poremećajima u ponašanju

Rano, pravovremeno i kontinuirano pružanje potpore obiteljima djece s poremećajima u ponašanju polučit će dugoročnim pozitivnim ishodima. Mc Wayne i suradnici (2004) su ukazali na pozitivnu povezanost između uključenosti roditelja u partnerske odnose s odgojno-obrazovnom ustanovom i djetetovih socijalnih i školskih postignuća. „ Djeca koja očituju pozitivne rezultate učenja te pozitivna druženja s vršnjacima i odraslima imaju roditelje koji aktivno potiču učenje kod kuće, roditelje koji održavaju izravne i redovite kontakte s odgojno-obrazovnom ustanovom te roditelje koji percipiraju manje prepreka u procesu suradnje s pedagoškim djelatnicima“ (Mc Wayne, prema Nenadić-Bilan, 2014: 129). Rezultati istraživanja Lau i suradnika (2011) otkrivaju kako su bolje spremna za školu djeca čiji su roditelji iskazali višu razinu uključenosti, a Galindo i Sheldon (2012) također dovode u pozitivnu korelaciju roditeljsku uključenost u partnerske odnose s pedagoškim djelatnicima i uspješniji razvoj čitalačkih i matematičkih vještina djece.

Obitelji djece s poremećajima u ponašanju trebaju različite oblike potpore. Pećnik (2003) definira društvenu potporu kao složeni konstrukt koji ujedinjuje stvarno primljenu potporu, kao i očekivanja da će članovi socijalne mreže biti spremni/ili sposobni pružiti pomoć ako je osoba treba. S obzirom na oblike potpore, Neufeld i Harrison (2009) navode emocionalnu, informacijsku, instrumentalnu i financijsku potporu. Nenadić-Bilan (2015) u interaktivnoj mreži društvene potpore obiteljima navodi dva temeljna sustava potpore – formalni i neformalni sustav. „ U neformalne sustave potpore ubraja se potpora koju pružaju drugi roditelj djeteta (supružnik), roditeljevi roditelji, braća i sestre, šira obitelj, baka/ djed roditelja, kumovi, prijatelji i poznanici, kolege/ice na poslu i susjedi… Formalni sustav potpore roditeljima čine stručnjaci u odgojno-obrazovnim ustanovama, državnim službama i ustanovama, vjerskim zajednicama te nevladinim udrugama“ (Nenadić-Bilan, 2015:48).

Različiti su pristupi u osnaživanju obitelji djece s poremećajima u ponašanju. U odnosu na tradicionalne pristupe koji su promovirali koncept univerzalnih potreba obitelji, suvremeni pristupi polaze od individualnih i specifičnih potreba svake pojedinačne obitelji. Tako Assmusen i suradnici (2007) ističu kako različiti roditelji iskazuju različite potrebe. Autori također ističu kako je uspješnija potpora od većeg broja izvora koje su dostupne i prijateljski raspoložene prema roditeljima. Često se same obitelji međusobno razlikuju i s obzirom na svoju strukturu i funkcioniranje - roditelji koji prolaze bolno razdoblje razvoda, usamljeni roditelji, roditelje koji žive u siromaštvu, roditelji iz ranjivih obitelji.

Govoreći o prevenciji rizičnih ponašanja, Zloković i Čekolj (2018: 118) obrazlažu dimenzije validnog preventivnog pristupa: informiranost roditelja i temeljna znanja o problemu; pedagoška kultura roditelja; praktična iskustva; emocionalna pismenost i socijalna inteligencija; sustav vrijednosti i poštivanje etike; profesionalna povezanost ustanove za zaštitu i pomoć obitelji; uspostava aktivnog partnerstva s obitelji i roditeljima; raspoznavanje individualnih osobina i potreba; kontekstualni zaštitni i rizični činitelji; nadilaženje visoko konfliktnih razvoda i odnosa roditelja nakon razvoda.

U suradnji s roditeljima djece s poremećajima u ponašanju osobito je važna edukativna potpora. Edukativna potpora se „ odnosi na pružanje potrebnih informacija i savjeta u svezi roditeljstva, ima za cilj afirmaciju pozitivnog i djelotvornog roditeljstva te poticanje razvoja roditeljske kompetencije“ (Nenadić-Bilan,2015:50). Različiti su načini pružanja edukativne potpore – radionice za roditelje, škole za roditelje, letci i pisani materijali, savjetovališta za roditelje i sl.

U odabiru sadržaja i tema za roditelje, Čudina-Obradović i Obradović (2003) predlažu slijedeće programe: program razvoja roditeljske kompetencije; program razvijanja realističnih očekivanja od roditeljstva; program razvijanja roditeljskih vještina; program obrazovanja za partnersko roditeljstvo; program razvijanja vještina planiranja, rješavanja problema i suočavanja sa stresom roditeljstva. Posebne obrazovne programe čine program roditeljske pripreme za očeve, obrazovni programi za roditelje djece koja se pripremaju za školu, obrazovni programi za roditelje predadolescenata te obrazovni programi za roditelje u tijeku rastave ili nakon rastave.

Emocionalna potpora u obliku razumijevanja i suosjećanja drugih je neophodan oblik potpore roditeljima djece s poremećajima u ponašanju. Emocionalna potpora se sastoji od razgovora, aktivnog slušanja i odvajanja vremena za roditelje. Emocionalna potpora pridonosi smanjenju stresa te motivira roditelje na suradnju s pedagoškim djelatnicima. Mogućnost vođenja razgovora o ozbiljnim osobnim problemima je, prema Caughlin (2003), snažni prediktor zadovoljstva odnosom s drugima. Implikacije brojnih istraživanja u svrhu unaprjeđenje sustava potpore roditeljima govore o potrebi rješavanja problema nedostatka vremena za razgovor s roditeljima, usvajanja pristupa usmjerenog prema roditeljima, poštivanja i slušanja roditelja te organizacije kućnih posjeta roditeljima.

Dobrobiti potpore roditeljima mogu se razmatrati s aspekta djeteta, ali i s aspekta roditelja. Razvoj djeteta očitovat će se u pozitivnim pomacima u socio-emocionalnom razvojnom području, ali i u školskom postignuću djece. Razvoj roditelja može rezultirati promjenom roditeljskih ciljeva i vrijednosti, promjenom slike o sebi te prilagodbom na djetetove razvojne promjene.

Međutim, uspostava partnerskih odnosa te otvorenost prema različitim oblicima društvene potpore može biti otežana u nekim slučajevima. Prije svega, ometajući čimbenik jest nedovoljna zainteresiranost roditelja ili pedagoških djelatnika za međusobnom suradnjom. Asmussen i suradnici (2007) navode neke od razloga zbog kojih se roditelji nisu voljni uključiti u suradničke odnose: prezaposlenost i nedostatak vremena, negiranje problema i potrebe za suradnjom, nedostatak znanja o važnosti uspostave suradničkih odnosa, sram i nesigurnost te prijašnje loše iskustvo u suradnji sa školom.

5. Zaključak

Kako bi se smanjio rizik i spriječio razvoj poremećaja u ponašanju, potrebno je još u ranoj dobi promicati pozitivan razvoj kod djece te već u predškolskim ustanovama provoditi cjelovite razvojne programe usmjerene prema razvoju djetetovih sposobnosti, njegovom samopotvrđivanju, osvješćivanju dobrih strana i onoga u čemu je dijete uspješno, jačanju samopouzdanja i samopoštovanja, osamostaljivanju, iskazivanju i razvijanju interesa te slobodnoj inicijativi i neovisnosti. Predškolsko i školsko okruženje nudi velike mogućnosti podupiranja pozitivnih razvojnih procesa i dostizanja razvojnih zadataka i ishoda značajnih za uključivanje djece i adolescenata u svakodnevni život. Prevencija se temelji na razvijanju prednosti, kreiranju pozitivnih okruženja, smanjivanju rizika te politici i zakonskoj regulativi. Prema tomu, predškolske ustanove i škole trebaju biti dio okruženja u kome se realiziraju pozitivni ishodi odgoja i obrazovanja.

Značajnu ulogu u realizaciji navedene zadaće ima obitelj, osobito na polju socijalnog i emocionalnog, ali i intelektualnog razvoja. Interes roditelja u školskoj dobi usmjeren je u najvećoj mjeri (ili isključivo) na školski uspjeh djece i adolescenata, dok zainteresiranost za cjeloviti razvoj njihove osobnosti iz brojnih razloga izostaje. Roditelji trebaju usmjeriti interes i vrijeme prema prostoru slobodnog vremena u kome se mogu razvijati intelektualne, emocionalne i socijalne vještine kroz igru, rekreaciju, hobije, izvannastavne izvanškolske aktivnosti, posjete kulturnim ustanovama (knjižnice, kazališta, muzeji), zajednički odabir i

gledanje kvalitetnih sadržaja televizijskog programa, te razgovorima o viđenom i doživljenom. Istraživanja različitih autora ukazuju kako učenici uključeni u različite aktivnosti i oblike učenja izvan škole (čak i ako aktivnosti nisu usko vezane uz nastavni predmet), te oni koje roditelji potiču na to, pokazuju visoko školsko postignuće te manju sklonost poremećajima u ponašanju.

Kako bi roditelji mogli uspješno obnašati složene roditeljske uloge i zadaće, oni trebaju pravovremenu i kvalitetnu društvenu potporu. U svrhu pružanja potpore roditeljima u obnašanju roditeljske uloge, potrebno je pristupiti konceptu roditeljstva integrativno te ga sagledati kao složeni i dinamički konstrukt koji je osjetljiv na brojne čimbenike rizika u individualnom, obiteljskom i društvenom kontekstu. Pozitivni učinci partnerstva reflektirat će se u roditeljskim ponašanjima i osjećaju roditeljske kompetencije, djetetovim postignućima, kao i u učiteljevoj kompetenciji i njegovoj percepciji djeteta i obitelji.

6. Literatura

Ajduković, M. (1990). *Stil odgoja u obitelji kao faktor delikventnog ponašanja djece*. Primijenjena psihologija, 1: 47-54.

Ajduković, M. (2000). *Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. U: Bašić, J.; Janković, J.: *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. Zagreb. Povjerenstvo Vlade RH.

Asmussen, K.; Corlyon,J.; Hauari, H.; La Placa, V. (2007). *Supporting Parents of Teenagers*. Nottingham: Policy Research Bureau.

Bašić, J. (2001). *Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: određenje i teorijski pristupi*. U: Janković, J., Bašić, J. (ur.) *Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju*, 33-47.

Buljan Flander,G., Karlović, A.(2004). *Odgajam li dobro svoje dijete*. Zagreb: Marko M. usluge d.o.o

Caffray, M.C. i Schneider, L.S. (2000). *Why do they do it? Affective motivators in adolescent's decisions toparticipate in risk behaviours*. Cognition and emotion, 14(4): 543-576.

Caughlin, J. P. (2003). *Family communication standards: What count as excellent family communication and how are such standards associated with family satisfaction?*. Human Communication Research, 29, 5-40.

Clark, R. D. i Shields, G. (1997). *Family communication and delinquency*. Adolescence, 32 (125):81-92.

Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2003). *Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti*. Revija socijalne politike, 10(1), 45-68.

Deković, M., Raboteg-Šarić, Z. (1997). *Roditeljski odgojni postupci i odnosi adolescenata s vršnjacima*. Društvena istraživanja, 4-5: 427-443.

Domitrovich, C. E., Bierman, K. L. (2001). *Parenting Practices and Child Social Adjustment: Multiple Pathways of Influence*. Merrill-Palmer Quarterly, 47(2), 235-263.

Galindo, C.; Sheldon, S.B. (2012). *School and Home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement*. Early Childhood Research Quarterly, 27(1): 90-103.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T. (2002). *Mothering: Retrospect and Prospect*. U: McHale, J.P., Grolnick, W. S. (ur.). *Retrospect and Prospect in the Psychological Study of Families*. 5-35, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hazler, R.J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington DC: Accelerated Development.

Lau, E.Y.H.; Hui, L.; Rao, N. (2011). *Parent involvement and children's readiness for school in China*. Educational Research, 53(1): 95-113.

Lochman, J. E. (2006). *Preventive intervention targeting precursors*. U: Sloboda, Z., Bukoski, W. J. (ur.). *Handbook of Drug Abuse Prevention-Theory, Science and Practice*. 307-327, New York: Springer.

Malagoli Togliatti, M. (1996). *Famiglia e adolescenza, condizioni di rischio e risorse psicosociali*. Età evolutiva, 53, 99-104.

Malagoli Togliatti, M. i Ardone, R. (1993). *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva fra potenzialità e rischi*. La Nuova Italia Scientifica.

McWayne, C.; Hampton, V.; Fantuzzo, J.; Cohen, H.L.; Sekino, Y. (2004). A *Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children*. Psychology in the Schools, 41(3): 363-377.

Moran, P.; Ghate, D.; Van der Merwe, A. (2004). *What works in Prenting Support? A Review of the Interantional Evidence*. Nottingham: Policy Research Bureau.

Nenadić-Bilan, D., Matov, J. (2014). *Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu*. Magistra Iadertina, 9(1): 123-135.

Nenadić-Bilan, D. (2015). *Društvena potpora roditeljima djece predškolske dobi*. Školski vjesnik, 64(1): 45-63.

Neufeld, A.; Harrison, M. (2009). *Nursing and Family Caregiving-Social Support and Nonsupport*. New York: Springer Publishing Company.

Opić, S. (2000). *Učestalost manifestiranja oblika rizičnog socijalnog ponašanja učenika osnovne škole*. Zagreb: Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu, 2: 35-43.

Pećnik, N. (2003). *Izvori socijalne podrške i zadovoljstvo podrškom*. U: Z. Raboteg-Šarić; N. Pećnik; V. Josipović (ur.), *Jednoroditeljske obitelji:osobni doživljaj i stavovi okoline*(str.170-191). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Previšić, V. (2003). *Obitelj kao odgojno-socijalna zajednica*: U: Puljiz, V. i Bouillet, D. (ur.): *Nacionalna obiteljska politika*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 191-204.

Sakellariou, T., Carrol, A., Houghton, S. (2012.). *Pater of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students*. School Psychology International, *33*(5), 533-549.

Scabini E., Donati P.(1992). *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*. Vita e Pensiero, Milano.

Tamrouti-Makkink, I. D., Semon Dubas, J., Gerris, J.R.M., van Aken, M. A. G. (2004). *The relation between the absolute level of parenting and differential parental treatment with adolescent siblings' adjustment.* Journal of Child Psychology and Psychiatry ,45(8), 1397-1406.

Thomas, R. M. (2001). *Recent theories of human development*. London: Sage Publications Inc.

Tomić-Latinac, M, Nikčević-Milković, A. (2009). *Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja*, Ljetopis socijalnog rada, *16*(3), 635-657.

Uzelac, S., Matijević, M. (2003). *Samoiskazi učenika srednjih škola o njihovu izostajanju s nastave.* U: Vrgoč, H. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zbornik radova Sabora pedagoga hrvatske. Zagreb: HPKZ, 392-39).

Vasta, R., Haith, M. i Miller, A. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vizek-Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Rijavec, M.; Miljković, D. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik, d.o.o.

Vulić-Prtorić, A. (2002). *Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata.* Suvremena psihologija, 1: 31-51.

Zloković, J. (2002). *Risky Families and Neglected Children-A Personal and Social Problem*. U: Tivadar, B. (ur.). *Young People in Risk Society*. 225-229, Ljubljana: The Alps-Adriatic Working Community, Centre for Social Psychology.

Zloković, J., Čekolj, J. (2018). *Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Zrilić, S. (2010). *Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu*. Pedagogijska istraživanja, 7(2): 231-242.

Zrilić, S., (2010). *Rizični i zaštitni čimbenici najučestalijih oblika poremećaja ponašanja učenika u osnovnoj školi*. Magistra Iadertina, 5 (5): 115-131.

Kratko predstavljanje autora

Prof.dr.sc. Smiljana Zrilić

Diplomirala dvogodišnji studij predškolskog odgoja na Filozofskom fakultetu u Zadru, Sveučilišta u Splitu. Na istom fakultetu diplomirala dvogodišnji studij razredne nastave, te četverogodišnji na Visokoj učiteljskoj školi u Zadru. Magistrirala na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakultetg Sveučilišta u Zagrebu s temom *Povezanost odgojnih postupaka roditelja i školskog neuspjeha*. Doktorirala na istom fakultetu s temom *Integrativni pristup istraživanju apsentizma učenika*. Stalno je zaposlena na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru gdje predaje kolegije: Pedagogija djece s posebnim potrebama, Inkluzijski odgoj i obrazovanje, Obiteljska pedagogija, te Specifične teškoće učenja. Napisala preko 70 znanstvenih i stručnih radova, te sveučilišni priručnik *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole.*

Doc.dr.sc. Diana Nenadić-Bilan

Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zadru studijsku grupu Engleski jezik i Pedagogija. Magistrirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu s temom magistarskog rada *Neoblikovani materijal i razvoj likovnog stvaralaštva djece predškolske dobi*. Obranila je habilitacijski rad *Projekcija novog modela izobrazbe odgojitelja* na Visokoj učiteljskoj školi u Zadru. Doktorirala je na Filozofskom fakultetu u Rijeci s temom doktorske disertacije *Model suradnje s roditeljima u predškolskoj prevenciji ovisnosti*. Član je uredništva časopisa *Magistra Iadertina* Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru te časopisa *Školski vjesnik*. Od 2011. član je Povjerenstva za znanost Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja. Od 2012. godine član je Znanstvenog odbora OMEP-a Hrvatske Trenutno obnaša funkciju predstojnice Odsjeka za predškolski odgoj.

Kakšen tip avtoritete in s kakšnim namenom naj sodobni učitelj vzpostavlja v razredu?

Which Type of Authority and for what Purpose Should a Modern Teacher Establish in the Classroom?

Lana Klopčič

Osnovna šola Dob
lana.klopcic@os-dob.si

Povzetek

Namen našega raziskovanja je bil osvetliti problematiko vzpostavljanja avtoritete učitelja v osnovni šoli in ugotoviti, kako avtoriteto učiteljev doživljajo in vrednotijo učenci ter ali se mnenja učiteljev in učencev razlikujejo. Glavni namen našega empiričnega raziskovanja je bil primerjati različne načine vzpostavljanja avtoritete učiteljev v osnovni šoli in ugotoviti, ali znotraj določene osnovne šole obstajajo učitelji z različnimi načini vzpostavljanja avtoritete in v kolikšni meri te razlike v vzgojnih stilih zaznavajo tudi učenci. Izvedli smo empirično raziskavo z uporabo kvantitativne metode zbiranja podatkov z anketnim vprašalnikom za učitelje in učence, s priložnostnim vzorcem na eni izmed primestnih osnovnih šol v Sloveniji. Rezultati, pridobljeni s faktorsko analizo sklopov indikatorjev za opredeljevanje tipov avtoritete učiteljev, so potrdili in vrednostno izrisali obstoj treh glavnih tipov avtoritete učitelja ter jasno korelacijo med predvidenimi teoretičnimi okviri določenega tipa avtoritete učitelja.

Ključne besede: avtoriteta, dejavniki vzpostavljanja avtoritete učitelja v razredu, faktorska analiza, tipi avtoritete učiteljev.

Abstract

The purpose of our research was to highlight the problematics of establishing authority of the primary school teachers and to determine how teacher’s authority is experienced and valued by pupils, and if the opinions of teachers and students differ. The main purpose of our empirical research was to compare the different types of establishing authority of teachers in elementary schools and to determine if it is possible to identify existence of teachers with different ways of establishing authority within the particular elementary school, and to inspect to what extent these potential differences in the educational attitudes of the teachers are perceived by pupils. To this end, we conducted an empirical survey using a quantitative method of collecting data with a questionnaire for teachers and students, using convenience sampling at one of the suburban primary schools in Slovenia. The results obtained by factor analysis of sets of indicators for defining types of teacher's authority confirmed the existence of three main types of teacher’s authority and a clear correlation between the foreseen theoretical frameworks of a particular type of authority of the teacher.

Key words: factor analysis, factors of establishing and maintaining authority in the classroom, factors of undermining of teacher's authority, teachers' authority, types of teacher's authority,

1. Uvod

Že sam naslov nakazuje, da je osrednja tema pričujočega prispevka avtoriteta učitelja. Zavedamo se, da je izbrana tema zelo aktualna, saj se z vprašanji, ki se nanašajo nanjo, vsakodnevno srečujejo tako starši kot zaposleni v šolah ali posamezniki na vodilnih položajih. Dejstvo je, da je avtoriteta problem vzgoje današnjega časa, saj pogosto slišimo, da imajo učitelji in ostali strokovni delavci v šolah različne težave pri vzpostavljanju in ohranjanju avtoritete. Pojav slabljenja avtoritete učitelja v družbi je za osvetlitev idejnih izhodišč tega besedila potrebno razumeti širše. Današnji položaj učitelja v družbi je namreč tesno povezan tudi z vsesplošno zameglitvijo smisla znanja samega, »kriza avtoritete je namreč predvsem kriza norm in vrednot, ki so učiteljem nekdaj podeljevale njihovo avtoriteto. Ko so vse te norme in vrednote še veljale, so bili bolj ali manj vsi učitelji nosilci avtoritete, vključno s tistimi, ki so bili kar najmanj obdarjeni z 'naravno' avtoriteto« (Blais, Gauchet, Ottawi, 2011, str.137).

Temeljno vodilo našega teoretičnega uvoda je stališče, »da je za avtoriteto učitelja bistveno, da si v očeh učenca pridobi avtoriteto z mesta znanja, kot *tisti, za katerega se predpostavlja, da ve,* v katerega učenci verjamejo, ker verjamejo v njegovo znanje, in/ali ker ga spoštujejo kot osebo zaradi njegovih ravnanj« (Kovač Šebart, Krek, 2009, str. 189). Če torej natančneje opredelimo avtoriteto učitelja kot spreminjajoč se dvosmeren proces, kot relacijo med učencem in učiteljem, govorimo o transfernem odnosu, ki pa poteka na institucionalni ravni znotraj določenih okvirjev. »Z drugimi besedami, avtoriteta učitelja mora biti utemeljena na tem, čemur bomo rekli transferno razmerje med učiteljem in učencem. Ob tem pa učitelj ne sme zanemariti dejstva, da njegova avtoriteta v javni šoli vključuje razmerje med učiteljem in učencem, ki ga opredeljuje hierarhičnost, to pa pomeni, da je tako glede znanja kot vloge učitelja, ki mora voditi pedagoški proces, v odnosu z učencem v nadrejenem položaju« (Kovač Šebart, Krek, 2009, str. 189). Z izrazom *avtoriteta* v prispevku ne označujemo statičnega statusa, temveč v našem kontekstu ta pojem definira aktivnost, razmerje med dvema poloma, gre torej za odnos, ki pa ima svoje zakonitosti: »Neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja.« (Kroflič, 1997, str. 14).V tem procesu ima podrejeni pol kljub neenakemu statusu aktivno vlogo, njegova aktivnost pa je možna le ob prepoznavanju nadvlade nadrejenega pola. V strnjeni obliki lahko opredelimo kratko definicijo avtoritete: »Moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge, predvsem brez uporabe očitne prisile« (Kroflič, 1997, str. 14). Avtoriteta je proces, je živ pojem moči, ki jo je potrebno nenehno ohranjati.

Kljub temu da so tradicionalni vzgojni pristopi že davno preminuli, pa se danes znova vse bolj zavedamo posredovalne funkcije avtoritete v družbi »v svoji konkretni obliki, kot utelešena in reprezentativna, avtoriteta odgovarja neki specifični človekovi potrebi; v vseh različnih registrih skupnostnega življenja avtoriteta namreč deluje kot posrednica med individualnim in kolektivnim. Prav zato je avtoriteta nujno poosebljena − posredovanje med individualnim in kolektivnim je namreč nemogoče brez identifikacije, kakorkoli že ta pojem razumemo – a vseeno še v svojem temelju nadosebna« (Blais, Gauchet, Ottawi, 2011, str. 129). Menimo torej, da je prisotnost avtoritete v procesu vzgoje in izobraževanja nujna, saj »je avtoriteta edino orodje, ki lahko spravi interes otroka, da vstopi v družbo soljudi, in interes skupnosti posameznikov, da jih v družbi zamenja človek, ki bo na višini njihovih skupnostnih zahtev« (Blais, Gauchet, Ottawi, 2011, str. 138). Za konstruktivno refleksijo tega fenomena je nujno tudi razumevanje in reflektiranje dejavnikov, ki privedejo do vzpostavljanja in ohranjanja učiteljeve avtoritete. Dandanes lahko namreč zaznamo celo vrsto načinov vzpostavljanja ali ne-vzpostavljanja avtoritete učiteljev in na njihovi osnovi je možno izrisati osnovne tipe učiteljev, ki jih bomo natančneje predstavili v nadaljevanju.

Kadar govorimo o učiteljevi avtoriteti, je bistven prenos vednosti in transfer v smislu verovanja v vednost. Koncept vednosti je tako potrebno za naše raziskovanje razumeti širše, ne le kot vsebino iz učnega načrta, temveč tudi kot vzgojno delovanje in prizadevanje za vsestranski razvoj učenčeve osebnosti.

Cilj empirične raziskave je bil ugotoviti, kakšen tip avtoritete učitelja s svojimi ravnanji vzpostavljajo posamezni predmetni učitelji na določeni šoli. Brez empirično pridobljenih podatkov ne moremo vedeti, ali je v našem okolju avtoritativnost - ki jo sami vidimo kot najustreznejši sodobni način vzpostavljanja učiteljeve avtoritete - res prevladujoč avtoritativni vzorec avtoritete, ali se nemara učitelji ne prilagajajo družbenemu pritisku s permisivnimi ravnanji, in če je morda še zaznati prisotnost avtoritarnih ravnanj učiteljev.

Z analizo podatkov naše raziskave se ne omejujemo zgolj na vprašanje vzpostavljanja avtoritete učitelja, pač pa se dotaknemo tudi vzgojne naloge sodobnega učitelja. Pri tem se nam postoma razjasni tudi naše stališče, da je v družbenih okoljih, v katerih je v otroštvu prevladujoč koncept vzgoje permisivnost, sodobni učitelj dobil še odgovornejšo nalogo v prizadevanju za celostni razvoj učenčeve osebnosti.

2. Opredelitev koncepta *avtoriteta učitelja*

Čeprav izhajamo iz koncepta avtoritete kot položaja moči v določenem odnosu in izhajam iz neenakega položaja udeležencev odnosa, kjer je en pol podrejen in drugi nadrejen, pa vsekakor ne razlagamo koncepta vzpostavljanja učiteljeve avtoritete z represivnimi mehanizmi. »Takšna represija, ki jo lahko označimo tudi kot fizično ali psihično nasilje, prej kot avtoriteto vzgojitelja izpričuje njegovo radikalno nemoč« (Kovač Šebart, Krek, 2009, str. 187). Koncept vzpostavitve avtoritete v razredu je bil že v preteklosti pogosto različno obravnavan in opredeljen, največkrat tudi kritiziran zaradi pridiha prisilnega vcepljanja načel in 'dresiranja' posameznika za vstop v družbo. Vendar poudarjamo, »da v resnici nobena od kritik avtoritete ne napada avtoritete same na sebi. Vse kritike dejansko napadajo določene zlorabe ali nesprejemljive izraze ali oblike avtoritete« (Blais, Gauchet, Ottawi, 2011, str. 173).

Mnogi strokovnjaki (Kerschensteiner, Neill, Steiner, Montessori, Freinet) so na prelomu 19. in 20. stoletja začeli izpostavljati nujnost reforme pedagoškega delovanja. Tradicionalna šola je bila izpostavljena kritikam in tudi učitelji sami so začeli posledično iskati nove, na videz bolj humane oblike pristopanja k pedagoškemu razmerju med učiteljem in učencem. Vendar se »novi vzgojni koncepti v svoji avtentični obliki lahko uresničujejo le kot alternativni in kot taki le kot dopolnilne oblike javnega šolstva. Množična javna šola s tem začne izgubljati monotonost in didaktično uniformiranost« (Berčnik, 2007, str. 153). Morda prav zato dandanes zaznavamo veliko različnih načinov in dejavnikov vzpostavljanja avtoritete med učitelji. Posledično opažamo, da proces šolanja za učence ni več le obdobje, ko lahko pridobijo določena znanja in ponotranjijo sistem družbeno sprejetih pravil, temveč je temeljna naloga šolanja prav izražanje otrokove individualnosti in razvijanje njegove izvirnosti in edinstvenosti. Sodobna šola se je torej zelo oddaljila od tradicionalnih načinov poučevanja in vzpostavljanja avtoritete učitelja v razredu, sprašujemo pa se, kako te spremembe dejansko vplivajo na učence in na njihov osebnostni razvoj.

Moramo izpostaviti dejstvo, da so že v zgodnjih osemdesetih letih pojavile kritike permisivne vzgoje, Christopher Lasch (2012) je vlogo permisivne vzgoje povezal z nastankom nove oblike psihološke subjektivnosti – *patološkega narcisizma*. »Temeljna Lacheva teza je, da pri *patološkem narcisizmu* ideal jaza, ki ga predstavljajo ponotranjena pričakovanja drugih, zamenja agresivni, samouničevalski nadjaz. Tako je zlom avtoritete proizvedel posameznika, ki ne ponotranja zakona in ni več zavezan zunanjim, zahtevanim moralnim normam (idealu jaza) […] Subjekt tako ni več podrejen ničemur zunaj sebe, ni več

zavezan simbolni avtoriteti ideala jaza, omogočen naj bi mu bil svoboden razvoj lastnih potencialov, brez zunanje represije« (Salecl, 2010, str. 137–138). Ne le da na določenih mestih permisivna vzgoja ruši učiteljevo avtoriteto, temveč tudi vzgaja posameznike, ki se zaradi pomanjkanja jasno določenih pravil razvijejo v negotove osebnosti, kar je za spoštljivo sobivanje v družbi še toliko bolj zaskrbljujoče. Lasch izpostavi tudi dejstvo, da »izkušnje z avtoriteto – v šoli, na delovnem mestu, na političnem parketu – nato samo še zaokrožijo državljanovo urjenje v tihem, a nelagodnem sprejemanju oblik nadzora. Tukaj pa družbeni nadzor spet ne spodbuja niti neomejenega zadovoljevanja lastnih potreb niti samokritičnih občutkov krivde, ki jih je nekdaj vsiljeval moralistični nadjaz, temveč tesnobo, negotovost in nenehno nezadovoljstvo. Avtoritete v šolah, poslovnih korporacijah in na sodiščih skrivajo svojo moč za masko dobrohotnosti« (Lasch, 2012, str. 212).

Glede na pestrost dojemanja koncepta avtoritete učitelja skozi čas opažamo, da je v sodobni družbi mnogo dejavnikov, ki nanjo posredno ali neposredno vplivajo. Zanima nas predvsem, kako različni načini vzpostavljanja avtoritete učitelja vplivajo na simbolno vrednotenje koncepta avtoritete pri učencih. »Vsaka konkretna oblika avtoritete, kjerkoli se že pojavlja, v sebi vedno združuje dve lastnosti, ki sta na videz nezdružljivi in izhajata iz človeško-družbenih korenin avtoritete: vsaka avtoriteta je hkrati utelešena in reprezentativna. Natanko zato je avtoriteta tako paradoksalen in skrivnosten pojav« (Blais, Gauchet, Ottawi, 2011, str. 127). Reprezentativna je zato, ker konkretni nosilec določene avtoritete vedno deluje v imenu nečesa, kar ga presega, je neotipljivo in katerega razsežnosti se ne omejujejo zgolj na trenutno prezentacijo. Pa vendar se ta neopredeljiva dimenzija avtoritete uteleša prav v svojstvenosti in suverenosti posameznika, ki jo ponotranja.

2.1. Poučevanje in transferni odnos med učiteljem in učencem kot temelj vzpostavljanja avtoritete sodobnega učitelja

V šolskem kontekstu ima poučevanje dva pomena, prvi je povezan s tradicionalnim mišljenjem, da je poučevanje prenašanje neke določene vednosti ali učnih vsebin, ki se jih učenci naučijo v šoli. Drugi pomen pa razkriva, da v procesu poučevanja hkrati poteka še nek prenos, ki poteka na ravni nezavednega, transfer, ki povzroča vzgojne učinke poučevanja, čeprav to ni njegov prvotni cilj. Freud je skozi leta svoje klinične prakse razvil bolj natančno koncepcijo transferja. Osredotočil se je le na pojem transferja v psihoanalizi, vendar so določeni pojmi zanimivi tudi za jasnejše dojemanje 'pedagoškega transferja', ki je za nas ključnega pomena. Transfer v psihoanalitičnem smislu nastane, ko se želja pripne na prav poseben element, na osebo terapevta. Gre za transfer, ki nastane, ko pacient svojo željo naslovi na analitika samega. Poudariti želimo, da je v tem okviru pomemben ne posamezni analitik kot oseba, temveč njegova vloga. S tem namenom smo že predhodno mesto avtoritete učitelja določili prav z oznako *subjekta, ki ve*, saj po našem mnenju učitelju prav ta simbolna vloga omogoča vzpostavljanje transfernega razmerja z učencem, za katerega pa je nujna prisotnost avtoritete, nadrejenega pola.

Kroflič pojasni, da je » transfer tisti pojav, ki omogoča uspešen stik med učiteljem in učencem, s tem ko učenec učitelja postavi v vlogo osebe, vredne zaupanja in ji dodeli avtoriteto. Zaradi transferja učenec učitelju zaupa in želi slediti njegovi avtoriteti. Takšen položaj učitelju omogoča vzgojno vplivanje, saj ga nujno postavi na mesto objekta identifikacije, torej v nadrejen položaj v vzgojno-izobraževalnem odnosu« (Kroflič, 1997, str. 69). Že Gogala je v opisu poklica vzgojitelja omenil pomembnost kontakta med vzgojiteljem in gojencem ter izpostavil: »vsako vzgojiteljevo vzgojno dejanje, opozarjanje, opominjanje, grajanje, navduševanje itd. nam je v tem smislu premišljeno, najprej preudarjeno, hotno in skoro tendenciozno. Kontakt med učiteljem in učencem pa tako kot avtoriteta ni samoumeven

in učitelj ne more enostavno računati nanj, četudi je izpolnil vse pogoje. Odvisen je namreč od množice drobnih pogojev, ki ga »pospešujejo, ovirajo ali celo onemogočijo ter uničijo« (Gogala, v Krneta idr., 1994, str. 569). Proces postopnega osvobajanja učenca od avtoritete učitelje z vidika učitelja najlažje orišemo z izjavo »učitelji morajo učiti na tak način, da jih učenci jemljejo le kot začasne avtoritete, ki jih lahko pogrešijo, ko odrastejo. Dober učitelj je torej oseba, ki se vedno trudi, da bi izgubil službo.« (Hirst in Peters, v Kroflič, 1997, str. 336).

Zavedamo se, da je šola kot institucija neposredno vpeta v družbeno okolje in je odvisna od družbene dinamike, kljub temu pa mora odnos med učiteljem in učencem (p)ostati njeno bistvo, ključen dejavnik uspešnega izobraževalnega sistema. Verjamemo, da bi pedagoški procesi s tem pridobili na kakovosti in celovitosti. Razsežnosti odnosa med učiteljem in učencem vidimo kot temelj učinkovitih pedagoških procesov v prihodnosti in izpostavljamo potrebo po poglabljanju te relacije »šolo moramo vrniti učiteljem, učencem in njihovemu medsebojnemu odnosu. Vzgoja in izobraževanje se morata vrniti v neposredni odnos med učiteljem in učencem. Vse preveč stvari se je nakopičilo med učencem in učiteljem, to pa onemogoča resnični medsebojni stik, s tem pa tudi možnost resničnega vzgajanja in izobraževanja« (Brajša, 1995, str. 15).

2.2 Načini vzpostavljanja avtoritete učiteljev in tipi avtoritete učiteljev

Čeprav ne moremo nikoli natanko določiti in predpisati korakov, s katerimi bi si učitelj v razredu lahko zagotovil uspešno in edino pravo vrsto avtoritete ter tako posledično učencem omogočal najučinkovitejše pridobivanje znanja, pa lahko s primerjavo različnih načinov vzpostavljana avtoritete določimo različne tipe učiteljev. C. M. Charles v svoji knjigi *Building Classroom discipline* (1996) med drugim analizira Dreikursov model, ki predpostavlja tri tipe učiteljev glede na način vodenja učnega procesa: avtoritarni, permisivni in demokratični tip. Avtoritarnega učitelja Dreikurs opredeljuje kot ukazovalnega, kot tistega, ki izvaja pritisk, je dominanten, vsiljuje svoje zamisli, zahteva sodelovanje, zavezan je k temu, da se učenci vedejo zgolj po njegovih načelih. O skupnih načelih nikoli ne razpravlja, ne mara nasprotovanja, prepričan je, da ima vedno prav. Od svojih načel nikoli ne odstopi, četudi so neustrezna. Tak učitelj učencem ne daje prostora za dialog in izražanje lastnega mnenja.

Drugi tip učitelja je njegovo nasprotje, to je permisivni učitelj, ki učencem dovoli, da počnejo, kar želijo, in jim ničesar ne vsiljuje. Če učencev učna snov ne zanima, jo izloči. Ne vztraja pri svojih odločitvah in na nek način odgovornost za aktivnosti med poukom neprestano prelaga na učence. Nima jasnih ciljev in učencev ne disciplinira ter ne postavlja meja. Ustvarja učno okolje, v katerem učencem ni jasno, kaj učitelj od njih pričakuje, in če sploh resnično želi, da učenci njegove zahteve upoštevajo. Zato učenci ne razumejo, da bi se morali včasih potruditi, čeprav jih določena učna snov morda ne zanima.

Tretji tip je demokratični učitelj, ki predstavlja nasprotje tako prvemu kot drugemu tipu, saj v razredu vzpostavlja predvsem vzdušje medsebojnega spoštovanja, sodelovanja in dogovarjanja. Goji vzpodbudno in dinamično učno okolje, stremi k porazdeljenosti odgovornosti za učne procese med učitelja in učence ter učence sproti seznanja s tem, kar znajo, in tudi s tem, česar še ne znajo. V takem okolju učenci razvijajo vrednote medsebojne pomoči in prevzemanja odgovornosti za lasten napredek. V knjigi *Schulern Gerecht werden* (1976) Dreikurs izraziteje izpostavi pomembnost demokratičnega tipa učitelja in takšen način vodenja učencev opiše kot najbolj učinkovitega za učenčev celostni razvoj, saj se učenec razvije v aktivno osebnost z razvitim čutom za kritično mišljenje, ki pa kljub vsemu smiselno upošteva pravila sobivanja v družbi.

Bolj poglobljeno različne tipe učiteljev opredeli Bernstein (2013), ki avtoritarnega učitelja opiše kot načelno osebo z visokimi pričakovanji in jasno določenimi cilji, včasih še preveč jasnimi, saj od njih nikoli ne odstopi. Kategorizira ga kot učitelja, ki učence nagrajuje le z

dobrimi ocenami, svojega pedagoškega udejstvovanja pa ne podkrepi s spodbujanjem učenca za samostojno delovanje in z zanimanjem za učenčev osebnostni razvoj. Ohranja distanco in se ne zanima za morebitne težave učencev. Je strog, dosleden, prošnje učencev za pomoč presliši. Učno šibkejši učenci ga ne zanimajo, prepričan je v svoj prav, in če učenci njegovemu pedagoškemu in strokovnemu diskurzu ne sledijo, to doživlja kot izključno njihov problem.

Drugi, permisivni tip učitelja, Bernstein (2013) loči na dve podskupini. Prvi je tisti, ki vzgojno- izobraževalni proces in svoje pedagoško udejstvovanje ter odnos z učenci zanemarja in se vanj ne poglablja, iz leta v leto uporablja enake učne pripomočke in pristope, sam deluje po liniji najmanjšega odpora in enako pričakuje tudi od svojih učencev. Ne reflektira svojega dela in z učenci sobiva v nekem nenapisanem kompromisnem vzdušju nedelavnosti. V takem učnem okolju ni izzivov, vedenjske težave pa učitelj ignorira. Kadar bi moral vložiti več truda v doseganje postavljenih ciljev pri učencih, raje odneha in se ne obremenjuje s posledicami. Tovrstni permisivni tip učitelja bomo v našem raziskovanju imenovali *nezainteresirani učitelj*.

Druga podskupina definira permisivnega učitelja, ki je sicer prizadeven in dejaven, a se boji prizadeti učence z negativnimi izkušnjami v vzgojno-izobraževalnem procesu, zelo splošno rečeno bi lahko rekli, da je oz. vedno želi biti enostavno 'prijazen' in ustrežljiv. Boji se, da bodo učenci preobremenjeni, dovoli jim, da se sami odločijo, kako in kdaj bodo ocenjeni, ne vrednoti njihovih dosežkov, temveč že sam trud. Učne pripomočke poenostavlja z namenom, da učenci ne bi vložili preveč napora v razumevanje le-teh. Imenovali ga bomo *popustljivi učitelj*. Tovrstni učitelj čuti strah pred vzpostavljanjem miru in tišine, strah ga je, da bi s svojo strogostjo prizadel učence. Okleva pri vzpostavljanju reda v učilnici, četudi to od njega jasno pričakujejo celo nekateri učenci.

Nenazadnje Bernstein (2013) opredeli še avtoritativni tip učitelja, ki po temeljnih lastnostih sovpada z Dreikursovim konceptom demokratičnega učitelja. Tovrstni tip učitelja je namreč izredno predan hierarhičnemu odnosu z učenci in se zanj nenehno trudi, poglablja se v odnos z učenci in stoji za svojimi dejanji, ki so vedno smiselna in jih je tudi zmožen argumentirati. Šolska pravila učencem predhodno predstavi in tudi razloži, zakaj so nujno potrebna in kakšne so njihove razsežnosti. Po potrebi v oblikovanje razrednih pravil vključi tudi učence, tako da do končne oblike pridejo skupaj, preko skupnega dogovora, čeprav ta proces terja več časa in učiteljeve odzivnosti. Vrednoti uspeh učencev, ne le njihovega truda, in učence vedno znova spodbuja za doseganje višjih ciljev. Cilje objektivno opredeli in realno vrednoti prizadevnost učencev. Učencem ponuja motivirano učno okolje, kjer se zahteva strokovno delovanje vseh vpletenih, ki pa po našem mnenju posledično vodi tudi k spoštljivim medsebojnim odnosom med udeleženci učnega procesa. Tak učitelj učencev ne vzpodbuja le k memoriranju njegovih besednih zvez, temveč jih vabi tudi k izražanju njihovega lastnega mnenja o učnih temah, zanima ga odnos učencev do učne snovi. Avtoritativni učitelj prek omogočanja učnih dosežkov gradi pozitivno samopodobo učencev in na prvo mesto postavlja skupne cilje v skupini. V takšnem učnem okolju je manj prostora za nezdravo tekmovalnost in togo memoriranje vsebin, ki učencu same po sebi nič ne pomenijo. Opredelitev demokratičnega tipa učitelja kot sodelovalnega in spodbudnega za aktivnosti učencev navaja tudi Pšunder (1994, str. 33), ki demokratični vzgojni stil opiše kot partnerskega, v katerem so »komunikacije dvosmerne, učenec je v položaju subjekta. Učitelj pri podajanju snovi snubi učence k sodelovanju, jih spodbuja, spraševanje in skupno stopajo po poti do cilja«. Avtoritativni oz. demokratični učitelj si torej prizadeva vzgajati aktivne učence, ki pa se zavedajo, da so del skupnosti in da je nujno, da v njej vsak član skupine najde prostor za svoje delovanje in izražanje.

V empiričnem delu naloge bomo v nadaljevanju predstavili našo kategorizacijo tipov avtoritete učiteljev, pri kateri smo se oprli na navedene avtorje in se osredinili na tri osnovne

tipe avtoritete učiteljev: avtoritarni, permisivni (popustljivi in nazainteresirani tip), avtoritativni oz. demokratični tip avtoritete učitelja. Za vsak tip avtoritete učitelja smo določili 5 indikatorjev, ki ga po našem mnenju najbolje definirajo in povzamejo njegov način vzpostavljanja avtoritete. Sledijo teoretično predvideni indikatorji, ki smo jih izbrali za določanje posameznega tipa avtoritete učitelja:

Avtoritarni tip avtoritete učitelja

- Ne zanima ga, če nam je težko, od nas pričakuje, da se bomo potrudili.
- Rad ima le učence, ki ubogajo, drugi ga motijo, ne mara jih.
- Učitelj učencem sam predstavi pravila, o njih ni razprave in sam od pravil nikoli ne odstopi.
- Učitelj ne prenese, da mu kdo nasprotuje.
- Učitelj pričakuje, da ga ubogamo, tudi če njegove odločitve niso pravične.

Avtoritativni oz. demokratični tip avtoritete učitelja

- Učitelj nas pogosto preseneti s svojim znanjem.
- O pravilih se najprej pogovorimo, potem pa se o njih ne moremo več pogajati.
- Učitelju zaupamo, ker vedno smiselno upošteva dogovorjena pravila.
- Učitelja spoštujemo, vendar ga imamo radi, kar se za nas trudi.
- Učitelj nas spodbuja pri učenju, čeprav je resnicoljuben in nam razloži, kaj znamo in česa še ne.

Permisivni popustljivi tip avtoritete učitelja

- Učitelj nam pušča svobodo, ker pravila zanj niso pomembna.
- Učitelj nas nikoli ne prisili, da bi pri pouku delali nekaj, česar nočemo.
- Učenci se z učiteljem lahko o vsem pogajajo.
- V razredu imajo moč učenci, ne učitelj.
- Učitelja ne moti nemir v razredu, zanj je bolj pomembno, da delamo, kar želimo.

Permisivni nezainteresirani učitelj

- Učitelja bolj zanimajo vse druge stvari kot šola in učenci.
- Če bi se učitelj v odnosu do učencev moral potruditi, da bi nekaj dosegel, jim raje popusti.
- Raje se ne zmeni za vedenje učencev, ki se neprimerno vedejo, kot da bi poskusil vzpostaviti red.
- Učitelj pri pouku ni zahteven in mu je vseeno, če se pri urah dolgočasimo.
- Učitelju je v bistvu vseeno, ali kaj delamo ali ne

3. Metodologija

3.1 Raziskovalno vprašanje

Cilj empirične raziskave je bil ugotoviti, kakšen tip avtoritete učitelja s svojimi ravnanji vzpostavljajo posamezni predmetni učitelji na določeni šoli. V raziskavi smo se odločili za konceptualizacijo avtoritete s štirimi osnovnimi tipi avtoritete učitelja. Tako smo na osnovi ocen učencev o ravnanjih učiteljev želeli v vzorcu predmetnih učiteljev šole preveriti obstoj štirih tipov avtoritete učiteljev: avtoritarni, permisivno popustljivi, permisivno nezainteresirani in avtoritativni tip avtoritete učitelja. Na podlagi rezultatov želimo predstaviti načine vzpostavljanja učiteljeve avtoritete oziroma, na kratko povzeti dejstva iz prakse, ki bodo strokovnim delavcem morda koristila pri ozaveščanju vzpostavljanja in vzdrževanja njihove lastne avtoritete.

3.2 Metoda in raziskovalni pristop

Kvantitativna raziskava je temeljila na neslučajnostnem vzorcu učencev od 5. do 9. razreda ene izmed primestnih osnovnih šol v Sloveniji in učiteljev, ki na tej šoli poučujejo. Za potrebe raziskave sta bila oblikovana dva različna vzorca, ki sta opisana v nadaljevanju. Vzorec predstavljajo učenci razredne in predmetne stopnje (od 5. do 9. razreda), ki obiskujejo primestno osnovno šolo v Sloveniji ter njihovi učitelji. Struktura vzorca učencev je glede na spol in nato še po razredih prikazana na spodnjih slikah. Vprašalnik je rešilo 270 učencev in 42 učiteljev. Velikost vzorca tako predstavlja 270 učencev in 42 učiteljev. V celoti torej vzorec sestavlja 312 učencev in učiteljev.

3.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Uporabili smo kvantitativno metodo zbiranja podatkov in kot inštrument uporabili anonimni anketni vprašalnik. Oblikovali smo dva ločena anketna vprašalnika, enega za učitelje in drugega za učence, slednji je bil prilagojen starosti učencev. Izpolnjevanje spletnega vprašalnika je potekalo po predhodnem razporedu na območju šole, v računalniški učilnici in v manjših skupinah. Tako so imeli anketirani vedno možnost za pridobitev dodatnih pojasnil in razrešitev morebitnih zagat ob reševanju vprašalnika. Anketirani učenci predmetne stopnje (od 6. do 9. razreda) so na zadnji sklop vprašanj anketnega vprašalnika odgovarjali dvakrat. Tako je en učenec dvakrat odgovarjal na enaka vprašanja, vendar vsakič za drugega učitelja, čigar ime je bilo določeno in ki je učenca učil v tem letu. Učenec je podal mnenje za dogajanje pri pouku pri dveh določenih učiteljih in tako smo pridobili ustrezno število odgovorov za določanje tipov avtoritete učiteljev. Na enak vprašalnik, le da so bile v njem trditve o tipih avtoritetezapisane v 1. osebi ednine, so odgovarjali tudi učitelji. Tako smo pridobili podatke za primerjavo aritmetičnih sredin ocen učencev in učiteljev.

Pri preverjanju hipotez smo uporabili statistične postopke obdelave podatkov v SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) programu ter faktorsko analizo za določitev tipa avtoritete učiteljev na osnovi indikatorjev (ravnanj učiteljev), s pomočjo katerih smo indirektno ugotavljali tipe avtoritete. Za potrebe faktorske analize za določitev tipa avtoritete učiteljev na osnovi indikatorjev (ravnanj učiteljev), s pomočjo katerih smo indirektno ugotavljali tipe avtoritete, so bili uporabljeni le odgovori anketiranih učencev predmetne stopnje (skupno 205 učencev od 6. do 9. razreda; od tega 42 učencev 6. razreda, 59 učencev 7. razreda, 54 učencev 8. razreda in 50 učencev 9. razreda), ki so na sklop vprašanj anketnega vprašalnika, ki se je nanašal na ravnanje učitelja med poukom, odgovarjali dvakrat. Tako je en učenec dvakrat odgovarjal na enaka vprašanja, vendar vsakič za drugega učitelja. Imena učiteljev so bila določena po naključnem vrstnem redu, ob pogoju, da je učitelj učil učenca v tem šolskem letu. Do razlik v številu ocen pri posameznem učitelju je prišlo predvsem zaradi razlik v številu učencev, ki jih poučuje posamezni učitelj. Učenec je podal svoje mnenje o ravnanjih posameznega učitelja pri pouku tako, da se je na vsebino indikatorjev za določanje tipa avtoritete učitelja odzval z ocenami: se popolnoma strinjam, se strinjam, se ne strinjam, se sploh ne strinjam.

Pri tem smo zaradi natančnosti pridobljenih rezultatov v faktorski analizi upoštevali le tiste odgovore anketiranih učencev predmetne stopnje, ki so se odzvali na vse indikatorje o tipih avtoritete oz. na vse navedene postavke o ravnanjih določenega učitelja med poukom. Tako smo za faktorsko analizo namesto 410 ustreznih odgovorov pridobili vzorec N = 380. Pred izvedbo faktorske analize smo naredili Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) in Bartlettov test, ki sta pokazala, da je vzorec ustrezen za izvedbo faktorske analize. Da bi pridobili konceptualno podobne in pomembne grozde spremenljivk, smo izbrali metodo glavnih osi s poševno Oblimin rotacijo in izvedli Kaiser normalizacijo.

4. Rezultati

Faktorska analiza postavk o tipih avtoritete je pokazala spodaj navedene rezultate, ki jih bomo v nadaljevanju pojasnili in analizirali. Da bi pridobili konceptualno podobne in pomembne grozde spremenljivk, smo izbrali metodo glavnih osi s poševno Oblimin rotacijo in izvedli Kaiser normalizacijo. Izločili smo *Eigenvalues* enake ali večje od 1.00. Glede na 20 vključenih spremenljivk je poševna rotacija spremenljivk izločila štiri faktorje, ki pojasnjujejo 22.477, 10.045, 5.919 in 2.233 odstotka celotne variance, skupaj pa 40,674 odstotka celotne pojasnjene variance.

Tabela 1: KMO in Bartlettov test

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,839
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1.393,757
	Df	190
	Sig.	,000

Tabela 2: Prikaz rezultatov faktorske analize indikatorjev o razlčnih tipih avtoritete učiteljev

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
Factor	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,013	25,066	25,066	4,495	22,477	22,477	3,881
2	2,560	12,802	37,868	2,009	10,045	32,522	2,517
3	1,851	9,253	47,121	1,184	5,919	38,441	2,086
4	1,091	5,456	52,578	,447	2,233	40,674	,681
5	,940	4,700	57,278				
6	,920	4,599	61,877				
7	,817	4,087	65,963				
8	,792	3,962	69,925				
9	,750	3,752	73,677				
10	,658	3,288	76,965				
11	,627	3,134	80,099				
12	,585	2,925	83,023				
13	,571	2,854	85,877				
14	,543	2,714	88,591				
15	,474	2,371	90,963				
16	,438	2,189	93,151				
17	,426	2,132	95,283				
18	,369	1,845	97,128				
19	,304	1,518	98,646				
20	,271	1,354	100,000				

Vrednosti uteži ob spremenljivkah, ki tvorijo posamezen s faktorsko analizo pridobljen faktor, prikazuje tabela na naslednji strani. Vsak sklop teoretično oblikovanih indikatorjev, ki

po našem teoretičnem konceptu opredeljujejo določen tip avtoritete učitelja in ki smo jih navedli že v uvodnem delu, je v preglednici označen z drugo barvo. Rdeča barva označuje indikatorje za avtoritaren tip avtoritete učitelja, modra indikatorje za permisivni popustljivi tip avtoritete učitelja, siva indikatorje za permisivni nezainteresirani tip avtoritete učitelja in rumena indikatorje za avtoritativni oz. demokratični tip avtoritete učitelja. Da bi izboljšali interpretativnost faktorjev, smo izbrali le indikatorje z naslednjimi faktorskimi obremenitvami: > 0,44 (prvi faktor), > 0,49 (drugi faktor) in > 0,37 (tretji faktor). Imena faktorjev so: faktor 1 - permisivni tip avtoritete učitelja, faktor 2 – avtoritativni oz. demokratični tip avtoritete učitelja in faktor 3 - avtoritarni tip avtoritete učitelja. Četrti faktor je opredeljen le z dvema negativnima vrednostma uteži, zato smo ga v naši interpretaciji zanemarili in sklenili, da je faktorska analiza v relevantnem okviru pokazala le tri osnovne faktorje, ne štirih, kot je bilo teoretično predvideno.

Tabela 3: Prikaz vrednosti uteži pridobljenih faktorjev

	Faktor			
	1	2	3	4
Učitelj nas pogosto preseneti s svojim znanjem.		,498		
Učitelja bolj zanimajo vse druge stvari kot šola in učenci.	,443		,331	
Ne zanima ga, če nam je težko, od nas pričakuje, da se bomo potrudili.			,467	
O pravilih se najprej pogovorimo, potem pa se o njih ne moremo več pogajati.				-,417
Učitelj nam pušča svobodo, ker pravila zanj niso pomembna.	,659			
Rad ima le učence, ki ubogajo, drugi ga motijo, ne mara jih.			,379	
Učitelju zaupamo, ker vedno smiselno upošteva dogovorjena pravila.		,682		
Učitelj učencem sam predstavi pravila, o njih ni razprave in sam od pravil nikoli ne odstopi.			,460	
Če bi se učitelj v odnosu do učencev moral potruditi, da bi nekaj dosegel, jim raje popusti.	,516			-,313
Učitelja spoštujemo, vendar ga imamo radi, kar se za nas trudi.		,818		
Učitelj nas nikoli ne prisili, da bi pri pouku delali nekaj, česar nočemo.	,356	,375		
Učitelj ne prenese, da mu kdo nasprotuje.			,615	
Raje se ne zmeni za vedenje učencev, ki se neprimerno vedejo, kot da bi poskusil vzpostaviti red.	,553			
Učenci se z učiteljem lahko o vsem pogajajo.	,408			
Učitelj pri pouku ni zahteven in mu je vseeno, če se pri urah dolgočasimo.	,511			
Učitelj nas spodbuja pri učenju, čeprav je resnicoljuben in nam razloži, kaj znamo in česa še ne.		,658		
V razredu imajo moč učenci, ne učitelj.	,652			
Učitelj pričakuje, da ga ubogamo, tudi če njegove odločitve niso pravične.			,489	
Učitelja ne moti nemir v razredu, zanj je bolj pomembno, da delamo, kar želimo.	,779			
Učitelju je v bistvu vseeno, ali kaj delamo ali ne.	,737			

Pridobljeni faktorji so:

Prvi faktor: permisivni tip avtoritete učitelja, mejna točka > 0,44

Izrisani indikatorji in njihove vrednosti uteži:

- Učitelja ne moti nemir v razredu, zanj je bolj pomembno, da delamo, kar želimo (0,779).
- Učitelju je v bistvu vseeno, ali kaj delamo ali ne (0,737).
- Učitelj nam pušča svobodo, ker pravila zanj niso pomembna (0,659).
- V razredu imajo moč učenci, ne učitelj (0,652).
- Raje se ne zmeni za vedenje učencev, ki se neprimerno vedejo, kot da bi poskusil vzpostaviti red (0,533).
- Če bi se učitelj v odnosu do učencev moral potruditi, da bi nekaj dosegel, jim raje popusti (0,516).
- Učitelj pri pouku ni zahteven in mu je vseeno, če se pri urah dolgočasimo (0,511).
- Učitelja bolj zanimajo vse druge stvari kot šola in učenci (0,443).

Drugi faktor: demokratični oz. avtoritativni tip avtoritete učitelja, mejna točka > 0,49

Izrisani indikatorji in njihove vrednosti uteži:

- Učitelja spoštujemo, vendar ga imamo radi, kar se za nas trudi (0,818).
- Učitelju zaupamo, ker vedno smiselno upošteva dogovorjena pravila (0,682).
- Učitelj nas spodbuja pri učenju, čeprav je resnicoljuben in nam razloži, kaj znamo in česa še ne (0,658).
- Učitelj nas pogosto preseneti s svojim znanjem (0,498).

Tretji faktor: avtoritarni tip avtoritete učitelja, mejna točka > 0,37

Izrisani indikatorji in njihove vrednosti uteži:

- Učitelj ne prenese, da mu kdo nasprotuje (0,615).
- Učitelj pričakuje, da ga ubogamo, tudi če njegove odločitve niso pravične (0,489).
- Ne zanima ga, če nam je težko, od nas pričakuje, da se bomo potrudili (0,467).
- Učitelj učencem sam predstavi pravila, o njih ni razprave in sam od pravil nikoli ne odstopi (0, 460).
- Rad ima le učence, ki ubogajo, drugi ga motijo, ne mara jih (0,379).

Četrti faktor: se zanemari

Izrisani indikatorji in njihove vrednosti uteži:

- O pravilih se najprej pogovorimo, potem pa se o njih ne moremo več pogajati (–0,417).
- Če bi se učitelj v odnosu do učencev moral potruditi, da bi nekaj dosegel, jim raje popusti (–0,313).

5. Razprava

Faktorska analiza odgovorov učencev o tipih avtoritete učiteljev je pokazala, da obstaja jasna korelacija med navedenimi indikatorji, ki smo jih oblikovali v sklope za opredelitev določenega tipa avtoritete učitelja. Vsi štirje (oziroma v osnovi trije: permisivni, demokratični in avtoritarni) teoretično zasnovani tipi avtoritete učitelja so se jasno izrisali, pri čemer lahko iz zgornje preglednice razberemo, da se je z najvišjimi vrednostmi izrisal faktor 1 - permisivni tip avtoritete učitelja. V tem faktorju prepoznamo skupen permisivni tip avtoritete učitelja, tako popustljivega, kot nezainteresiranega. Izhajajoč iz pridobljenih podatkov zato lahko zaključimo, da smo z analizo podatkov potrdili obstoj treh osnovnih tipov avtoritete učitelja in

ne štirih. Visoke vrednosti pri prvem faktorju, ki predstavlja skupek indikatorjev permisivnega popustljivega tipa avtoritete učitelja in permisivnega nezainteresiranega tipa avtoritete učitelja, nas presenečajo. Sprašujemo se, ali je to dovolj konstruktivna podlaga za oblikovanje samozavestnih, samoiniciativnih, kreativnih, za učenje motiviranih osebnosti? Kakšni razlogi lahko pojasnijo tak rezultat? Nemara učenci prehitro sklepajo na učiteljevo nezainteresiranost ali popustljivost, če so vajeni le pretiranega memoriranja dejstev in poudarjanja gole ubogljivosti, jih lahko vsako povabilo k avtonomnemu in kreativnemu učnemu udejstvovanju spominja na nesmisel oz. na nekaj, za kar se ni potrebno niti vredno potruditi. Po drugi strani pa nam pridobljeni rezultati sporočajo, da učitelji očitno iz takšnih ali drugačnih razlogov vse bolj popuščajo trendom permisivnosti in svojo načelnost vzdržujejo zgolj na formalni ravni.

V drugem faktorju glede na rezultate faktorske analize prepoznamo demokratični oz. avtoritativni tip avtoritete učitelja. V tem faktorju se je indikator *Učitelja spoštujemo, vendar ga imamo radi, kar se za nas trudi (0,818*). izrisal z najvišjo vrednostjo uteži celotne analize. Ta podatek nakazuje, da učenci ne le razumejo, da se določen učitelj trudi za njihov napredek, temveč to tudi najbolj cenijo. Posledično zaznavanje prizadevanja učitelja za učni uspeh pri učencih vzbuja tudi visoko mero zaupanja, ki ga občutijo do tovrstnega učitelja. Kljub temu da pogosto menimo, da je mlajše osebe lahko preslepiti s praznim besedičenjem in lepimi besedami, po naših podatkih ni tako. Indikatorji v tem faktorju namreč pojasnjujejo, da učenci najbolj zaupajo učitelju, ki je resnicoljuben in jim realno pove, kaj znajo in tudi česa ne.

V tretjem faktorju se je izrisal avtoritarni tip avtoritete učitelja. Iz prikazanih vrednosti razberemo, da je tovrstni tip učitelja izredno brezkompromisen in svojeglav pri oblikovanju in spoštovanju razrednih pravil, zato si po našem mnenju ne more pridobiti zaupanja učencev. Kljub temu da avtoritarni tip avtoritete učitelja še najbolj povzema tradicionalni tip poučevanja in je bil pogosto kritiziran, so vrednosti ob indikatorjih, ki označujejo tovrstni tip učitelja visoke in povezanost med trditvami, jasne. Vidimo torej, da je navkljub vsem po našem mnenju relevantnim kritikam ta tip avtoritete učitelja učencem jasen in smiselno predstavljiv. Če poenostavimo, pri takem tipu učiteljeve avtoritete učenci zelo hitro vedo, pri čem so in jim ni potrebno vlagati nobenega truda v odnos z njim. Pri drugih tipih vzpostavljanja avtoritete, ki si prizadevajo za medsebojno sodelovanje in iskanje skupnih dogovorov, se ta jasnost rahlo zabriše, tam ni toliko črno-belih vidikov.

V četrtem faktorju se ni izrisala nobena pozitivna vrednost uteži pri trditvah. Sklepamo, da je to povezano z močnimi utežmi pri izjavah permisivnega učitelja v prvem faktorju, ki so prevzele reprezentativnost možnih uteži pri teoretično predvidenem drugem podtipu permisivnega učitelja (permisivni nezainteresirani tip avtoritete učitelja). Lahko torej rečemo, da v zaznavah učencev obstajajo le trije osnovni tipi avtoritete učitelja. Drugega izmed obeh indikatorjev *Če bi se učitelj v odnosu do učencev moral potruditi, da bi nekaj dosegel, jim raje popusti. (–0,313)* z negativno vrednostjo v četrtem faktorju ne upoštevamo, ker smo ta indikator in njegovo vrednost vključili že v interpretacijo prvega faktorja. Čudi nas visoka negativna vrednost pri prvem izrisanem indikatorju četrtega faktorja *O pravilih se najprej pogovorimo, potem pa se o njih ne moremo več pogajati. (–0,417),* ki se v nobenem drugem faktorju ni izrisal s pozitivno vrednostjo. Ker nam v četrtem faktorju ostane kot relevanten le še ta indikator, izrisan z negativno vrednostjo, ne moremo o njegovi vsebini zapisati nič pritrdilnega. Lahko zapišemo le, kaj ta faktor ni, in sicer da indikator *O pravilih se najprej pogovorimo, potem pa se o njih ne moremo več pogajati. (–0,417)* tovrstnega tipa avtoritete ne opredeljuje. Četrti faktor se nam torej v nasprotju s pričakovanji odpira kot vsebinsko nezapolnjen prostor, o katerem lahko zapišemo le, česa ne vključuje. Sprašujemo se, če nas, kljub temu da iz ene edine negativne vrednosti ne moremo razbrati tipa avtoritete, ta vrednost, zgolj kot podatek in ne kot faktor ne kliče k bolj poglobljenemu razmisleku. Morda nas opozarja na dejstvo, da ne glede na pregovorno naraščajoče vključevanje učencev v

sooblikovanje pedagoškega procesa, tega prizadevanja učenci ne občutijo. Zanima nas, kako bi lahko spodbudili resnično vključevanje učencev v pomembne odločitve, ki se dotikajo sobivanja v šolskem prostoru. Sprašujemo se, ali nam ta podatek govori, da se učitelji z učenci o pravilih ne pogovarjajo oz. dogovarjajo? Poraja se nam vprašanje, kako torej poteka predstavljanje in oblikovanje šolskih pravil na šoli? Bi lahko sklepali, da učitelji učencem pravila zgolj predstavijo, ker za skupen dogovor ni dovolj časa? Glede na pripravljenost učencev za posredovanje svojega razmišljanja o dogajanju v šoli, ki so ga potrdili tudi z sodelovanjem v naši raziskavi, menimo, da bi znali konstruktivno prispevati k sooblikovanju šolskih pravil.

Ob preverjanju naših teoretičnih izhodišč s faktorsko analizo smo dobili zelo indikativne rezultate. Faktorska analiza nam je razkrila, da je razlikovanje med dvema tipoma permisivnega tipa avtoritete učitelja možno na konceptualni ravni, medtem ko se v zaznavanju učencev te meje zabrišejo in se izkaže, da imata oba tipa skupen izvor in da se njuni vzvodi nenazadnje tako močno prežemajo, da ju je v izvajanju težko ločevati. Kot posledica se nam je četrti faktor izrisal le z dvema negativnima vrednostma in ga za potrebe našega raziskovanja lahko zanemarimo. Faktorska analiza o tipih avtoritete učiteljev je potrdila in vrednostno izrisala obstoj treh glavnih tipov avtoritet učitelja ter jasno korelacijo med predvidenimi teoretičnimi indikatorji za opredelitev določenega tipa avtoritete učitelja.

6. Zaključek

V fenomenu raziskovanja avtoritete učitelja je zaznati kompleksno problematiko vzgoje, ki je razpeta med nujnostjo prisotnosti avtoritete za otrokov osebnostni razvoj in odporom, ki ga podrejeni pol občuti na poti osamosvajanja in osvobajanja, iskanja svojih lastnih omejitev. Avtoriteta je za uspešno vodenje učencev nujna in neizbežna, možno pa jo je vzpostavljati na različne načine. Vsekakor pa se avtoriteta v smislu nadrejenega pola mora vzpostaviti, saj je le tako omogočeno primerno razmerje za osebnostni razvoj posameznika. Posameznik se lahko uveljavi kot svoboden in avtonomen subjekt šele prek določenega pritiska oz. prisile, ki se kaže v obliki avtoritete.

Rezultati faktorske analize so pokazali, da obstaja empirično preverljiva povezava med indikatorji, ki smo jih oblikovali z namenom konceptualizacije določenega tipa učitelja. Dobili smo torej potrditev našega teoretičnega opredeljevanje tipov avtoritete učitelja. Rezultati potrjujejo, da smo ustrezno, to je večinoma dovolj natančno in poglobljeno zasnovali značilnosti, ki odražajo posamezni tip avtoritete. Ob preverjanju naših teoretičnih izhodišč s faktorsko analizo smo dobili zelo indikativne rezultate. Pridobljeni podatki so razkrili, da je razlikovanje med dvema podtipoma permisivnega tipa avtoritete učitelja, natančneje med popustljivim in nezainteresiranim permisivnim tipom avtoritete učitelja, možno na konceptualni ravni, medtem ko se v zaznavanju učencev te meje zabrišejo in da imata oba tipa v percepciji učencev skupne učinke. Njuni vzvodi se nenazadnje tako močno prežemajo, da ju je v izvajanju težko ločevati.

Rezultati, pridobljeni s faktorsko analizo sklopov indikatorjev za opredeljevanje tipov avtoritete učiteljev, so potrdili in vrednostno izrisali obstoj treh glavnih tipov avtoritete učitelja ter jasno korelacijo med predvidenimi teoretičnimi okviri določenega tipa avtoritete učitelja. Faktorska analiza tipov avtoritete učitelja nam je omogočila tudi oblikovanje idejnih smernic za razvijanje določenega tipa avtoritete učitelja v raznolikih pedagoških procesih. V tej luči upamo, da bo v prihodnosti v slovenskih osnovnih šolah opaziti večjo prisotnost demokratičnega tipa avtoritete učitelja, saj verjamemo, da tovrstni profil najbolj uravnoteženo upošteva znanje in mesto učitelja kot nosilca funkcije vednosti v razmerju do učenčeve potrebe po varnosti in ljubezni in nato sčasoma tudi želje po osamosvajanju in postopnem

ukinjanju avtoritativne navezanosti.

Teoretična obravnava določenih konceptov iz psihoanalize nam je razkrila pomembno dejstvo o učitelju kot o subjektu, za katerega se predpostavlja, da ve. S to funkcijo je učitelju dana tudi moč, ki jo ima do tistega, s katerim je v tem odnosu. Zato mora biti učitelj oseba, ki se zaveda svoje vloge in odgovornosti. Posebna emocionalna dinamika, ki se odvija med učiteljem in učencem, ima svoj neprecenljiv pomen za vzpostavljanje učiteljeve avtoritete v razredu. Avtoriteta pomeni moč in je tista, ki učitelju omogoča dobro vodenje, učenčeva podelitev moči učitelju pa je odvisna od več dejavnikov, ki se med seboj prepletajo.

Kljub pridobljenim dokazom oziroma dejstvom, do katerih nas je pripeljala interpretacija pridobljenih podatkov, poudarjamo, da še vedno ne vidimo enoznačnega oziroma preprostega odgovora na vprašanje, kako opredeliti najustreznejši način za vzpostavljanje avtoritete učitelja v razredu. Vsekakor pa si želimo, da bi v prihodnosti ta pojem ohranil svojo ključno vlogo v šolskem prostoru, saj je po našem mnenju to nujen pogoj za razvoj avtonomnih in razmišljujočih posameznikov.

V raziskavi smo ugotovili tudi, da so po ocenah učencev najbolj pogosta permisivna ravnanja učiteljev, sledijo jim avtoritarna ravnanja, najmanj prisoten pa je tip avtoritativnih oz. demokratičnih ravnanj. Zelo smiselno bi bilo, da bi osnovne šole v svojo vzgojno zasnovo vključile dodatno vzgojno nalogo učiteljev in da bi se v prihodnosti vsi trudili vzgojno delovati v skladu z avtoritativnim oz. demokratičnim tipom avtoritete, za katerega menimo, da ga izrisani indikatorji natančno opredeljujejo. Tako bi se učitelji in ostali strokovni delavci v osnovnih šolah lahko s svojimi usklajenimi vzgojnimi ravnanji spopadli z uvodoma omenjenimi negativnimi učinki permisivne vzgoje. Učencem bi tako omogočili, da bi že takoj po vstopu v šolo začeli s konstruktivnim formiranjem svoje temeljne strukture osebnosti. S tovrstnim vzpostavljanjem avtoritete bi učitelji podprli moralni razvoj učenca in celostni razvoj njegove osebnosti, ki bi učence opolnomočila za kasnejše spoštljivo in konstruktivno sobivanje v sodobni družbi.

7. Literatura

Berčnik, S. (2007). Kaj je skupnega vlogi učitelja v vzgojnem konceptu javnih in alternativnih šol. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str.151–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bernstein, D. A. (3. 8. 2018). *Parenting and teaching: What's the connection in our classrooms?* Psychology Teacher Network. Pridobljeno s: http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/parenting-teaching.aspx

Blais, M. C., Gauchet, M., Ottawi, D. (2011). *O pogojih vzgoje.* Ljubljana: Založba Krtina.

Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.

Charels, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. White Plains, N.Y.: Longman.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research methods in Education 7*. Routledge: New York.

Dreikurs, R., Grunwald, B., Pepper, F. (1976). *Schulern gerecht werden: Verhaltenshygiene im Schulalltag.* Munchen, Berlin, Dunaj: Urban und Schwarzenberg.

Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli.* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.

Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta – Univerza v Ljubljani.

Krek, J. (2013). Ni drugega pedagoškega diskurza = There is no other pedagogic discourse.

V V. Pobežin (ur.). *Drugo pedagoškega diskurza:* [znanstvena monografija], Digitalna knjižnica, ISSN 1855-9638, Dissertationes, 23, str. 133–145. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Salecl, R. (2010). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Založba Krtina.

Kratka predstavitev avtorice

Lana Klopčič je profesorica razrednega pouka z angleščino, profesorica španščine in portugalščine ter diplomirana sociologinja kulture. Zaposlena je na OŠ Dob, kjer poučuje angleščino, španščino in domovinsko in državljansko kulturo in etiko.

Čustvena inteligentnost in učenje učenja

Emotional Intelligence and Learning to Learn

Bor Sojar Voglar

Prva gimnazija Maribor
bor.sojar-voglar@prva-gimnazija.org

Povzetek

Raziskava temelji na analizi povezanosti čustvene inteligentnosti in učnih navad pri dijakih splošne in umetniške gimnazije. Izhodišče za raziskavo sta bili delavnici spodbujanja čustvene inteligentnosti in učenja učenja, ki sta v uvodnem delu tudi podrobneje opisani. V vzorec je bilo zajetih 386 dijakov in dijakinj treh srednjih šol: Gimnazije Bežigrad Ljubljana, Umetniške gimnazije Nova Gorica in Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana. Dijaki so izpolnili Vprašalnik čustvene kompetentnosti ter vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja. Izvedena je bila tudi validacija obeh instrumentov. Rezultati so pokazali, da sta oba uporabljena vprašalnika ustrezna za merjenje omenjenih konceptov, da pa je povezanost čustvene inteligentnosti in učnih navad razmeroma nizka (r = –0,222). Koncepta sta relativno neodvisna in ne moremo pričakovati, da bi z razvijanjem enih veščin in kompetenc hkrati razvijali tudi druge. Na podlagi rezultatov pri načrtovanju in pripravi delavnic in delu z dijaki bi lahko sklepali, da je treba tako čustveno inteligentnost kot kompetenco učenje učenja razvijati ločeno.

Ključne besede: delavnice, emocionalna inteligentnost, povezanost, spodbujanje, učne navade, validacija.

Abstract

A correlation study was conducted to investigate the relation between emotional intelligence and learning habits in general and art high-school students. We based our study on two workshops on improving emotional intelligence and learning how to learn, described in the article. The sample included 386 participants, students of three Slovene high schools: Gimnazija Bežigrad Ljubljana, Umetniška gimnazija Nova Gorica and Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana. Participants completed two questionnaires: *Vprašalnik čustvene kompetentnosti* for measuring emotional intelligence and *Moja močna in šibka področja učenja* for measuring learning habits. Validation of both instruments was also conducted. The results showed that both questionnaires meet the conditions of reliability and validity but the correlation between emotional intelligence and learning habits is relatively low (r = –0,222). The two concepts are relatively independent and one cannot expect to develop skills and competences of one by improving the other. According to our study we would suggest teachers and students to work on each concept separately.

Keywords: correlation, emotional intelligence, improving, learning habits, validation, workshops.

1. Uvod

Našo raziskavo smo temeljili na osnovi dveh knjig, ki sta v zadnjem desetletju skušali vnesti nekatere novosti pri načinu poučevanja oz. skušali zbuditi nekaj zavesti tako pri učiteljih kot tudi pri učencih glede pomena medosebnih odnosov in odgovornosti pri poučevanju (učiteljih) in pri lastnem učenju (učencih). Na podlagi obeh knjig smo skupaj s kolegi psihologi: Ajdo Erjavec Bartolj, mag. Branetom Kodermanom, mag. Darinko Novak Jerman ter Boženo Veber Rasiewicz na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani izvedli tudi posebni delavnici za učitelje in dijake. Prva delavnica je temeljila na knjigi avtorice Marzyah Panju (2010) z naslovom »Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu«. Delavnica je bila namenjena tako seznanjanju učiteljev z načinom, kako naj spodbujajo čustveno inteligentnosti pri dijakih, kot tudi izboljšanju samozavedanja lastnih (učiteljevih) čustev in čustev drugih (učencev in kolegov), s čimer naj bi prispevali k izboljšanju odnosov tako znotraj kolektiva kakor tudi med učitelji in dijaki. Druga delavnica pa je bila namenjena izključno dijakom in je temeljila na knjigi avtorice Tatjane Ažman (2008) z naslovom »Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja«. Delavnica je zaobjemala številna uporabna psihološka znanja o uspešnem učenju, spominu, pomnjenju, pozabljanju, tehnikah za izboljšanje spomina, metodah učenja besednega gradiva, urejanju zapiskov ter zaznavnih in spoznavnih stilih. V uvodnem delu bomo najprej podrobneje opisali teorijo obeh ključnih psiholoških pojmov ter opisali izvedeni delavnici nato pa predstavili poročilo o delno izvedeni raziskavi, katere glavni raziskovalni cilj je bil ugotoviti stopnjo povezanosti med čustveno inteligentnostjo in učenjem učenja.

1.1 Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti

Delavnica za učiteljski zbor in vodstvo šole je obsegala šest praktičnih vaj z različnih področij prepoznavanja čustev in tri sklope predavanj. Delavnica je trajala od 9. ure zjutraj do 14.30 in imela dva odmora. Delavnico smo začeli z Aristotelovim citatom: »*Vsakdo se lahko razjezi – to ni težko. A biti jezen na pravo osebo do prave mere, ob pravem času, s pravim namenom in na pravi način – to ni lahko.*« Citat je bil temeljno vodilo in uvodna motivacija v teoretični del delavnice, kjer smo predstavili zgodovinski potek raziskovanja otrokove inteligentnosti, saj je ta že od nekdaj prvi pogoj za pridobivanje potrebnega znanja v šoli. Temelje za raziskovanje inteligentnosti je leta 1905 predstavil Alfred Binet z objavo prvega uporabnega testa inteligentnosti za otroke, ki je bil namenjen odkrivanju otrok s primanjkljaji na učnem področju in selekciji teh otrok za vpis na šole s prilagojenim programom. Philip Vernon, Louis Thurstone, Cyril Burt, David Wechsler in številni drugi so v sredini 20. stoletja nadaljevali raziskovanje otroške inteligentnosti in ugotovili osnovne in specifične faktorje inteligentnosti, ključne za uspešno reševanje nalog pri različnih šolskih predmetih. Prednost večfaktorskih teorij je predvsem pri obravnavi otroka. Namesto ugotavljanja generalnega deficita na področju mentalnih funkcij se pozornost preusmeri na iskanje otrokovih močnejših področij. Kritika klasičnih teorij inteligentnosti predvsem izhaja iz osnovne predpostavke pojma inteligentnosti kot sposobnosti reševanja nalog, ki zahtevajo konvergentno mišljenje, sklepanje in spomin. Šolski sistem naj bi razvijal tudi druge sposobnosti otrok, kot so npr. medosebni odnosi, gibalne spretnosti in metakognicija. Danes zelo priljubljena teorija mnogoterih inteligentnosti Howarda Gardnerja, na kateri temelji tudi program Mednarodne mature, vključuje »tradicionalne« in »sodobne« specifične sposobnosti: logično-matematično, prostorsko, glasbeno, telesno-gibalno, lingvistično, intrapersonalno in interpersonalno inteligentnost. Predvsem intra- in interpersonalna faktorja inteligentnosti po Gardnerju sta sprožila številna sodobnejša pojmovanja inteligentnosti, kjer se ne poudarja več toliko

sposobnosti reševanja nalog, temveč sposobnost prepoznavanja, nadzorovanja in uravnavanja lastnih čustev in čustev drugih. Najprodornejša izmed številnih sodobnih opredelitev inteligentnosti je t.i. čustvena inteligentnost avtorjev Johna D. Mayerja in Petra Saloveya, ki jo opredelita kot *»priučeno zmožnost, da lahko človek spremlja čustva in občutke sebe in drugih, da jih zna med seboj ločevati in da te informacije uporablja pri usmerjanju mišljenja in dejanj«* (Panju, 2010; po Erjavec, Koderman, Novak Jerman, Sojar Voglar in Veber Rasiewicz, 2011).

Poleg inteligentnostnega kvocienta ali IQ, ki nas spremlja že od začetka 20. stoletja, se vse pogosteje omenja tudi emocionalni kvocient ali EQ. Daniel Goleman (2010; po Erjavec idr., 2011) je zapisal v svoji knjigi Čustvena inteligenca: »*Oba, tako čustveni kot razumni um, večidel tesno sodelujeta, med seboj prepletata svoje zelo različne načine spoznavanja in nas tako vodita na poti v svet. Navadno med obema vlada ravnovesje; čustva oskrbujejo vsako dejanje razumnega uma s čustvenim nabojem in drugimi podatki, razumni um pa zgladi čustvene vzgibe ali pa jih zatre.*« Goleman pa ne gradi dvosmernega vpliva emocij in razuma zgolj na filozofskem prepričanju, temveč temeljijo njegove predpostavke na sodobnejših nevroloških raziskavah čustev in kognitivnih procesov. Te razkrivajo obstoj dveh relativno neodvisnih možganskih povezav. Prva povezava je počasna. Ta pošilja čustvene odzive skozi talamus v možgansko skorjo, kjer čustva postanejo del zavedanja, doživljanja, razmišljanja in presoje. Druga povezava je hitra. Tu so odzivi avtonomni in endokrini. Čustveni odzivi so nezavedni in se obdelujejo subkortikalno, predvsem v amigdali. »*Zveza med amigdalo (in sklopi, ki so povezani z njo) ter neokorteksom je kriva za spore in nesporazume med glavo in srcem, med mislijo in občutkom. To omrežje pojasnjuje, zakaj so čustva tako pomembna v mišljenju, tako pri modrih odločitvah kot pri oblikovanju jasne misli.*« (Goleman, 2010; po Erjavec idr., 2011.)

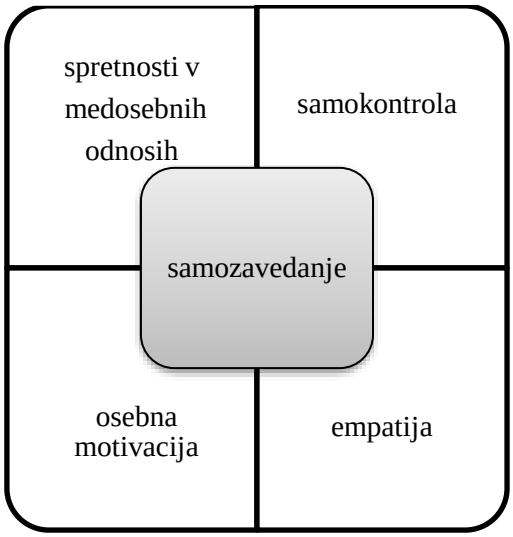
Šolski sistem je skladno z razvojem znanosti o inteligentnosti sledil sodobnim dognanjem. Pojmovanja inteligentnosti in sposobnosti otrok so vplivala in še vedno vplivajo na pedagoško prakso in obratno. Pedagoška praksa je spodbudila raziskovalce, da so ugotavljali splošne zakone in razloge za uspešnost učiteljev in učiteljic ter postavili temelje novejših, sodobnejših in učinkovitejših načinov poučevanja, primernejših načinu življenja spreminjajoče se družbe.

Tabela 1. Časovni razvoj pojmovanja inteligentnosti in sovpadajoča pedagoška praksa (Erjavec idr., 2011).

Pojmovanje inteligentnosti	Pedagoška praksa
● Začetki – enovita sposobnost ● Razvoj – osnovna in specifične sposobnosti ● Gardner – mnogotere inteligentnosti (inter- in intrapersonalna) ● Nevrološka povezava s čustvi ● Goleman – čustvena inteligentnost	● Memoriranje ● Kognitivni pristop – učenec kot raziskovalec ● Neokognitivni pristop – učenec kot procesor med I in O ● Celostni pristop – odnos med učiteljem in učencem ustvarja proksimalno polje razvoja učenca

Goleman je elemente čustvene inteligentnosti izpostavil kot vsoto intrapersonalne in interpersonalne inteligentnosti po Howardu Gardnerju. Intrapersonalna inteligentnost zaobjema sposobnosti, kot so samozavedanje, razumevanje lastne motivacije, samonadzor in osebna motivacija. Interpersonalna inteligentnost pa vsebuje sposobnost izražanja empatije in spretnost v medosebnih odnosih (Panju, 2010). Goleman je posebej izpostavil, da se

razsežnosti čustvene inteligentnosti odražajo v posameznikovem vedênju, vedênje pa je mogoče vaditi in ga razvijati. Inteligentnost ne zajema več le posameznikovih predispozicij za neke aktivnosti. Inteligentnost zajema celoten sklop spretnosti, znanj, izkušenj in sposobnosti, ki se odražajo v posameznikovem delovanju v življenju in ni strogo vezana na šolsko situacijo.



Slika 1. Sestavine oz. elementi čustvene inteligentnosti po Golemanu (Panju, 2010; po Erjavec idr., 2011).

Samozavedanje ima osrednjo vlogo. Je temelj čustvene inteligentnosti. Samozavedanje je zmožnost poznavanja naših notranjih stanj, prednosti, rešitev in intuicij. Samozavedanje vsebuje čustveno zavedanje (zavedanje in priznavanje lastnih čustev in razumevanje vzrokov zanje), natančno samooceno (poznavanje lastnih močnih področij in omejitev), samozavest (občutek lastne vrednosti in sposobnosti) in prevzemanje odgovornosti.

Ker je samozavedanje zelo pomembno, smo mu v naši delavnici posvetili posebno pozornost z dvema praktičnima vajama. Prva vaja je bila namenjena ugotavljanju in razvijanju jezika čustev oziroma njihovemu poimenovanju in podrobnejšemu razčlenjevanju. Začela se je s prazno tabelo, v katero so morali učitelji napisati štiri besede, ki opisujejo različna čustva, nato pa so morali za vsako čustvo napisati še štiri sopomenke. Učitelji so se nato razdelili v skupine po šest in primerjali napisane besede. Razmišljanje o besedah, ki označujejo čustva, so nadaljevali s skupinskim izpolnjevanjem Plutchikove čustvene sheme, osmih osnovnih čustev z različno intenziteto (razpoloženje, afekti), pa podobnih in nasprotnih čustev (sestavljenih in komplementarnih). V samozavedanje čustvene inteligentnosti smo se poglabljali z izpolnjevanjem vprašalnika čustvene kompetentnosti, ki meri sposobnost prepoznavanja čustev, sposobnost njihovega poimenovanja, njihovega upravljanja in nadzorovanja. Učitelji so izpolnjevali vprašalnik individualno in rezultate dobili po 30-minutnem odmoru. Vaje iz samozavedanja smo končali s temo o obrambnih mehanizmih, nezavednih refleksnih čustvenih in vedenjskih odzivih, ki nas varujejo pred neprijetnimi čustvi, kot so občutki manjvrednosti, strahu ali krivde. Učitelji so na pisno predstavljenih hipotetičnih primerih odnosov na šoli ugotavljali, za kakšno čustveno obrambo gre pri njih in ali je obrambna reakcija ustrezna, neustrezna, zrela ali škodljiva za poznejši razvoj medosebnih odnosov. Z vajo o ozaveščanju obrambnih reakcij smo posegli v element samonadzora pri čustveni inteligentnosti. Osebne motivacije smo se lotili s predavanjem Maslowe teorije o hierarhiji potreb in poudarili učiteljevo vlogo pri zagotavljanju ustreznih socialnih odnosov, za kar je potrebno tudi dovolj empatije, tako pri učiteljih kakor pri dijakih.

Zato smo delavnico nadaljevali s predstavitvijo sedmih strategij za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu, kot jih predlaga Panju (2010).

Tabela 2. Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu.

Ime strategije	Izvedba
● Okolje za učenje	● Ustvarjanje varnega in pozitivnega učnega okolja
● Jezik čustev	● Razvijanje jezika čustev (ubeseditev čustev)
● Vzpostavljanje odnosov	● Naklonjeni odnosi krepijo učenje
● Vrednotenje občutkov	● Sprejemanje in priznavanje občutkov učencev sprosti njihovo napetost
● Aktivno sodelovanje	● Spodbujanje aktivnega vključevanja učencev v učni proces
● Miselne spretnosti	● Vključevanje miselnih spretnosti na višjih ravneh
● Vlivanje moči s povratnimi informacijami	● Podajanje pravočasnih in uporabnih informacij

Učitelji so v skupinah po šest razpravljali in reševali konkreten primer iz pedagoške prakse, kjer se je pojavil problem na čustveni ravni ali problem v medosebnih odnosih. Ob tem so vadili tudi aktivno poslušanje, saj so bile mogoče rešitve podajane brez neposrednih replik in po vnaprej izžrebanem vrstnem redu (metoda govornih kartic). V drugi vaji so učitelji razmislili še o svojem dejanskem delu z otroki in se vprašali, katere strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti že uporabljajo, katere strategije je pri njihovem predmetu sploh mogoče izvajati in katere bi bile najuspešnejše. Delavnico smo končali z vajo tehnik sproščanja, kjer so učitelji pod vodstvom psihologinje opravili po eno tehniko dihanja in imaginacije ter spoznali pomen sproščenega stanja pri spoprijemanju s čustveno napetimi položaji in čustveno izgorelostjo na delovnem mestu.

1.2 Učenje učenja

Naučiti se učiti pomeni pridobiti veščino oz. spretnost za nenehno spreminjanje sebe in sveta okoli nas. Enaindvajseto stoletje izstopa kot obdobje izjemno hitrega napredka v tehnologiji in količini novih informacij. Šolstvo se vedno odloči za neko selekcijo znanj, za katera meni, da so temeljna, in ne more dati učencem vsega znanja, ki je v tistem času na voljo. Zato je morda še pomembnejše, da se učenci v šoli naučijo predvsem učljivosti, pripravljenosti in zmožnosti vseživljenjskega učenja. »*Spretnost za vseživljenjsko učenje moramo razvijati ves čas otrokovega in mladostnikovega šolanja, tako med posebnimi urami učenja učenja kot pri rednem pouku vsakega in vseh predmetov. V poklicnem šolstvu je ta kompetenca zapisana v posebnem dokumentu … Ta cilj, načini izvedbe in evalvacija morajo biti razvidni iz letnih načrtov dela vsakega učitelja. Obstajajo pa tudi pomembne teme o učenju, ki niso uvrščene v predmetne učne načrte in jih je treba izpeljati posebej.*« (Ažman, 2008).

Učenje učenja je ena od ključnih kompetenc sodobnega življenja. Evropska izhodišča pravijo, 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« (Ažman, Jenko in Sulič, 2011). Ta kompetenca zajema metakognicijo o lastnem procesu učenja, zavedanje lastnih in zunanjih potreb po učenju in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Učenje učenja lahko razumemo kot pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Učenje učenja zahteva od posameznika, da pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij; da zna poiskati priložnosti za izobraževanje in ljudi, ki mu lahko pri dodatnem izobraževanju pomagajo ali mu svetujejo. Potrebno je, da posameznik učinkovito uporablja vzorce učenja in dela, zlasti pa mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju tudi dalj časa ter kritično razmišljati o namenu in ciljih učenja. Znati mora posvetiti čas avtonomnemu učenju, zmožen pa mora biti tudi skupinskega dela in znati izkoristiti prednosti heterogene skupine in deliti naučeno. Posameznik z osvojenim učenjem učenja ima do učenja pozitiven odnos. Vključuje motivacijo in zaupanje v lastno sposobnost uspešnega nadaljevanja učenja vse življenje. Njegov odnos je usmerjen v reševanje problemov. Učenje mu postane samoumevno in z lastnimi sposobnostmi premaguje ovire in se osebnostno spreminja. Bistvene sestavine pozitivnega odnosa so želja po uporabi predhodnih izkušenj z učenjem in življenjskih izkušenj, zanimanje za iskanje priložnosti za učenje in uporaba učenja v raznovrstnih življenjskih okoliščinah (Ažman idr., 2011).

Kompetenco učenje učenja sestavljajo tri širša področja:

1. Motivacijsko področje s socialnim kontekstom vključuje notranje dejavnike (vrednote, stališča, čustva) in zunanje dejavnike (ožje in širše učno okolje), ki spodbujajo učenje.
2. Kognitivno področje obsega kognitivne in učne strategije, kot so kompleksno mišljenje, spretnost procesiranja informacij in miselnih navad in neposredno učenje uspešnih učnih strategij (navade, metode in tehnike).
3. Metakognitivno področje vključuje razvoj metakognitivnih strategij ali sposobnost metaučenja, ki kažejo, koliko znajo učenci razmišljati o svojem učenju, ga spremljati, nadzorovati in usmerjati.

Delavnico Učenje učenja smo začeli s predstavitvijo osnovne definicije učenja in poudarkom, da ima učenec ves čas zavesten nadzor nad svojimi cilji, učnimi metodami in tehnikami, časom, organizacijo učenja in spremljanjem doseganja učnih ciljev. Poudarek uvodnega dela je bil na posameznikovem samostojnem uravnavanju učenja. Dijakom smo predstavili poglavitne dejavnike, ki vplivajo na učenje: fiziološke (bolezen, lakota, utrujenost, stanje čutil, funkcioniranje živčnega sistema, psihomotorična oz. senzomotorična koordinacija, hormonsko ravnotežje), psihološke (umske sposobnosti, kognitivni stil, predznanje, učne navade in spretnosti, motivacija za učenje, osebnostne značilnosti), fizikalne (osvetljenost, hrup, temperatura, prostor, urejenost učnih pripomočkov) in socialne (družina, šola, širše družbeno okolje). Nadaljevali smo z opredelitvami osrednjih psiholoških pojmov, kot so učenje, pomnjenje, spomin in pozabljanje. Z dijaki smo natančno pregledali tri temeljne metode učenja besednega gradiva. Te so:

1. Celostna metoda: snov se učimo kot celoto – preberemo in poskušamo ponoviti. To ponavljamo, dokler snovi ne obvladamo (ko je snov lažja, učenec spočit in ga snov zanima).
2. Delna metoda: preberemo en del, si ga poskušamo zapomniti, znova preberemo in poskušamo ponoviti. Ko to obvladamo, ponovimo isto z drugim delom itn. Najmanjša

enota naj bo odstavek, najdaljša poglavje (ko je težja snov, učenec utrujen in ga snov ne zanima preveč).

3. Kombinirana metoda: snov najprej preletimo in jo razdelimo na dele. Potem se učimo prvi del, ga ponovimo. Nato se učimo drugi del, ga ponovimo. Na koncu ponovimo prvi in drugi del skupaj, nato se učimo tretji del in ponovimo vse tri dele.

Pregledali pa smo tudi metodo »preglej, vprašaj se, preberi, odgovori in povzemi« ali s kratico PV-POP. Poudarili smo pomen razporeditve učne snovi na začetek in konec učne ure in vpliv razporeditve odmorov na ohranjanje naučenega. Izpostavili smo omejenost delovnega spomina in vlogo pozornosti in zgodnjega obnavljanja snovi pri prehodu znanja v dolgoročni spomin. Omenili smo tudi tri vrste obnavljanja zapomnjenih informacij (priklic, prepoznavanje in prihranek časa pri ponovnem učenju). Dijakom smo prikazali Ebinghausovo krivuljo pozabljanja in najboljšo razporeditev ponavljanja snovi za boljši priklic. Dijakom smo ponudili tele tehnike za izboljšanje spomina:

1. Učno snov ponavljamo v kratkih časovnih obdobjih, z več odmori, pred spanjem, zjutraj, ko se zbudimo.
2. Informacije vizualiziramo ali si jih kako drugače nazorno predstavimo.
3. Uporabljamo več čutov – vid, sluh, somatosenzoriko**,** vonj, okus.
4. Konkretne pojme povezujemo, uporabljamo asociacije.
5. Abstraktne pojme si laže zapomnimo s pomočjo domišljije.
6. Do informacije vzpostavimo osebni odnos.
7. Trudimo se, da učno snov razumemo.
8. (Dominko, Novak Jerman, Koderman, Veber, Erjavec Bartolj in Sojar Voglar, 2011.)

Na video posnetku smo predstavili spominsko tehniko loci. Po tej metodi si z močnimi, osebnimi in čustveno nabitimi predstavami o povezanosti učne vsebine z znano potjo lahko zapomnimo veliko več podatkov kot samo s ponavljanjem. V mislih se sprehodimo po znani poti in se lažje spomnimo informacij, ki smo jih povezali s to potjo. Tehnike vizualizacije so se nasploh izkazale za učinkovitejše pri zapomnitvi snovi, saj aktivirajo obe možganski polobli, informacije pa se povežejo z večjim številom asociacij. Učno snov popestrimo s predstavo o videzu, gibanju, občutku teže, površini, otipu, dodamo čustva, oživimo vonje, poskušamo slišati zvoke in okušati, če je to mogoče. Prizor opišemo z barvami, čustvi in občutki, ga zaigramo, pretiravamo. Veliko lažje je predstave oblikovati, če imamo z učno snovjo konkretno izkušnjo (opravljen eksperiment, obisk muzeja, predstave, ekskurzije in druge oblike izkustvenega učenja). Številne posredne metode vplivajo na količino zapomnjenega gradiva z motiviranjem nas samih, nagrajevanjem za uspehe, izboljševanjem koncentracije, urjenjem zaznavanja, sproščanjem in pozitivnimi sugestijami (npr. zmorem, znam, gre mi ...).

V drugem delu delavnice smo posvetili pozornost pisanju in urejanju zapiskov med predavanji in obnavljanjem snovi. Izdelovanje naših lastnih zapiskov med učenjem je učinkovitejše od učenja zgolj s pomočjo fotokopij zapiskov sošolcev ali učenja iz kopij profesorjevih predstavitev. Izdelovanje naših lastnih zapiskov vpliva na kakovost znanja, višino ocen, organiziranost dela, prihranek časa, povečanje pomnjenja in priklic. Glavni namen zapiskov je zapisati ključne točke iz predavanj, knjig, poročil ipd. Uporabni so samo

popolni in pregledni zapiski. Problemi pri zapisovanju med predavanji se pojavijo, kadar je težko izluščiti bistvo in želimo zapisati vse, kadar si zapisujemo prepočasi in nam ne uspe slediti predavanju ali kadar zapiskov ne delamo sistematično. Opozorili smo tudi, kako pomembna je predhodna priprava na zapisovanje. Pred uro je treba preleteti prejšnje zapiske, narediti domače naloge in prinesti s seboj ustrezne pripomočke. Tako osvežimo bistvo predmeta, ponovimo glavne zamisli učnih vsebin in si postavimo temeljna vprašanja. Zapiske pišemo čitljivo in pregledno, uporabljamo kratice (SLO, EUR), simbole (* ? ! + = -||- H_2O), okrajšave (zgo = zgodovina), različne barve listov in pisal. Med poukom si redno pišemo zapiske. Doma čim prej dodamo razlago, pojasnila iz učbenika ali iz drugih gradiv, nalepimo ali vstavimo fotokopirani material, ki ga prinese učitelj, pobarvamo naslove in ključne besede. Lahko delamo linearne zapiske (klasični zapiski), zapiske s pripisom (list razdelimo na več delov) ali miselne vzorce. Pri obnavljanju snovi nam lahko koristijo tudi učne kartice s pojmi na eni strani in definicijami na drugi strani (Ševerkar in Dominko, 2010).

V zadnjem delu delavnice so dijaki izpolnili dva samospoznavna vprašalnika. Učenci so izpolnili in ovrednotili test zaznavnih stilov in vprašalnik načinov in stilov spoznavanja. Ljudje se razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajemo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, pomnjenju in sporočanju informacij. Dražljaje oziroma podatke iz okolja sprejemamo z različnimi čutili. Zaznavne stile delimo na vidni, slušni in kinestetični stil. Če poznamo svoj zaznavni stil, lahko pri učenju izkoristimo njegove prednosti. Če se znajdemo v učnih razmerah, ki niso naklonjene našemu stilu, nam koristi, če razvijamo vse tri zaznavne kanale, ki so značilni za šolsko učenje. Pomembno je vedeti, da se vsi učimo najbolje z uporabo vseh treh kanalov. Dijaki so na podlagi rezultatov ugotovili svoj prevladujoči kanal zaznavanja in se poučili o najučinkovitejših metodah učenja za svoj prevladujoči stil. Rezultat vprašalnika o načinih in stilih spoznavanja pa je dal dijakom profil treh kognitivnih stilov, na podlagi katerega so dobili vpogled v svoje prevladujoče načine pridobivanja, konstruiranja, prenašanja, deljenja in uporabljanja znanja. Vprašalnik pomaga dijakom, da spoznajo svoj prevladujoči način in stil pridobivanja znanja, da bolje razumejo individualne razlike na tem področju z gledišča multidisciplinarne epistemologije, da razumejo vedenje drugih ljudi, ki izhaja iz drugačnih stilov, in izboljšajo svojo komunikacijo in odnose z njimi, da bolje izkoristijo močne točke svojega stila pri opravljanju različnih nalog in da izboljšajo timsko sodelovanje, s koriščenjem močnih točk posameznih članov v skupini. Trije spoznavni stili, ki jih merimo s pomočjo vprašalnika, so: intuitivni (noetični), čutni (empirični) in razumski (racionalni). Kombinacija prevladujočega, pridruženega in stranskega spoznavnega stila daje šest spoznavnih tipov s specifičnim osebnostnim profilom.

2. Raziskovalni problem

Problem naše raziskave temelji na nekaterih navedbah avtorice Marzyah Panju (2010), ki predpostavljajo povezanost med čustveno inteligentnostjo in učenjem učenja:

»*… tisto, kar čutimo do sebe in do drugih, močno vpliva na našo zmožnost koncentracije, pomnjenja, mišljenja in izražanja. Čustveno manj inteligentni učenci imajo pogosto težave pri sledenju navodilom, misli jim uhajajo stran od naloge, ne morejo se zbrati in imajo težave pri sodelovanju z drugimi. Upoštevanje spoznanj s področja čustvene inteligentnosti lahko šole spodbuja, da napredujejo na področju poučevanja in učenja.*« (Str. 12 in 13.)

»*Učenje temelji na čustvih. Če pogledate učence, ki dosegajo slabše rezultate, boste opazili, da čustvene inteligentnosti sploh nimajo, ali pa je premalo razvita. Otroci z nizko*

stopnjo čustvene inteligentnosti se začnejo dokaj hitro dolgočasiti ali pa so preveč zaskrbljeni, zato začnejo iskati pozornost drugje … Višja čustvena inteligentnost ne prinaša samo boljšega učnega uspeha učencev, ampak tudi več časa za poučevanje …« (Str. 32 in 33.)

»*Poznavanje čustvene inteligentnosti vodi k izboljšanju odnosa učenca do učenja (motivacija, predanost, razumevanje drugih), vedenja učenca (sodelovanje, učne navade, nadzor impulzov) in učne uspešnosti (ocene, obvladovanje predmeta, spodbuda za novo učenje)*.« (Str. 81.)

Odločili smo se opraviti kratko raziskavo, s katero smo želeli preveriti povezanost konceptov čustvena inteligentnost in učenje učenja. Kratka raziskava se je med izvajanjem počasi začela spreminjati v obsežen raziskovalni projekt z velikim številom udeležencev in zbranih podatkov. Raziskava je bila zamišljena tudi kot primerjava različnih gimnazijskih programov v različnih krajih Slovenije s številnimi primerljivimi vzorci. Cilj je bil ugotoviti stopnjo povezanosti med čustveno inteligentnostjo in učenjem učenja.

3. Metoda

3.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 386 dijakov in dijakinj treh srednjih šol: Gimnazije Bežigrad Ljubljana, Umetniške gimnazije Nova Gorica in Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana. Sodelovalo je 119 dijakov in 267 dijakinj, starih od 14 do 19 let.

3.2 Pripomočki

Uporabljali smo Vprašalnik čustvene kompetentnosti (Taksić, 1998, in Avsec in Taksić, 2007; po Kajtna, 2006). Krajša verzija vprašalnika o čustveni inteligentnosti vsebuje 45 postavk, na katere so testiranci odgovarjali s pomočjo petstopenjske lestvice, ki meri kompetentnost sprejemanja in kazanja čustev. Vprašalnik je bil uporabljen tudi na slovenskem vzorcu v raziskavi o čustveni inteligentnosti, temelji pa na konceptu čustvene inteligentnosti Mayerja, Saloveya in Carusa. Vprašalnik meri tri lestvice: prepoznavanje in razumevanje čustev, sposobnost izražanja in poimenovanja čustev ter upravljanje čustev. Avtor poroča o dobri notranji konsistentnosti prvih dveh lestvic (sposobnost prepoznavanja in razumevanja čustev: $\alpha = 0{,}84$; sposobnost izražanja in poimenovanja čustev: $\alpha = 0{,}89$) in nekoliko slabši zanesljivosti lestvice sposobnost upravljanja emocij ($\alpha = 0{,}67$). (Kajtna, 2006.)

Za merjenje kompetence učenje učenja dijakov je bil uporabljen vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja avtorice Jasne Vesel (Ažman, 2008). Tudi ta vprašalnik vsebuje 45 postavk in udeleženci prav tako ocenjujejo vsako postavko na petstopenjski lestvici. Namen vprašalnika je, da učenec s pomočjo refleksije prepoznava posebnosti svojega učenja, spozna devet pomembnih področij učenja v šoli, ovrednoti, katera od teh področij učenja so pri njem močno, povprečno ali šibko razvita, in prepozna področja svojih učnih težav. Postavke se nanašajo na običajno vedenje dijaka pri učenju in na težave, s katerimi se pri tem najpogosteje srečuje. Postavke so združene v devet skupin po pet postavk. Vsaka skupina meri področje učnih navad: obvladovanje časa, pomnjenje informacij - spomin, učenje z razumevanjem, urejenost učenja - organiziranost, preverjanje znanja, obvladovanje strahu in stresa, interes za znanje - notranja motivacija, pomen ocen - zunanja motivacija in uravnavanje koncentracije.

Na podlagi seštevka točk za vsako področje si posameznik izdela grafični profil. Manjše število točk pomeni močnejše področje učenja. Od 0 do 6 točk pomeni, da je njegovo področje učenja močno, od 7 do 12 točk, da je povprečno, in od 13 do 20 točk, da je šibko. Vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja ni validiran niti normiran. Podatki o njegovi zanesljivosti in veljavnosti niso znani, prav tako niso znane norme za primerljivo vrednotenje rezultatov. Vprašalnik je bil kot ustrezno orodje za merjenje kompetence učenje učenja pri dijakih uporabljen v Poročilu o delu komisije za kakovost Srednje trgovske šole Ljubljana (Klučar, Kreft, Pralica in Pevec, 2010).

3.3 Postopek

Pred pričetkom zbiranja podatkov smo pridobili soglasja vodstev šol in staršev sodelujočih dijakov. Dijaki so izpolnjevali vprašalnike skupinsko med dodeljeno šolsko uro (najpogosteje med razredno uro). Izpolnjevanje je trajalo med 20 in 25 minut. Po izpolnjevanju so dijaki dobili tudi ustrezno povratno informacijo glede njihovih rezultatov in nasvete, kako naj posamezno šibko področje učenja izboljšajo ter da naj gradijo učenje na močnih področjih.

Posamezne odgovore na postavkah smo zbrali v tabelo in izračunali rezultate lestvic. Ker vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja ni ustrezno validiran, smo najprej preverili njegovo zanesljivost in veljavnost, metrično ustreznost pa smo preverili tudi za Vprašalnik čustvene kompetentnosti. Za vsako lestvico smo izračunali Crombachov α koeficient zanesljivosti in preveril notranjo veljavnost vprašalnikov z analizo glavnih komponent. Celovitost vprašalnikov in upravičenost izračuna enotne lestvice posameznega vprašalnika smo preverili s klastrsko analizo. Povezanost čustvene inteligentnosti z učnimi navadami pa smo preverili s korelacijsko in regresijsko analizo.

4. Rezultati

4.1 Validacija vprašalnikov

Preden smo lahko naredili zaključke na podlagi rezultatov, pridobljenih z uporabljenima vprašalnikoma, smo preverili njuno zanesljivost in veljavnost na našem vzorcu. Z analizo glavnih komponent smo preverili strukturo obeh uporabljenih vprašalnikov. Po Kaiser-Gutmanovem kriteriju (nerotirana lastna vrednost komponente $\lambda > 1$) je pri vprašalniku Moja močna in šibka področja učenja mogoče izločiti 10 komponent, pri Vprašalniku čustvene kompetentnosti pa 11. Na podlagi ugotovitve, da je mogoče izločiti več komponent od predvidenega števila lestvic v vprašalnikih, smo pri nadaljnji analizi omejili število komponent na devet pri vprašalniku Moja močna in šibka področja učenja in na tri pri Vprašalniku čustvene kompetentnosti. V tabelah 6 in 7 so prikazane nasičenosti posamezne postavke s posamezno izločeno komponento po opravljeni pravokotni rotaciji Varimax. Vrednosti λ predstavljajo lastno vrednost komponente po rotaciji, vrednost α pa Crombachov koeficient zanesljivosti za vsako komponento. Pri obeh vprašalnikih se je na našem vzorcu pokazalo, da po pet postavk nima najvišje nasičenosti s komponento, ki je bila predvidena v originalnem vprašalniku. V tabeli 3 je prikazana stopnja nasičenosti z originalno komponento, v oklepaju pa je prikazana številka komponente, s katero je imela postavka najvišjo nasičenost (vrednost te nasičenosti ni prikazana).

Tabela 3. Nasičenost postavk s komponentami in zanesljivost komponent vprašalnika Moja močna in šibka področja učenja.

	Komponenta								
Postavka	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	**,640**	**,740**	**,498**	**,510**	,091 (1)	**,559**	**,513**	**,555**	**,636**
2	**,627**	**,622**	**,709**	**,284**	**,515**	**,799**	,161 (1)	**,744**	**,630**
3	**,529**	**,392**	**,708**	**,549**	**,738**	**,640**	**,588**	**,728**	**,465**
4	**,479**	,134 (7)	**,671**	**,672**	**,606**	**,569**	**,399**	**,593**	**,694**
5	**,674**	,341(3)	**,503**	**,752**	,222 (1)	**,751**	**,349**	**,618**	**,548**
λ	3,90	2,07	3,39	2,48	2,31	3,38	1,85	3,43	2,74
α	**,777**	,590	**,761**	**,700**	,669	**,801**	**,809**	**,779**	**,796**

Vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja meri vsako lestvico s petimi vprašanji, kar je razmeroma malo za zanesljiv in veljaven vprašalnik. Kljub temu pa vrednosti α presegajo vrednost 0,70 pri večini lestvic, kar pomeni, da dosegajo kriterij ustrezne zanesljivosti po Nunnaly (1978; po Santos, 1999). Le pri dveh lestvicah je vrednost nižja. Nižja zanesljivost gre predvsem na račun štirih postavk, ki se niso izkazale za konstruktno veljavne. Lestvici Pomnjenje informacij – spomin in Preverjanje znanja imata v originalnem vprašalniku predvideni po dve postavki, ki se na našem vzorcu nista izkazali kot ustrezni za merjenje omenjenih lestvic.

Vprašalnik čustvene kompetentnosti meri posamezno lestvico s po 13 oz. 16 postavkami in vse tri lestvice izpolnjujejo zadovoljivo zanesljivost, izmerjeno na našem vzorcu. Največ neveljavnih postavk je pri tretji komponenti (upravljanje čustev), ki je tudi najmanj zanesljiva.

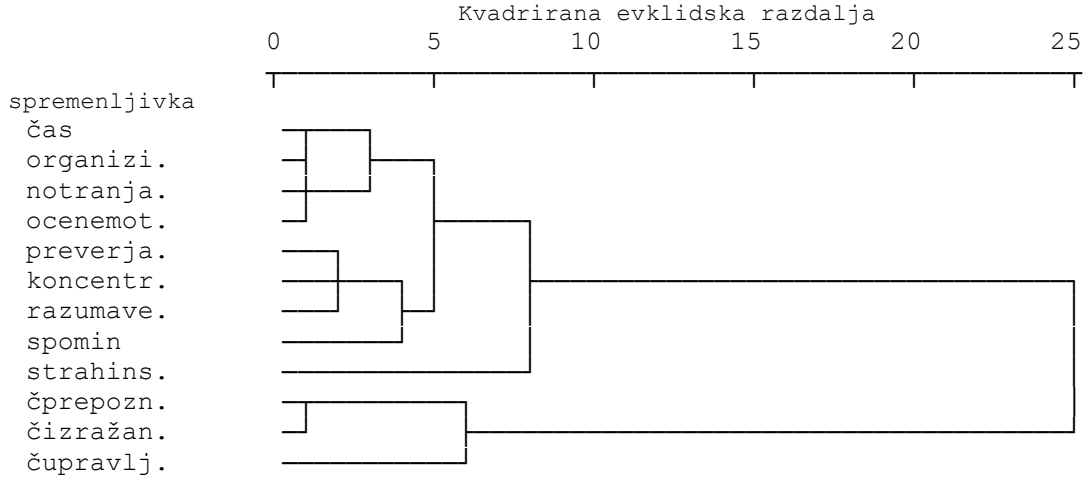
Tabela 4. Nasičenost postavk s komponentami in zanesljivost komponent Vprašalnika čustvene kompetentnosti.

	Postavka								
Komponenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	**,613**	**,603**	**,546**	**,589**	**,418**	**,666**	**,717**	,163 (2)	**,652**
2	**,733**	**,236**	,310 (1)	**,742**	**,747**	**,867**	**,824**	**,664**	**,307**
3	**,514**	**,433**	**,310**	**,297**	**,188**	**,702**	**,582**	,167 (1)	,130 (1)

	Postavka								
Komponenta	10	11	12	13	14	15	16	λ	α
1	**,688**	**,798**	**,748**	**,780**	**,645**	**,599**	**.463**	7,17	**0,907**
2	**,209**	**,324**	**,756**	**,709**				5,96	**0,873**
3	**,462**	,332 (1)	**,554**	**,563**	**,304**	**,676**	**,563**	3,88	**0,753**

Nato smo želeli preveriti, ali so lestvice obeh vprašalnikov med seboj neodvisne, ali pa imajo skupne lastnosti, na podlagi katerih lahko izračunamo skupni rezultat učnih navad in čustvene inteligentnosti. Za preverjanje enotnosti lestvic smo uporabili klastrsko analizo. Razdalja med spremenljivkama je kvadrirana evklidska razdalja, vrednosti pa so bile predhodno normalizirane (standardne z vrednosti).

Klastrska analiza je izluščila dva izrazita klastra. V prvega so se združile lestvice vprašalnika Moja močna in šibka področja učenja, v drugega pa lestvice Vprašalnika čustvene kompetentnosti. Klastra sta med seboj precej nepovezana. Dendrogram klastrske analize je prikazan na sliki 2.



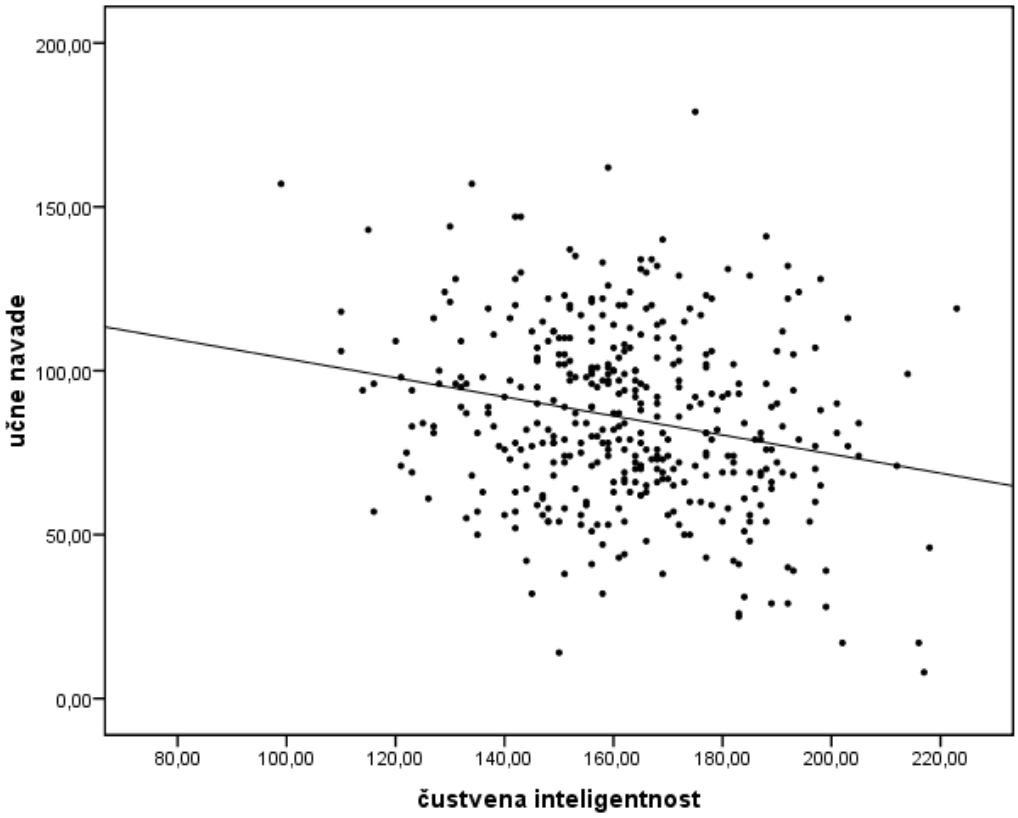
Slika 2. Dendrogram klastrske analize lestvic vprašalnika Moja močna in šibka področja učenja in Vprašalnika čustvene kompetentnosti.

Empirična razvrstitev lestvic v skupine se v celoti ujema z originalno razvrstitvijo lestvic obeh vprašalnikov. Sklepamo, da sta enovitost lestvic znotraj obeh vprašalnikov in različnost lestvic med vprašalnikoma zadostni, da lahko rezultate združimo v dve latentni dimenziji. Prvo bomo poimenovali »učne navade«, drugo pa »čustvena inteligentnost«.

4.2 Povezanost čustvene inteligentnosti in učenja učenja

Korelacija rezultatov skupnih lestvic obeh vprašalnikov (*seštevek rezultatov vseh lestvic na vprašalniku Moja močna in šibka področja učenja in seštevek rezultatov vseh lestvic na vprašalniku čustvene kompetentnosti*) znaša: $r = -0{,}222$; $p < 0{,}000$. Negativna korelacija pomeni dejansko pozitivno povezanost čustvene inteligentnosti in učenja učenja, saj nižje število točk na lestvicah vprašalnika Moja močna in šibka področja učenja pomeni močnejše področje učenja, pri vprašalniku čustvene kompetentnosti pa višji rezultat pomeni višjo kompetentnost na določenem čustvenem področju. Višina izračunane korelacije pomeni precej nizko povezanost obeh psiholoških konceptov. Učenci z višjo čustveno inteligentnostjo imajo nekoliko več močnih področij učenja in obratno. Čustvena inteligentnost in učne navade imajo 4,9 odstotka skupne variance. Na sliki 3 je prikazan razsevni diagram s pripadajočo regresijsko premico.

Rezultat regresijske analize pokaže šibko povezanost in precejšnjo razpršenost rezultatov. Iz tega sklepamo, da sta čustvena inteligentnost in učne navade razmeroma neodvisna koncepta. Z izboljševanjem čustvene inteligentnosti ne bomo veliko prispevali k izboljšanju učnih navad, prav tako z delavnicami učnih navad ne bomo veliko prispevali k večjim sposobnostim na čustvenem področju.



Slika 3. Razsevni diagram povezanosti čustvene inteligentnosti in učnih navad.

5. Interpretacija

5.1 Ustreznost vprašalnikov

Vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja je bil sprva zamišljen kot samospoznavni vprašalnik za učence in naj bi osvetljeval predvsem vidik njihovega doživljanja šole in formalnega šolskega učenja. Vprašalnik je namenjen predvsem pomoči učencem in učiteljem pri učenju ter poučevanju in ni namenjen diagnostiki učnih težav ali prognostiki učne uspešnosti. Kljub temu je prav, da tudi samoocena učnih navad temelji na zanesljivi in veljavni lestvici. V literaturi nismo zasledili, da bi bila za vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja že opravljena analiza merske ustreznosti. Rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo večje število dijakov, so tako potrdili zanesljivost in veljavnost vprašalnika in kakovost pridobljenih informacij. Zanesljivost vprašalnika Moja močna in šibka področja učenja se je izkazala za zadovoljivo. Sedem od predvidenih devetih področij dosega standarde zanesljivosti za mersko lestvico, dve lestvici pa sta se izkazali za manj zanesljivi. To sta področji pomnjenje informacij in preverjanje znanja. Manj zanesljivi sta zaradi štirih postavk, ki so se v analizi veljavnosti pokazale neustrezne za merjenje teh lestvic. Te postavke so:

Pri pomnjenju informacij

9. Učno snov si skušam zapomniti predvsem tako, da jo večkrat preberem v učbeniku ali zapiskih.
10. Če sem se neke učne snovi že učil/a, se težko pripravim k ponovnemu ponavljanju iste snovi.

Pri preverjanju znanja
21. Dogaja se mi, da se učno snov naučim, vendar se mi je ne da ponavljati in utrjevati.
25. Z učenjem neke učne snovi preneham, ne da bi preverjal/a, ali učno snov dobro obvladam.

Nasičenost lestvic vprašalnika je dobra, saj ima 40 izmed 45 postavk najvišjo nasičenost s predvideno komponento. Če primerjamo nasičenosti pri validiranem vprašalniku čustvene kompetence, je neustreznih postavk ravno tako pet. Če privzamemo, da je bil naš vzorec izbran priložnostno in ni v celoti reprezentativen za Slovenijo, lahko sklepamo, da je vprašalnik Moja močna in šibka področja učenja kvaliteten vprašalnik za merjenje kompetence učenje učenja pri dijakih. Kakor navaja avtorica vprašalnika Jasna Vesel (po Ažman, 2008), je vprašalnik namenjen uvodnim uram v delavnicah poučevanja učenja učenja, usmerjanju pozornosti učencev na nekatera pomembna področja učinkovitega učenja, lažjemu individualnemu odločanju o načinu učenja, aktivnemu doživljanju izhodišč za poznejše pogovore in razlage o učinkovitih načinih učenja, okvirni oceni načina učenja učencev v nekem oddelku ter lažjemu delu učitelja na oddelku in lažjemu samovrednotenju lastnega načina učenja v razmeroma kratkem času. Ugotavljamo, da je vprašalnik kvaliteten in naj se ga tudi v prihodnje uporablja za njegov prvotni namen.

5.2 Povezanost čustvene inteligentnosti in učenja učenja

V raziskavi smo ugotovili šibko povezanost čustvene inteligentnosti in kompetence učenje učenja. Koncepta sta relativno neodvisna in ne moremo pričakovati, da bi z razvijanjem enih veščin in kompetenc hkrati razvijali tudi druge. Na podlagi rezultatov pri načrtovanju in pripravi delavnic in delu z dijaki bi lahko sklepali, da je treba tako čustveno inteligentnost kot kompetenco učenje učenja razvijati ločeno. Treba pa je tudi razmisliti o namenu poučevanja in urjenja čustvenih, socialnih veščin in veščin samoregulativnega učenja pri dijakih. Po eni strani lahko dijakom pomagamo, da se prebijejo skozi šolska leta in izboljšajo ocene ter odnose s sošolci. Po drugi strani pa moramo pomisliti tudi na čas po njihovem šolanju, ali bodo uspešni v poklicu, poslu, kot življenjski partnerji, starši, sodelavci, sokrajani … Ali bodo znali shajati z drugimi? Ali bodo zmogli osvojiti sodobne tehnologije, spreminjati medosebne odnose v hitro spreminjajočih se socialnih razmerah? Glavna predpostavka prvih uporabnikov koncepta čustvena inteligentnost je, da ta oblika inteligentnosti bolje napoveduje uspeh v vsakdanjem življenju kot tradicionalne mere inteligentnosti (Pečjak in Košir, 2003). Vendar pa za to trditev obstaja zelo malo empiričnih dokazov. Raziskava Pečjakove in Koširjeve (2003) kaže izjemno majhno povezavo med izmerjeno čustveno inteligentnostjo in socialnimi spretnostmi. Nekoliko večja je povezanost čustvene inteligentnosti s posameznikovo samopodobo. Ni nujno, da bo čustveno inteligenten človek imel dobre medosebne odnose. Izrazita sposobnost pri posamezniku sama po sebi še ni zagotovilo, da jo bo tudi pokazal ali uporabljal. Podobno je z veščinami učenja učenja. Če bodo naučene veščine preveč vezane na šolo, obstaja možnost, da v poznejših obdobjih te veščine ne bodo služile pridobivanju novih znanj na podlagi lastne motivacije. Vrednota slehernega posameznika naj bi postalo vseživljenjsko učenje – česarkoli. Od tega, kako se na računalniku obreže fotografijo, do kuhanja, popravljanja vodovoda ali elektroinštalacije, igranja instrumenta ali plesanja, tehnik sproščanja ali samomotiviranja, dobrega starševstva, tujih jezikov, uspešnega iskanja zaposlitve ali novih kupcev ... Veliko je znanj in spretnosti, ki se jih v rednem šolskem sistemu ne naučimo. Zato je razvita sposobnost obvladovanja za samostojno učenje zelo dobrodošla za vsakogar, ki potrebuje novo znanje zunaj šole. A če ni želje ali volje za njegovo pridobivanje, tudi izrazita sposobnost samostojnega učenja ne bo dosti pomagala.

6. Literatura

Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ažman, T., Jenko, G. in Sulič, T. (2011). *Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja (priročnik za svetovalce)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Dominko, M., Novak Jerman, D., Koderman, B., Veber, B., Erjavec Bartolj, A. in Sojar Voglar, B. (2011). *Učenje učenja (prezentacija).* Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.

Erjavec, A., Koderman, B., Novak Jerman, D., Sojar Voglar, B. in Veber Rasiewicz, B. (2011). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti (prezentacija).* Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.

Kajtna, T. (2006). *Psihološki profil vodilnih slovenskih športnih delavcev (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Klučar, N., Kreft, Z., Pralica, S. in Pevec, M. (2010). *Poročilo o delu komisije za kakovost v šolskem letu 2008/2009, usmeritve in aktivnosti v šolskem letu 2009/2010.* Ljubljana: Srednja trgovska šola.

Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.

Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole. *Psihološka obzorja, 12(1),*121–139.

Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: a tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension, 37(2).*

Ševerkar, Š. in Dominko, M. (2010). *Projektni dnevi Gimnazija Bežigrad 1. letnik: učenje učenja (skripta za dijake)*. Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Bor Sojar Voglar je doktor psihologije, profesor psihologije na Prvi gimnaziji Maribor, asistent na Oddelku za psihologijo Univerze v Mariboru ter višji predavatelj na Alma Mater Europaea Akademiji za ples. Poleg raziskovanja inovativnih pristopov k poučevanju se posveča tudi raziskovanju na področju psihologije športa, plesa in zaznavanja lastnega gibanja.

Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo

The Impact of Emotional Intelligence on Teacher Work

Biljana Bahat

Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
biljana.bahat@sc-nm.si

Povzetek

Raziskave dokazujejo, da je čustvena inteligenca eden izmed najodločilnejših dejavnikov za osebno učinkovitost in uspeh v življenju. Čustvena inteligenca ne pomeni le »biti prijazen«. V določenih strateško pomembnih trenutkih celo zahteva od nas, da nismo prijazni, da na primer na osoren način koga soočimo z neprijetno, a pomembno resnico, ki se ji je doslej izogibal. Čustvena inteligenca prav tako ne pomeni osvobajati občutke vseh spon in jim »dopuščati, da gredo svojo pot«, temveč obvladovanje čustev, da jih izražamo na primeren in učinkovit način, ki omogoča povezanost med ljudmi in njihovo usklajenostjo pri prizadevanjih za doseganje skupnih ciljev (Goleman, 2010).
Čustvena inteligenca je zavedanje lastnih in tujih čustev. Vsebuje čustveno energijo, napetost, optimizem, samospoštovanje, predanost delu, natančnost, željo po spremembi, pogum, odločnost, samouveljavljanje, strpnost, obzirnost, družabnost, empatijo, sporazumevanje, reševanje sporov, obvladovanje stresa, sprejemanje odločitev in obvladovanje čustev.
Raziskovali smo vpliv čustvene inteligence na izbiro učinkovitega vedenja pri vodenju dijakov ter zadovoljstvo le-teh. Namen raziskave je bil prikazati učitelje oziroma pedagoge tudi skozi oči dijakov, vendar z vidika čustvene inteligentnosti. Razred je drugi dom tako za otroke kot tudi za pedagoške delavce, zato moramo čustveno inteligenco in teorijo izbire povezati s prakso, da postane sestavni del učne ure, načina življenja, delovanja in poučevanja.
Naš znanstveni prispevek je prikaz povezave med izbiranjem učinkovitega vodenja v razredu ter izboljšanjem kakovosti pedagoškega dela, ki smo ga podprli z znanstveno raziskavo.

Ključne besede: čustvena inteligenca, čustvene kompetence, dijak, osebnostne značilnosti, pedagoško vodenje, učitelj, teorija izbire.

Abstract

Research shows that emotional intelligence is one of the most crucial factors for personal effectiveness and success in life. Emotional intelligence does not just mean "be friendly". At certain strategically important moments, it even requires us not to be kind to, for example, in an harsh way, when we face an embarrassing, but important, truth that has hitherto been avoided.
Emotional intelligence also does not mean unleashing the feelings of all clues and "letting them go their way", but managing emotions to express them in an appropriate and effective way that enables people to be connected and coherent in their efforts to achieve common goals (Goleman , 2010). Emotional intelligence is the awareness of one's own and foreign feelings. It contains emotional energy, tension, optimism, self-esteem, commitment to work, precision, desire for change, courage, determination, tolerance, considerability, sociability, empathy, communication, conflict resolution, stress management, decision making and emotional management.
We were researching the effect of emotional intelligence on choosing the effective leadership on leading students and their satisfaction. The purpose of research was to show teachers or educators through the eyes of students from emotional intelligence perspective. Class is a second home for children and also for pedagogical workers, therefore we should connect emotinal intelligence and choice theory with practice, so that it becomes a part of a lesson, the way of living, interaction and teaching.

Our scientific contribution is to illustrate the connection between choosing effective classroom management and improving the quality of pedagogical work, which was supported by scientific research.

Keywords: choice theory, emotional compentencies, emotional intelligence, internal potentials, pedagogical leadership, personal characteristics, student, teacher

1. Uvod

Vse naše življenje je pretkano s čustvi. Kot otroci jih močno občutimo, toda kasneje, ko odrastemo, se njihova jasnost in namen počasi izgubita. Večina naše kulture je zgrajena na čustveni soodvisnosti, zato se je pogosto zelo težko postaviti zase. Običajno storimo to šele tedaj, ko res moramo. Biti čustveno pismen, torej prepoznavati svoja čustva, obvladati le-ta, motivirati samega sebe, prepoznati čustva drugih in imeti sposobnost odnosov, je v naši moči, saj čustvena inteligentnost ni genetsko pogojena, ampak se jo učimo in razvijamo ves čas svojega življenja ter bogatimo z izkušnjami (Goleman, 2017).

Namen prispevka je prispevati k preglednejšemu razumevanju vedenja posameznika pri vplivu čustvene inteligence z uporabo teorije izbire ter preučevanju dejavnikov k boljšemu razumevanju pedagoškega vodenja učitelja. Ključno vprašanje je, ali lahko na področju čustvenih kompetenc in razumevanja učinkovitih vzorcev vedenja (z nadgradnjo teorije izbire) postavimo temelje, na katerih je moč načrtovati programe za trening večje učinkovitosti pedagoškega dela učitelja.

Teorija izbire razlaga, da je razlog, zakaj zaznavamo dobršen del resničnosti drugače od drugih, v drugem pomembnem svetu, ki je pri vsakem posamezniku drugačen, imenuje pa se svet kakovosti. Ta mali, osebni svet, ki si ga začne vsakdo ustvarjati v svojem spominu kmalu po rojstvu in ga ustvarja in spreminja vse življenje, sestavlja skupina specifičnih slik, ki upodabljajo, bolj kot kar koli drugega znanega, najboljše načine zadovoljevanja ene ali več naših osnovnih potreb. Večino teh slik uvrščamo v tri kategorije, in sicer: ljudi, s katerimi smo najraje skupaj, stvari, ki jih imamo najraje, in ideje prepričanj, ki uravnavajo večino našega vedenja (Glasser, 2007).

Vsak človek je edinstvena oseba, ki ima svoje sposobnosti, znanje in motivacijo za stvari, ki jih rad počne v življenju. Ne glede na potencial pa ima vsak človek svoje prednosti in slabosti. Običajno ljudje dobro opravljamo stvari, ki jih radi počnemo, jih naredimo s srcem, nam prinašajo srečo in izpopolnjenost in imajo za nas nek smisel. Ključnega pomena pri tem je, da v takšnem primeru podzavestno gojimo pozitivna čustva, ki nam omogočajo izkoriščati lastni človeški potencial v optimalni meri. O tem, kakšna bo naša reakcija na izzive, ki nam jih ponuja okolje, v katerem živimo, ne odloča zgolj inteligenca razuma, merjena z višino inteligenčnega količnika, temveč in predvsem sposobnost ravnanja z lastnimi čustvi, razvitost naše čustvene inteligence (Šimleša, 2012).

Namen raziskave je tudi prikazati učitelje z vidika čustvene inteligentnosti. Torej ne gre za splošen vtis pedagogov, ampak njihovo obnašanje v mejah čustvene inteligence.

Z zbranimi podatki in dobljenimi odgovori na zastavljena vprašanja želimo oblikovati prispevek k modernim teorijam o čustveni inteligentnosti, ki poudarjajo pomen čustvenih kompetenc v povezavi s teorijo izbire, kajti čustvena inteligenca ni nekaj, kar se dogaja le v

intimi človeka. To je dinamika, ki se dogaja celotni družbi. To so spretnosti, ki se jih učimo skupaj iz dneva v dan, so vrednote, o katerih se pogovarjamo v šolskih klopeh, za kuhinjsko mizo, v zbornici. Učiteljska skupnost, ki jo otrok opazuje, je zanj zgled sodelovanja, komunikacije in delovanja. Razred je zanj drugi dom, v katerem preživi pol dneva in tam osvaja metode čustvenega preživetja. In prav zato učenje čustvene inteligence ni nekaj, čemur bi se tu pa tam namenilo nekaj ur časa, temveč so spretnosti, je način življenja, delovanja, poučevanja, ki je vseskozi z nami. Zato delujemo v smeri, da čustvena inteligenca postane sestavni del življenja in učne ure.

Uvod zaključujemo s citatom, ki je naš navdih pri vsakodnevnih dogodkih: »Čustvena inteligenca nam daje možnost, da na novo pregledamo in popravimo preteklost, daje nam življenjsko moč za sedanjost in moč, da preusmerimo prihodnost« Glasser (2007).

2. Modeli osebnih značilnosti

Učitelji in strokovni delavci v šoli imajo enkratno poslanstvo in možnost, da mladostniku ponudijo drugačno izkušnjo življenja, da mu pomagajo odkriti njegove pozitivne strani, razrešiti težave in mu poleg znanja ter poklica odprejo drugačen pogled na svet. Nemogoče je pričakovati, da bodo vsi mladostniki našli pravo pot, zaključili šolanje in se znašli v življenju. Zelo veliko je odvisno od njihove volje in prevzemanja odgovornosti za svoje življenje (Zupančič, 2017).

Modeli osebnih značilnosti temeljijo na domnevi, da so osebnostne, socialne, delovne in fizične posebnosti značilne za učitelja kot vodjo. V skladu s tem pojmovanjem je prisotnost oz. odsotnost teh značilnosti osnovnega pomena za raziskovanje med vodji in nevodji (Možina, 2002).

Ko so raziskovalci spoznali, da ni enotnih osebnostnih in drugih značilnosti za vse vodje, so pozornost usmerili k vedenjskim značilnostim. Vedenjski modeli razlikujejo in poudarjajo vedenjske, akcijske značilnosti pri uspešnih in neuspešnih učiteljih na področju vodenja razreda.

Vloga in naloge učitelja kot vodje so v veliki meri odvisne od skupin, ki jih vodi. Različne raziskave vloge vodje in odnosov med vodjo in vodenimi so pokazale, da lahko govorimo predvsem o treh vrstah nalog vodje (Glasser, 2001):

Psihološke naloge
- vodja kot psihološka opora članom skupine,
- vodja kot identifikacijska figura skupine,
- vodja kot simbol skupine,
- vodja kot nosilec odgovornosti za delovanje in počutje skupine,
- vodja kot »grešni kozel« skupine v krizi,
- vodja, ki daje članom občutek varnosti in samozaupanja, potrditev.

Socialne naloge
- vodja kot organizator; organizira in koordinira delitev dela med člani,
- vodja kot razsodnik; razsoja v sporih in konfliktih znotraj skupine,
- vodja kot reprezentant oz. predstavnik skupine navzven,
- vodja kot kadrovik (human resourcemanager), ki razdeljuje funkcije in vloge članom skupine,
- vodja kot informator oz. kot ideolog skupine.

Strokovne naloge
- vodja kot koordinator aktivnosti,
- vodja kot načrtovalec,
- vodja kot strokovnjak.

2.1 Učinkovito vodenje in kakovost

Ugotovitev, da je temeljna naloga učiteljevega učnega vodenja tudi pomagati učencem pri samostojnem učenju, najdemo zapisano v virih s področja didaktike. Vse bolj se poudarja, da je smisel poučevanja pomagati in spodbujati dijake pri njihovem čim bolj samostojnem in ustvarjalnem učenju. To pa nikakor ne more pomeniti, da je učiteljeva »poučevalna« vloga zamenljiva, ali celo to, da učitelja v organizaciji učenja sploh ne bi potrebovali. Zato menimo, da teorije pouka sodobnih spoznanj o uspešnem učenju ne ignorirajo, še več, zavedajo se, da bo teorije poučevanja spodnesla stvarnost, če bodo v nasprotju z ugotovitvami teorij učenja. Seveda lahko velja tudi obratno, da tudi teorije učenja pri proučevanju in raziskovanju zakonitosti duševnega razvoja pri učečem ne bi smele ignorirati dejstva, da šola in učitelj z oblikami, metodami in drugimi postopki ter organizacijo poučevanja odločilno usmerjata in pospešujeta učenčev psihofizični razvoj.

Zalokar Divjak (2010) pravi, da učitelj pri pouku usklajuje, prilagaja in odloča o tem, kako bo učne cilje, ki so v glavnem dani od zunaj, povezoval s svojimi, jih operacionaliziral in prilagajal razredu in posameznemu učencu:

- kako bo izbral učno vsebino, jo interpretiral in prilagajal učencem in tudi njihovemu okolju; od njega je odvisno tudi vrednotno oziroma vzgojno razkritje učne vsebine;
- kako in v kolikšni meri bo v vzgojne in izobraževalne namene smiselno vključeval učne medije in metode.

Glede na to lahko rečemo, da je kakovost pouka odvisna od učitelja, ki ga mora pri njegovem učnem vodenju usmerjati »jasno spoznanje, da učencev ne more prisiliti k motiviranemu učenju in siceršnjemu spreminjanju, jih pa lahko spodbuja predvsem tako, da z njimi deli vzgojno-izobraževalno moč in odločanje« (Glasser, 2007). Za to pa ima učitelj, kot pravi Zalokar Divjak (2013), veliko možnosti npr. pri zbiri učne vsebine in učnih sredstev, načinov uspešnega učenja, domačega branja, (so)odločanju pri ocenjevanju, grajah in priznanjih ipd. Zavedati bi se torej moral, kot pravi dalje, »da leži največ vzrokov za učni neuspeh v sistemu učnega dela in ne v učencih samih« in »da je kakovost pouka odločilno odvisna od sodelovanja in soodločanja učencev«.

2.2 Izražanje čustvene inteligentnosti na delovnem mestu

Samo izražanje čustev na delovnem mestu danes ni več strogo »prepovedano«, seveda do neke razumne meje.

Ravno nasprotno v poslovnem svetu prevladuje prepričanje, da so čustva zelo pomembna in imajo velik vpliv na poslovno in kakovostno uspešnost šole. Na delovno mesto pa vseeno ne sodijo vsa čustva, ki se nam v določenem trenutku porajajo. Izražanje napačnih čustev ob napačnih trenutkih ima lahko dolgotrajnejše negativne posledice tako na kakovosti pouka kot tudi na razvoju in napredovanju posameznika (Grubar, 2001).

Vsak posameznik izraža čustva na svoj način, nekateri bolj, nekateri manj intenzivno. Na delovnem mestu, v delovnem okolju se počutje zaposlenih najbolj očitno izraža skozi pripovedi zaposlenih o dogodkih, ki so se zgodili in so povezni s podjetjem. Ljudje namreč čustva pogosto izražajo z direktnimi in s previdnimi besedami ter obratno, besede uporabljajo za izražanje svojih občutkov.

Na izražanje čustev vpliva tudi prevladujoči način komuniciranja v šoli. Imamo šole, v katerih se pogovarjajo, in šole, v katerih so večinoma tiho. Poleg tega razlikujemo šole, v katerih se delavci lahko pogovarjajo, in šole, v katerih morajo biti tiho. Kljub temu pa v obeh šolah komunicirajo z besedami ali brez njih. Če je komunikacija v šoli samo neverbalna, prihaja zaradi tega do problemov, saj se z molčečnostjo ustvari vzdušje, ki potencira večpomenskost, zaradi katere prihaja do nejasnosti v medsebojnem komuniciranju.

Zaposleni se pogovarjajo o nepomembnih stvareh, o pomembnih molčijo. Naučiti se morajo brati med vrsticami, ker drugače ne pridejo do potrebnih informacij. To je velikokrat zelo težko, predvsem zato, ker so v takšnih šolah zapisane nepomembne stvari, pomembne pa ne, saj je verbalna komunikacija tukaj izgubila smisel. Takšna šola je nejasna, v njej se je težko znajti, saj ni nobenih izgovorjenih ali napisanih pravil, do njih moramo priti »med vrsticami« (Brajša, 1994).

V takšnih šolah ima neverbalna komunikacija drugačen pomen, saj je to edini in ne dodatni vir informiranja o neki stvari. Komunikacijski proces je prekinjen oz. vsebuje zelo veliko motenj, kar povzroča, da se sporočilo, ki ga je poslal pošiljatelj, ne ujema s tistim, ki ga je prejel prejemnik.

Med zaposlenimi v takšni šoli je najverjetneje zelo malo čustveno inteligentnih ljudi, predvsem pa jih verjetno primanjkuje med vodilnimi, na katerih v takšnih primerih sloni pobuda za spremembe, ki bi znova pognale komunikacijski proces.

Celoten proces vnašanja čustvene inteligence na delovno mesto je razdeljen na štiri faze, pri čemer je vsaka od njih enako pomembna, in sicer ločimo: fazo pripravljanja, fazo treniranja, fazo prenosa in vzdrževanja ter fazo ocenjevanja (Goleman, 2001). Faza pripravljanja predstavlja prvi korak k uspešnemu vpeljevanju čustvene inteligence na delovno mesto in je sestavljena iz naslednjih smernikov oz. pravil, ki jih moramo upoštevati:

1. Najprej je potrebno oceniti organizacijske potrebe, torej določiti, katere lastnosti in značilnosti so potrebne za učinkovito izpolnjevanje določenih delovnih nalog. Prav tako se moramo prepričati, da so te značilnosti in lastnosti, ki jih želimo razvijati s pomočjo opisovanega programa, skladne s kulturo in celostno strategijo organizacije.

2. Nato moramo oceniti tudi potrebe posameznika, pri čemer nam morajo lastnosti in značilnosti, ki so potrebne na določenem delovnem mestu, služiti kot osnova tega ocenjevanja. Podatki, ki so potrebni za takšno oceno, bi morali izvirati iz več različnih virov, s čimer bi se povečala pravilnost ocene.

3. Zbrane in predelane informacije o posameznikih je potrebno prenesti nazaj k posameznikom ter jih seznaniti z njihovimi prednostmi in slabostmi, pri čemer moramo biti natančni in razumljivi. Posamezniku moramo dati tudi dovolj časa, da te informacije v miru predela.

4. Da bi bil učinek spremembe oz. izboljšave čim večji, moramo vedeti, da so se ljudje pripravljeni spremeniti, če v to niso prisiljeni, torej jim moramo do neke mere zagotoviti svobodno sprejemanje odločitev, ali bodo sodelovali v razvojnem procesu.

5. Spodbujanje k sodelovanju je tudi eden izmed smernikov, ki ga moramo izpolnjevati pri vpeljevanju čustvene inteligence na delovno mesto. Ljudje se bodo bolj verjetno vključili v proces razvoja, če jih bomo prepričali, da se bo to dolgoročno obrestovalo ne le organizaciji kot celoti, ampak tudi vsakemu posamezniku. Poleg tega je lažje, če je celotna organizacija zasnovana tako, da s svojim delovanjem spodbuja ljudi k razvoju, tako na osebni kot poslovni ravni.

6. Najti moramo povezavo med cilji organizacije in osebnimi vrednotami ljudi, ki so vpleteni vanjo, saj so le-ti bolj motivirani za doseganje cilja oz. neke spremembe, če je ta v skladu z njihovimi vrednotami in upi. Če takšne povezave ni in sprememba posamezniku ne predstavlja izboljšanja oz. napredka, potem ne bodo naredili ničesar za dosego le-tega.

7. Oblikovati moramo realna pričakovanja, kar pomeni, da moramo oblikovati pozitivna pričakovanja in posameznikom pokazati, da lahko socialne in čustvene lastnosti izboljšamo. Poleg tega je potrebno poskrbeti, da imajo vsi realna pričakovanja o rezultatih tega izboljševalnega procesa.

8. Pomembno je tudi, da znamo oceniti, kdaj in ali je posameznik sploh pripravljen na takšne spremembe. Če se pokaže nasprotno, moramo ugotoviti razloge za njegovo nepripravljenost in se posvetiti njihovi odpravi.

Naslednja faza je faza treniranja, katere pomemben dejavnik je motivacija, saj je naloga trenerjev, da opazujejo motiviranost posameznika in jo, če je potrebno, povečujejo. Faza treniranja obsega naslednja pravila, ki jih moramo upoštevati:

9. Oblikovati se morajo pozitivni medsebojni odnosi med učitelji in učenci. Izbrati moramo trenerje, ki so iskreni in razumejo čustva drugih ter te lastnosti uporabljajo pri delu z ljudmi, saj lahko takšni trenerji najbolje vpeljejo učence v proces spreminjanja.

10. Spremembe naj bodo usmerjene v posameznika. Učenje je najbolj učinkovito, če posameznik sam izbira svoj način učenja, zato moramo ljudem pustiti, da si postavijo svoje učne cilje in da so odgovorni za svoje učenje v programu, pri čemer pa jim moramo pomagati in jih usmerjati.

11. Postaviti moramo jasne cilje, kar pomeni, da moramo jasno predstaviti, katero sposobnost želimo izboljšati, zakaj to želimo, kako bomo to dosegli in s čim se ta sposobnost na delovnem mestu izraža.

12. Končne večje cilje je treba razdeliti na manjše, ki so lažje dosegljivi, saj dobi posameznik z dosego lažjega cilja zagon in si ponovno začrta nov cilj, ki je še višji in zahtevnejši. Visoko postavljene cilje moramo razdeliti in razdrobiti, saj so ti velikokrat težko dosegljivi in lahko demotivirajo posameznika, če ga ta po nekaj poskusih še ne doseže.

13. Potrebno je zagotoviti priložnosti za vadbo. Starih navad in običajev se je težko znebiti in jih je še težje zamenjati z novimi in boljšimi, zato moramo poskrbeti, da bo delovno mesto posamezniku omogočalo veliko priložnosti, ob katerih bo lahko uporabljal nove navade in s tem napredoval k doseganju zadane spremembe. Najpogostejša napaka pri izboljševanju čustvene inteligence je ravno ta, da si zanjo ne vzamemo dovolj časa, saj je le en tečaj oz. delavnica o tej temi absolutno premalo, da bi lahko opustili že utečene navade in jih zamenjali z novimi in učinkovitejšimi. Torej bi se moral najboljši program učenja ponavljati v časovnih razmikih in dajati povratne informacije o napredku posameznika.

14. Pomembno je, da ne pozabimo na sprotno poročanje o napredku ljudi, saj je to lahko dobra spodbuda ter tudi pokazatelj napredka in spremembe, lahko pa je tudi dober usmerjevalnik.

15. Pri učenju strokovnjaki svetujejo uporabo izkustvenih metod, kot so igranje vlog, skupinske diskusije in simulacije, saj prinašajo boljše rezultate kot le predavanje. Čeprav je slednje dobra metoda za razumevanje pomena čustvene inteligence, so izkustvene metode primernejši in potrebnejše, če želimo spremeniti način vedenja oz. vzorec obnašanja.

16. Pri vpeljevanju čustvene inteligence na delovno mesto prihaja do veliko različnih sprememb pri posamezniku. Rezultate te vpeljave lahko izboljšamo z oblikovanjem podporne skupine za tiste, ki se trudijo spremeniti svoj dosedanji način vedenja in želijo izboljšati svoje sposobnosti, saj so s tem bolj motivirani in se lažje prilagajajo nastajajočim spremembam.

17. Strokovnjaki pri učenju čustvene inteligence prav tako priporočajo uporabo modelov kot učnih pripomočkov, saj ti jasno prikazujejo uporabo sposobnosti v resnični situaciji. Pri tem pa moramo posameznike spodbujati k proučevanju in analiziranju takšnih modelov.

18. Pomembno je, da skušamo v učeči se skupini povečati tudi samozavednost, kar pomeni, da so posamezniki znotraj organizacije sposobni ne le zaznati in razumeti svoja čustva in misli, ampak tudi čustva drugih ljudi okoli sebe, kajti to je eden izmed temeljev, ki gradi čustveno inteligenco.

19. Zavedati se moramo, da se iz napak in neuspelih poskusov lahko učimo za prihodnje delovanje, poleg tega pa moramo vedeti tudi, da so napake del učenja in spreminjanja, zato moramo preprečevati ponavljanje enakih napak in pripraviti ljudi na možne napake, da ob njihovem pojavljanju ne bi prišlo do demotivacije ter odvrnitve od želenega cilja in sprememb.

Tretja faza vpeljevanja čustvene inteligence na delovno mesto je faza prenosa in vzdrževanja, kar pomeni, da mora posameznik to, kar se je naučil, prenesti v svoje delovne navade in to tudi vzdrževati. Predzadnja faza pa je sestavljena iz dveh pravil, in sicer:

20. Ker mora posameznik naučeno prenesti v svoje delo, je priporočljivo, da uporabo znanja in veščin pri delu spodbujamo z raznimi nagradami in drugimi oblikami motivacije. Prav tako je več možnosti, da sprememba obstane, če jo sprejmejo in se začnejo skladno z njo vesti tudi višji vodje.

21. Da bi v organizacijo lahko vpeljali nekaj novega, kot je čustvena inteligentnost, moramo najprej oblikovati oz. postaviti temelje za to in eden od teh je, da razvijamo organizacijsko kulturo, ki podpira učenje in spremembe.

Zadnja faza, ki je prav tako pomembna, je faza ocenjevanja, v okviru katere izvedemo še zadnji korak pri uvajanju čustvene inteligence na delovno mesto:

22. Nenehno ocenjevanje doseženega in njegov napredek – Z oceno doseženega želimo ugotoviti, ali je možen obstoj doseženih sprememb in napredka. Potrebno je oceniti učinkovitost dela pred uvedbo spremembe in po njej in ugotoviti, ali je pozitivno vplivala na delo posameznika. Pri tem je pomembno, da takšne ocene ne naredimo le enkrat, ampak jo ponovimo vsaj še nekaj mesecev kasneje, zaželene so tudi ocene po enem letu.

3. Empirični del

3.1 Namen raziskave

Predstavili bomo rezultate lastne empirične raziskave, katere namen je ugotoviti, kakšen vpliv ima čustvena inteligenca na zadovoljstvo in delovno zmogljivost zaposlenih.

Pričakujemo, da bomo z našo raziskavo potrdili pričakovanja, da so učitelji kot visoko izobražen kader ljudje z bolje ocenjenimi čustvenimi kompetencami.

Pričakujemo, da bomo ugotovili, da imajo učitelji, ki v razredu uporabljajo teorijo izbire, večji uspeh pri dijakih in da so dijaki pri tovrstnem delu bolj motivirani in uspešni.

3.2 Predstavitev Šolskega centra Novo mesto

Za izvajanje dejavnosti zavoda so organizirane naslednje organizacijske enote:

- Srednja strojna šola,
- Srednja elektro šola in tehniška gimnazija,
- Srednja gradbena, lesarska šola in vzgojiteljska,
- Srednja zdravstvena in kemijska šola,
- Višja strokovna šola in
- Enota za izobraževanje odraslih

3.3 Metodologija raziskave

3.3.1 Opis vzorca

Vzorec sestavljajo vsi učitelji in dijaki v izbrani šoli (Šolski center Novo mesto), kjer je zaposlenih 320 učiteljev in 2900 dijakov.

Stopnja odziva je bila: 204 učiteljev in učiteljic Šolskega centra Novo mesto.

Učitelji so vprašalnike prejeli v elektronski obliki. Vprašalnik je bil anonimen.

3.3.2 Raziskovalna sredstva

V raziskavi smo uporabili vprašalnik o čustvenih kompetencah – ECI, s katerim se je v zadnjih letih naredilo največ raziskav, povezanih z učinkovitostjo vodenja v razredu.

Čustvene kompetence so: emocionalno samozavedanje, samozavedanje, samoobvladovanje, socialno zavedanje in socialne spretnosti.

Uporabili smo tudi vprašalnik Večfaktorska lestvica čustvene inteligence – VZČI (Pogačnik, 1997), ki obsega 15 področij čustvene inteligence, in sicer: izražanje čustev, empatijo, samomotiviranje, obvladovanje lastnih čustev, srečo, družabnost, impulzivnost, zaznavanje čustev, asertivnost, optimizem, obvladovanje čustev drugih, medčloveške odnose, prilagodljivost, obvladovanje stresa in samozavest. Vprašalnik je bil sestavljen tako, da je moral sodelujoči posamezno trditev oceniti z oceno od 1 do 5, pri čemer najmanjša vrednost pomeni, da trditev sploh ne velja, najvišja pa pomeni, da navedena trditev drži.

3.3.3 Delovne hipoteze

Postavili smo naslednje delovne hipoteze:

Hipoteza 1: Obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki so na testu dosegli visoko stopnjo čustvene inteligentnosti, da so se tudi glede učinkovitosti komuniciranja bolje ocenili.

Hipoteza 2: Obstaja statistično pomembna razlika med samoocenjevanjem čustvenih kompetenc med učitelji z več kot pet let delovnih izkušenj in tistimi, ki imajo manj kot pet let delovne dobe.

Hipoteza 3: Obstaja statistično pomembna povezava med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in motiviranostjo ter zavzetostjo za delo.

3.3.4 Statistična obdelava

Dobljeni rezultati so bili statistično obdelani v skladu z nameni in predvidevanji raziskave. Vse statistične analize so bile opravljene ob pomoči statističnega programskega paketa SPSS/PC.

3. Rezultati in interpretacija

Hipoteza 1:

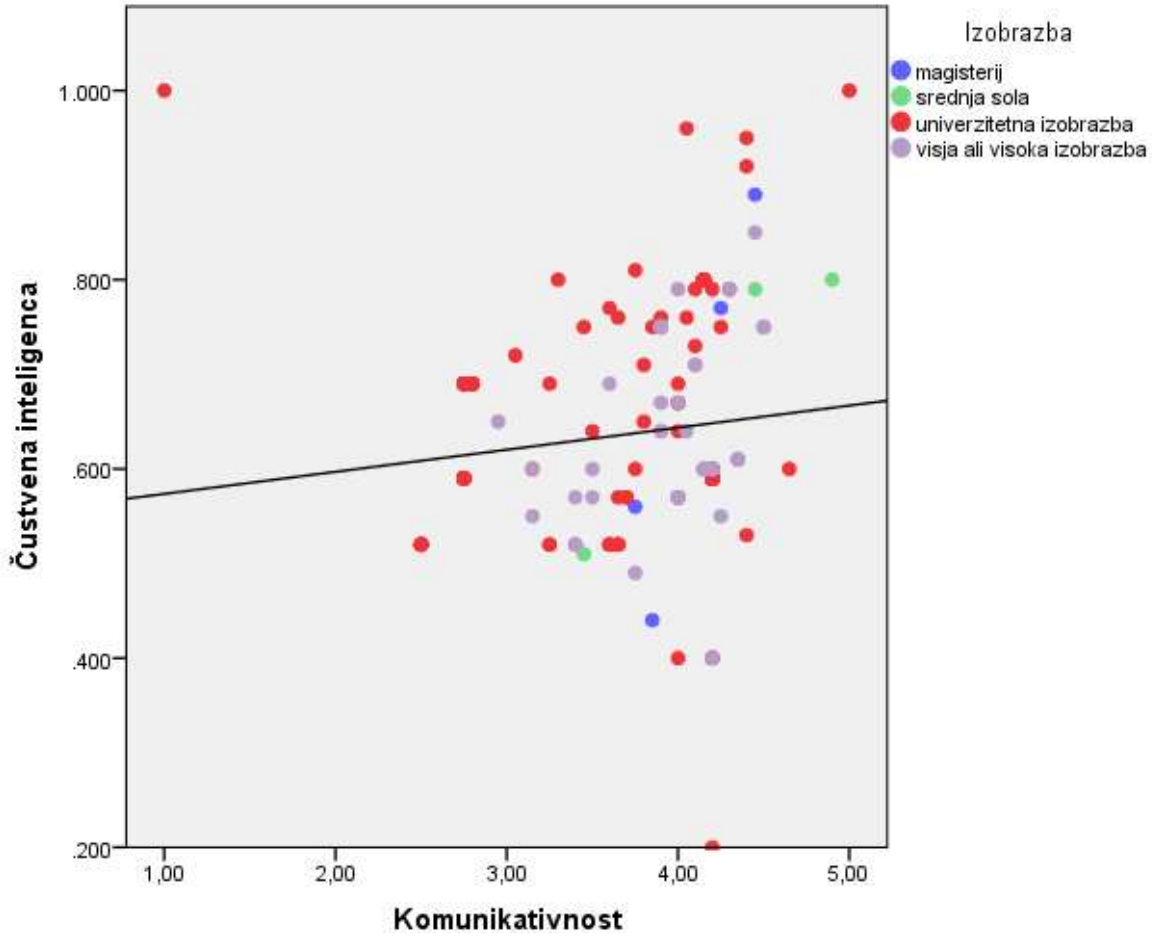
Obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki so na testu dosegli visoko stopnjo čustvene inteligentnosti, da so se tudi glede učinkovitosti komuniciranja bolje ocenili.

Z linearno regresijo smo želeli ugotoviti, ali dosežena stopnja čustvene inteligentnosti vpliva na učinkovitost komuniciranja. Glede na pridobljene rezultate hipotezo zavrnemo.

Nulto hipotezo zavrnemo in ugotavljamo:

Ne obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki so na testu dosegli visoko stopnjo čustvene inteligentnosti, da so se tudi glede učinkovitosti komuniciranja bolje ocenili.

Grafikon1: Korelacija med čustveno inteligenco in komunikativnostjo



Hipoteza 2: Obstaja statistično pomembna razlika med samoocenjevanjem čustvenih kompetenc med učitelji z več kot pet leti delovnih izkušenj in tistimi, ki imajo manj kot pet let delovne dobe.

Na Šolskem centru Novo mesto je večina učiteljev z več kot 5 let delovne dobe, kar je tudi razvidno iz raziskave. To pa je med ostalim dejavniki tudi posledica gospodarske krize in nezaposlovanja v javnem sektorju.

Zanimalo nas je, ali učitelji z daljšimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami dosežejo tudi višjo stopnjo samoocenjevanja čustvenih kompetenc. Da bi potrdili ali zavrnili zgornjo hipotezo, smo izvedli analizo linearne odvisnosti med delovnimi izkušnjami kot čustvenimi kompetencami ter spremenljivkami. Glede na to, da se čustvenih kompetenc učimo in da je pri pedagoškem delu to še bolj izrazito, smo pričakovali takšen rezultat, saj nas tako delovne kot življenjske izkušnje bogatijo na tem področju, če je človek le dovzeten in je mnenja, da to potrebuje.

Glede na to, da spadamo med največje šolske centre v Sloveniji, imajo naši pedagoški delavci, navkljub recesiji, veliko možnosti za dodatna strokovna izobraževanja, kar zagotavlja še več kakovosti pri samem pedagoškem in strokovnem delu.

Menimo, da je najpomembnejša razlika med strokovnjakom, torej kakovostnim učiteljem, in nestrokovnjakom, da je strokovnjak sposoben nalogo opraviti, ne da bi ga drugi usmerjali. Strokovnjaka zanima kakovost, delo ki ga opravi, je odlično opravljeno. Nestrokovnjak je zadovoljen z opravljenim delom, morda ga opravlja dobro, stalno izboljševanje delovnih metod pri sebi in pri drugih pa je značilno le za strokovnjaka.

In ravno tu se nam odpira vprašanje, ali na tradicionalnih šolah učitelja obravnavajo kot strokovnjaka.

V Glasserjevi kvalitetni šoli bi kot učitelj napisali kratek načrt tega, kar nameravate poučevati, in dokazali, da so vaši dijaki snov osvojili do take mere, da so pričeli opravljati kvalitetno delo. Še vedno bi bili odgovorni za to, da poučujete na način, ki je v okolju, v katerem delujete, sprejemljiv.

Nulto hipotezo potrdimo in ugotavljamo:

Obstaja statistično pomembna razlika med samoocenjevanjem čustvenih kompetenc med učitelji z več kot pet leti delovnih izkušenj in tistimi, ki imajo manj kot pet let delovne dobe.

Tabela 1: Delovna doba - čustvene kompetence 1 in 2

Delovna doba		N	Povprečje
Čustvene kompetence 1	5 +	176	3,2135
	5 -	28	3,6250
Čustvene kompetence 2	5 +	176	2,1488
	5 -	28	2,0000

Tabela 2: Čustvene kompetence 1 in 2 pri celotnemu vzorcu in primerjavi delovne dobe

Test neodvisnih vzorcev

	T-test za enakost povprečij		
	t	df	p-vrednost
Čustvene kompetence 1	-3,797	202	,000
Čustvene kompetence 2	2,601	202	,010

Hipoteza 3: Obstaja statistično pomembna povezave med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in motiviranostjo ter zavzetostjo za delo.

Z analiza organizacijskih vrednot ter zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu smo želeli dokazati njihovo povezavo, kar nam je tudi uspelo, saj rezultati kažejo na to, da so učitelji, ki so sicer zadovoljni s šolskimi vrednotami, bolj motivirani in zadovoljni na delovnem mestu.

Nulto hipotezo glede na rezultate analize potrdimo in ugotavljamo:

Obstaja statistično pomembna povezave med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in motiviranostjo ter zavzetostjo za delo.

Dobro razumevanje samega sebe igra ključno vlogo pri dobrem razumevanju in vodenju drugih. Dober učitelj je zadovoljen učitelj in na njegovo zadovoljstvo nedvomno vpliva atmosfera v oddelku ter uspešnost upravljanja svojega življenja in doseganja ravnovesja med

službo in zasebnim življenjem. Motivacija, čeprav zelo individualnega značaja, je tesno povezana s cilji, ki jih želimo doseči. Posamezniki imajo različne potrebe, želje in interese. Ravnatelji pa bi naj analizirali in ugotovili, kateri motivacijski dejavniki so za posameznega učitelja pomembni (npr. odnosi med sodelavci, klima v šoli, priznanja njihovih dosežkov, …).

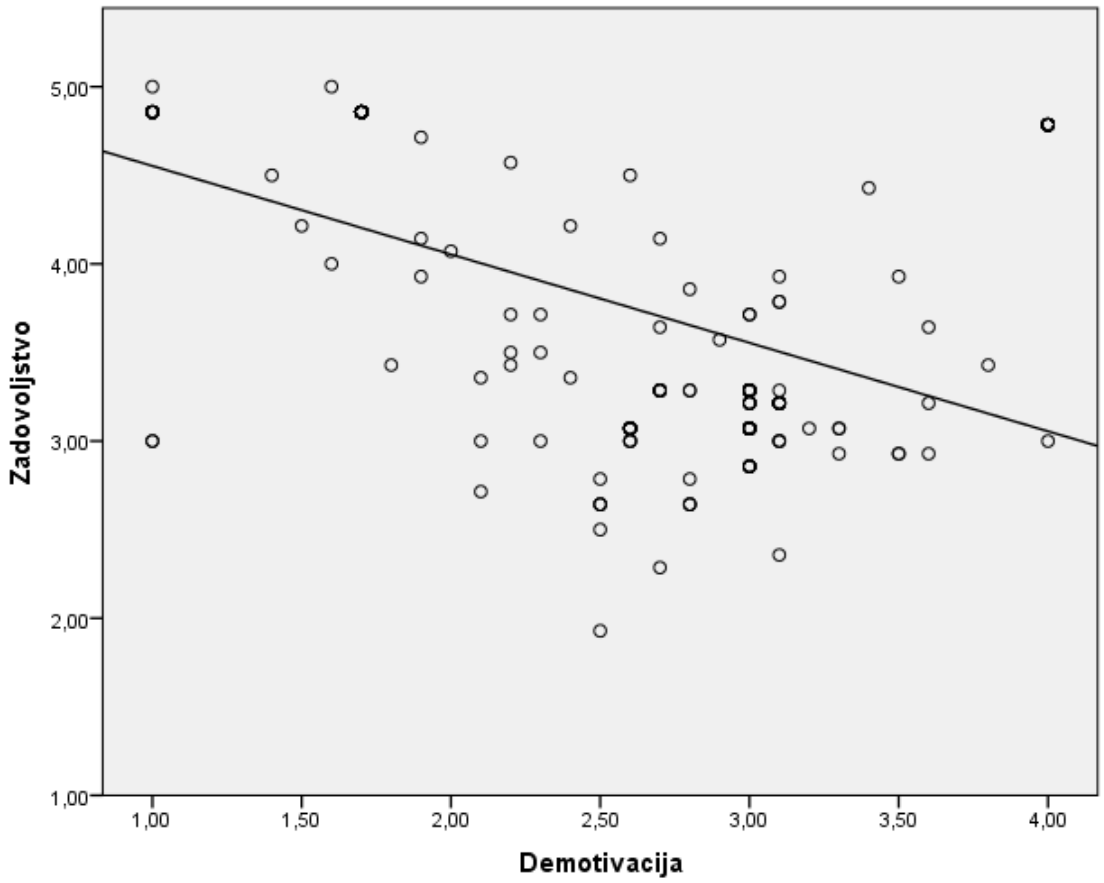
Odličnost in nadpovprečne rezultate bomo dosegli z visoko motiviranimi kadri, ki bodo v svojem razvoju in razvoju organizacije videli možnost zadovoljevanja svojih osebnih in skupnih ciljev.

Tabela 3: Korelacija povezane demotivacije in zadovoljstva

Korelacija

	Zadovoljstvo (10)	Moti-vacija (3)	Nezadovoljstvo na delovnem mestu (2)	Nezadovoljstvo (4)
Zadovoljstvo (10)		-,478	-,249	,830
Motivacija (3)	-,478			
Nezadovoljstvo na delovnem mestu (2)	-,249			
Nezadovoljstvo (4)	,830			

Grafikon2: Povezana demotivacija in zadovoljstvo



4. Diskusija in zaključek

Z našo raziskavo smo potrdili, da so ljudje, ki imajo boljše čustvene kompetence, tudi bolj zadovoljni z organizacijskimi vrednotami. Suvereno lahko trdimo, da so čustvene kompetence pomemben dejavnik učinkovitega dela in vodenja razreda ter uspešnosti v življenju.

Obstaja statistično pomembna verjetnost, da čustveno bolj inteligentni ljudje posedujejo kakovostnejša vedenja, ki omogočajo ljudem, da kljub pritisku, stresu in zahtevam delovnega okolja lažje zadovoljujejo svoje potrebe. Čustveno bolj inteligentni ljudje so usmerjeni v prihodnost, v reševanje težav in ne v preteklost in iskanje krivcev. Pretekle dogodke jemljejo le kot izkušnjo, ki jim omogoča, da se nekaterim dogodkom in napakam lažje izognejo.

Čustveno bolj inteligentni ljudje:

- razumejo, da ne morejo vedno hkrati združiti več slik iz sveta vrednot.
- si po dogodkih, v katerih ne morejo združiti več slik, hitreje opomorejo.
- imajo na razpolago več vedenj, kar v določeni situaciji poveča verjetnost zadovoljevanja potreb.
- imajo na razpolago kakovostnejša vedenja, s katerimi ne vplivajo na zadovoljevanje ostalih potreb ter s katerimi pozitivno vplivajo na zadovoljevanje ostalih potreb.

Model uspešnega pedagoškega vodenja: jaz sem v redu, ti si v redu.

Šola je že od nekdaj usmerjena v racionalnost, v preverjanje znanja, ostalih vsebin je malo. Za razvijanje ostalih delov otrokove osebnosti ni dovolj, da spremenimo program. Ni mogoče uvesti predmeta, kjer bi se tega učili, razlagali, kaj je človek, kaj so odnosi itd. Učitelj lahko vse dela z občutkom. Če je učitelj naravnan na to, da občuti dijaka, potem dijak ve, da je zaživel v zavesti svojega učitelja. To sproži mehanizem usklajevanja. Človeku se, kadar je občuten, sprožijo v možganih procesi samopomirjanja in samozavedanja ter motivacija za učenje. To ima globok vpliv na to, da se človek usposobi za odnose ter postane ustvarjalen, osredotočen nase, obenem pa tudi čuteč do bližnjega.

Učitelj v šoli ima to lepo priložnost, da mladim govori o stvareh, ki jih ne vidijo v medijih in ne slišijo nikjer drugje. Zato je glavna vloga učitelja, tako kot to mi doživljamo, da je snov v bistvu izgovor za to, da jim pove stvari o svetu, ki jih ne morejo nikjer drugje slišati, in da jih obravnava kot soljudi s svobodo mišljenja in ustvarjalnim potencialom, česar nekateri dijaki ne doživljajo nikjer drugje kot z učiteljem.

Spoštujem sebe, spoštujem tebe, sem pošten do sebe in nisem aroganten. Jaz sem v redu, ti si v redu. To je pozicija, ki je v resnici dober model. Učitelj je odprt za različne stvari, postavi jasne meje, ločuje pa dijake od njegovega obnašanja v smislu ti si v redu, vendar to, kar si naredil v tej situaciji, ni v redu, zato zahtevam to in to; če tega ne boš naredil tako, sledi to in to.

S pojmom čustvene inteligence se pojavlja tudi mnogo različnih načinov in prijemov, s katerimi jo želijo različni avtorji postaviti v prakso, bodisi na delovnem mestu bodisi na splošno v življenje. Prav tako se pojavljajo tudi nasveti oziroma smernice, po katerih se morajo ravnati posamezniki znotraj organizacije, da bi bila vpeljana čustvena inteligenca uspešna in učinkovita. Iz vse prebrane literature lahko zaključimo, da je zadovoljstvo ljudi povezano s čustveno inteligenco.

Čustvena inteligenca ni nekaj, kar se dogaja le v intimi človeka. To je dinamika, ki se dogaja v celotni družbi. To so spretnosti, ki se jih učimo skupaj iz dneva v dan, so vrednote, o katerih se pogovarjamo v šolskih klopeh, za kuhinjsko mizo, v zbornici. Učiteljska skupnost, ki jo otrok opazuje, je zanj zgled sodelovanja, komuniciranja, delovanja. Razred je zanj drugi

dom, v katerem preživi pol dneva in tam osvaja metode čustvenega preživetja. In prav zato učenje čustvene inteligence ni nekaj, čemur bi se tu in tam namenilo nekaj ur časa, temveč so spretnosti, je način življenja, delovanja, poučevanja, ki je vseskozi z nami. Zato se trudimo in delujemo v smeri, da čustvena inteligenca postane sestavni del življenja in učne ure ter ne občasni trenutek neizbežnega. Delujmo skupaj v zavedanju, da sta razum in čustva enakovredna ter potrebujeta medsebojno sodelovanje. Pokažimo otrokom, da je empatija prav tako dragocena kot odličen uspeh. Da je altruizem vrednota, ki je vredna prav toliko kot zmaga, čeprav prav zaradi nje včasih kaj izgubimo. Pokažimo dragocenost človeške bližine, ob kateri se imetje povsem razblini (Hrast in Mulej, 2017).

Čustvena inteligenca je pojem, ki opisuje človekovo sposobnost samoobvladovanja, samozavedanja, samomotivacije, empatije in njegove socialne spretnosti. Te sposobnosti učitelju omogočajo, da lahko v popolnosti izkoristi druge osebnostne ali telesne potenciale, ki jih ima.

Zahteve visokega modernega sveta so pokazale, da samo razum ni več dovolj, potrebno se je poglobiti v človeka in spoznati njegovo zapleteno notranjost, tisto, «kar je očem nevidno«. K temu spoznanju nas vodi teorija čustvene inteligentnosti, ki raziskuje spretnosti, sposobnosti in veščine, ki izvirajo iz človeka. Tako v poslovnem svetu kakor tudi v vzgojno-izobraževalnem svetu obstaja veliko opredelitev vodenja, v svojem bistvu pa vse opredelitve poudarjajo odnos, v katerem ena oseba vpliva na ravnanje drugih oseb. Uspešno vodenje tako razreda kakor neke organizacije je še vedno za mnoge neznanka. Tradicionalne teorije o vodenju so namreč pri opredeliti stilov vodenja izhajale iz različnih predpostavk: od načinov sprejemanja odločitev vodje do situacije in načina, ki ga vodja uporablja za motiviranje zaposlenih. Nobena teorija pa ni izhajala iz čustvenih dimenzij vodenja, kar pa se je lotil znanstvenik Daniel Goleman (2017) ter razvil vprašalnike v ta namen.

Naš znanstveni prispevek v nalogi je odgovoriti, kakšen naj bo učitelj 21. stoletja, če trdimo, da imamo avtoritete, kolikor imamo kompetenc, in toliko ugleda, kolikor sami menimo, da smo vredni ugleda.

Zato smo izoblikovali model Učitelj 21. stoletja:

Razmere v šolah so res marsikje zelo težke. Učitelj naj ima dobro samopodobo, da bo razmišljal s svojo glavo. Učitelj, ki vidi probleme in se samostojno nanje odziva, ima svojo zdravo filozofijo življenja, lestvico vrednot in notranjo motivacijo, je vedno zanimiv človek. Učitelj, ki svoje življenje doživlja kot lepo, bo to iskal in spodbujal tudi pri učencih, bo spoštoval kolege; učitelj, ki se zna spopasti s svojimi težavami, bo teh veščin učil tudi učence. Kdor živi iz notranjega ognja in žara, pritegne druge. Takšne ljudi imamo vsi radi. Učitelj naj bi osvojil veščine dobre komunikacije, pozornega poslušanja, jasnosti v zahtevah, doslednosti pri pravilih in postavljanju meja, ki ustvarjajo varno in delovno okolje, spodbujanja aktivnega razmišljanja. Dober učitelj ni vseved, ampak učljiv človek. Ker se svet hitro spreminja, sproti študira novosti, spremembe v družbi in se zna smiselno odzivati, ostaja UČITELJ.

Kdor hoče biti uspešen pri vodenju razreda, mora najprej spoznati sebe, da bi lahko spoznal dijake in jih bolje razumel. To predstavlja poseben izziv. Učitelj – vodja mora vsakemu prilagoditi način dela in ravnanja: pri nekom z lepo besedo vse dosežemo, pri drugem je potrebna ostrejša zahteva; kar nekdo obljubi, tudi izpolni, drugega je potrebno nekajkrat opomniti, da bo izpeljal naloge, ki jih je sam svobodno prevzel. Za uspešno vodenje je bistvo tudi to, koliko je sposoben zaznavati njeno notranje dogajanje, vzajemno vplivanje posameznikov na posameznike in celotno skupino, da skupini pomaga prebroditi težave, krize, s katerimi se srečuje. Vodenje razreda in delo z ljudmi zahteva ogromno tovrstnega znanja, kar nove teorije povezujejo v skupno ime: čustvena inteligenca. Ne glede na to, ali gre za vodjo, npr. ravnatelja ali učitelja v razredu ali starša, v vseh primerih gre za vodenje v

različnih življenjskih vlogah, za kar potrebujemo znanje s področja čustvene inteligence, ki smo jo predstavili s teorijo in z raziskavo v nalogi.

Biti učitelj je poklic z izjemnim poslanstvom, vreden je posebne časti in je nepogrešljiv za razvoj odgovorne družbe. SREČNO!

5. Literatura

Brajša, P. (1994). *Managerska komunikologija*, stran 56 Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Glasser, W. (2007). *Kako vzpostaviti učinkovit nadzor nad svojim življenjem*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Goleman, D. (2001). Čustvena inteligenca na delovnem mestu, stran 351. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2017). *Čustvena inteligenca: Zakaj je lahko pomembnejša od IQ*, str. 22 – 26. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Grubar, B. (2001). *Čustvena inteligenca*, stran 8. Ljubljana: Dialogos d.o.o.

Hrast, A., Mulej, M. (2017). *Priročnik za trenerje po metodi Model M*, str. 67 – 69. Maribor: Inštitut za razvijanje družbene odgovornosti.

Možina, S. (2002). *Management kadrovskih virov*, stran 431. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Pogačnik, V. (1997). *Lestvice delovne motivacije*. Ljubljana: Produktivnost.

Šimleša B. (2012). *Ljubeznoslovje*, stran 34-39. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Zalokar Divjak, Z. (2010). *Vzgoja za odgovorno vedenje otrok*. Povzetek predavanja za starše na osnovni šoli. Krško.

Zalokar Divjak, Z. (2013). *V vrtincu permisivnosti*. Učitelj za 21. Stoletje. Ljubljana: Revija Ona.

Zupančič, I. (2017). *Čustva in gibanje*. Revija za učitelje, vzgojitelje in starše. Vzgoja. Letnik 19, številka 73, stran 20. Ljubljana: DKPS.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Biljana Bahat je učiteljica družboslovnih predmetov na Šolskem centru Novo mesto, Srednji gradbeni, lesarski in vzgojiteljski šoli. Pri svojem delu se ves čas trudi iskati in uporabljati drugačne načine komunikacije in razmišljanja ter ustvariti učno okolje za dijake, ki bi jih motiviralo ter spodbujajo k sodelovanju. Zaveda se, da njena vloga v življenju dijakov ni odločilnega pomena, pa vendar je najpomembnejše, da s svojim zgledom dokazuje, da je mogoče biti srečen.

Vrtiljak čustev

The Wheel of Emotions

Katarina Picelj

Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
katarina@takatuka.net

Povzetek

V prispevku je predstavljena didaktična družabna igra Vrtiljak čustev, ki je odličen pripomoček pri učenju čustvenega opismenjevanja. Nastala je kot produkt evropskega projekta EMOTIONS v sodelovanju partnerjev iz Velike Britanije, Zambije, Kitajske, Tajske in Slovenije. Pripomoček je bil sprva namenjen otrokom in mladostnikom, ki imajo težave s komunikacijo: govorno jezikovne motnje, gluhota, naglušnost, čustvene in vedenjske motnje ter motnje avtističnega spektra. Igra je presegla pričakovane rezultate, saj omogoča pridobivanje in učenje socialnih veščin za vsakogar na zabaven, sproščujoč način. S prilagoditvami in različnimi zahtevnostnimi stopnjami je primerna za vse starostne skupine.

Ključne besede: čustveno opismenjevanje, družabna igra, gluhota, govorno jezikovne motnje, komunikacija, učenje socialnih veščin.

Abstract

This article presents a didactic social game called the Wheel of Emotions, which is a great tool for learning emotional literacy. It was created as a product of the European project EMOTIONS in cooperation with partners from Great Britain, Zambia, China, Thailand and Slovenia. The tool was initially intended for children and adolescents with communication difficulties: speech linguistic disorders, deafness, hearing impairment, emotional and behavioral disorders, and disorders of the autistic spectrum. The game has exceeded the expected results, as it enables the acquisition and learning of social skills for all, in a fun, relaxing way. Adjustments and different levels of difficulty make it appropriate for all age groups.

Key Words: communication, deafness, emotional literacy, learning social skills, social game, speech linguistic disorders.

1. Uvod

Igra Vrtiljak čustev je nastala kot produkt EU projekta EMOTIONS, ki je bil delno financiran iz programa Erasmus+. Partnerji iz Slovenije, Zambije, Tajske, Velike Britanije in Kitajske so igro razvijali tri leta. Predstavniki organizacij so se srečevali na delovnih srečanjih v Sloveniji in v tujini, ter si izmišljevali naloge, vprašanja, situacije, načine igranja in uporabe igre, vključno z njeno podobo. K razvoju igre so veliko pripomogli otroci in mladostniki iz vseh petih držav, ki so sodelovale v projektu. Velik del nalog je plod njihove domišljije.

V igri so združeni različni kulturni vidiki in štirje jeziki, zato je igra uporabna tudi za učenje tujih jezikov.

Vsi sodelujoči partnerji v svoje aktivnosti vključujejo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, tako so tudi v času projekta tesno sodelovali s šolami za gluhe v vseh partnerskih državah. Na začetku projekta in nastajanju igre so imeli v mislih predvsem otroke in mladostnike, ki imajo izrazito težavo pri komunikaciji: gluhi, naglušni, z govorno jezikovnimi težavami, z motnjami avtističnega spektra, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi udeleženi v projektu so ugotavljali, da je pri omenjenih otrocih in mladostnikih potreba po urjenju komunikacijskih in socializacijskih veščin povezanih z izražanjem čustev še toliko večja, bolj izrazita, nujno potrebna.

Igra je bila v času nastajanja preigrana neštetokrat v različnih variacijah, na treh kontinentih, z vsemi starostnimi skupinami. Z otroki in mladimi iz rednih šol in šol s prilagojenim programom. Pri vseh so se pokazali odlični rezultati, napredek na omenjenih področjih, ter zanimanje s strani otrok in mladih.

Še več, dobili so širšo sliko, ki je pokazala, kako zelo veščine s področja čustvenega opismenjevanja potrebujejo vsi, ne glede na starost in področje izobrazbe.

2. Predstavitev igre Vrtiljak čustev

Igro sestavlja pet tipov nalog:

a) *Kartice z vprašanji ali nedokončanimi stavki*
Primer: Kaj te prizadane?
Strah me je bilo, ko…
Opiši situacijo, ko si potreboval pomoč.

b) *Kartice s fotografijami oseb v čustvenih stanjih in kartice z vprašanji o tej osebi*
Primer: Kaj poskuša ta oseba povedati?
Kako bi se počutil, če bi bil na njegovem mestu?
O čem se ta oseba pogovarja s svojimi starši?

c) *Kartice z različnimi aktivnostmi in uporaba vrtiljaka s čustvi. Igralec zaigra prizor v čustvu, ki ga je določil vrtiljak, to lahko naredi s pantomimo ali uporabi besede.*
Zašij luknjo v nogavici.

Glej športno tekmo.
Oponašaj svojega učitelja.

Ko igralec izpolni nalogo morajo soigralci vedeti vse o zaigranem dogodku: s kom je bil, kje in kaj se je dogajalo.

d) *Kadar pride igralec na polje označeno s srcem si lahko izbere katerokoli izmed nalog.*

e) *Kadar pride igralec na polje z zvezdico mu soigralci dajo nalogo/izziv. Naloge so lahko različne, dobro je da so čim bolj zabavne in ni potrebno, da so omejene na zgornje tipe nalog.*

V kolikor se na polju srečata dva igralca, nalogo opravita skupaj. Ko nalogo opravita se premakneta na naslednje prosto polje z enako bravo.

Ko so vse figurice v hišah, se igra zaključi. Zmaga tisti igralec, ki prvi uspe spraviti figurice v hišo in za vsakega od soigralcev pove, kaj novega je izvedel o njemu.

Zelo pomembno je, da poskrbimo za sproščeno vzdušje, vse sodelujoče podučimo, da ni pravilnih in nepravilnih odgovorov ter da nikogar ne silimo, da določeno nalogo opravi za vsako ceno. Pri igranju jeze je dobro ponoviti pravilo (ne poškoduj sebe, drugih in stvari). Pogovor o medosebnem spoštovanju soigralcev in prijaznosti je vedno dobrodošel. Dobro je igralce spodbuditi, da si med seboj pomagajo, da se ne norčujejo in se vzajemno poslušajo.

Priporočeno je, da pred igro kartice pregledamo in izločimo tiste, ki bi lahko bile neprimerne za posameznike v določeni skupini.

Prav nič ni narobe, če se ustvarijo nova pravila.

3. Igra Vrtiljak čustev igralcem omogoča:

a) *Vživljanje v druge osebe*

Skozi igro se igralci vživijo v različne vloge in na podlagi svojih občutkov, zaznav in idej določajo o počutju drugih. Pri tem uporabljajo osebno doživljanje, mišljenje in izkušnje.

b) *Kreativno reševanje nalog, razvijanje domišljije*

Igralci skozi reševanje nalog pridobivajo veščine za samostojno reševanje problemov, ter s pomočjo soigralcev spoznajo še druge načine reševanja. Igra daje možnost pridobitve izkušenj z mišljenjem, motivira domišljijo in daje podporo pri razlagi čustev in misli.

c) *Razvijanje verbalne in neverbalne komunikacije*

Igralci skozi igro izboljšajo veščine verbalnega in neverbalnega izražanja. Povezati morajo gibe, čustva, ter biti kreativni v sestavljanju kratkih skečev. To je dobra vaja za pridobivanje in razvijanje komunikacijskih veščin, telesne govorice in mimike.

d) Izražanje svojih misli, pridobivanje na samopodobi

Igralcem omogoča, da skozi druge osebe odgovarjajo na vprašanja, izražajo čustva in osebne občutke brez strahu, da bi jih kdo sodil. Svoje težave lahko rešujejo skozi druge osebe, v taki meri, kot jim ustreza. Varno okolje daje možnost pridobivanja pozitivnih odzivov s strani soigralcev, kar prispeva k njihovi samopodobi.

e) Razvijanje empatije in spoznavanje novih perspektiv

Vživljanje v vloge dovoljuje igralcem, da uporabijo vse občutke in poskusijo razumeti in upoštevati reakcije drugih igralcev. Igralci spoznajo kako reagirajo v različnih situacijah sami in kako njihovi soigralci.

f) Spodbuja sodelovanje in razvijanje socialnih veščin

Igranje v skupini spodbuja in motivira medsebojno sodelovanje. Pomembno je, da se vsak igralec počuti sprejetega, saj to omogoča varnost, ki je ključna za učenje in sproščeno vzdušje.

g) Izboljšanje koncentracije in zavedanje odgovornosti

Igralci so med seboj povezani, saj se naloge navezujejo. Velikokrat pride do situacij, ko igralci rešujejo naloge sodelovalno, v paru ali kot skupina. Igra je dober trening koncentracije in v vsakemu igralcu spodbuja občutek odgovornosti.

h) Razvijanje moralnih in socialnih vrednosti

Igralcem pomaga pri razumevanju pomembnosti vrednot, ki se jih že zavedajo in jih vodi k razvijanju in formiranju novih vrednot. Igra omogoča prostor za raziskovanje moralnih in socialnih vprašanj. Igranje in naloge, ki jih igralci rešujejo omogočajo odmaknjenost od realnosti, ki jo igralci predelajo skozi igro.

i) Učenje skozi opazovanje je zabavno

Učenje je zabavno, zabava je učenje. Če naredimo igro zabavno bodo igralci zagotovo uživali skozi proces učenja. Izkušnje kažejo, da, če so pogoji urejeni (varno okolje), sodelujoči zelo radi delijo izkušnje ter spregovorijo o težavah in problemih iz realnega življenja.

j) Pomaga raziskovati svet čustev

Skozi različne vloge igralci raziskujejo čustva in načine vzpostavljanja odnosov z drugimi.

Pri nastajanju igre so projektni partnerji izhajali iz opažanj potreb po čustvenem opismenjevanju otrok in mladih, ter pozitivnih izkušnjah uporabe tehnik drame v izobraževanju, ki jih pri svojem dolgoletnem delu uspešno vključujejo v svoje delo.

Helena Korošec (2007) je zapisala, da je cilj in smisel dela pri drami v izobraževanju ustvariti izkušnje, s katerimi učenci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za odzive in dogodke. Učenci eksperimentirajo v položajih “kot da” in se z igro distancirajo od realnosti. (Korošec, 2007)

Chris Cooper (2017) opisuje, da uporabljamo pri drami iste znakovne sisteme kot v vsakodnevnem življenju. Tako kot igra se tudi drama pomembno razlikuje od vsakodnevnega življenja. V resničnem življenju se stvari dogajajo hitro, pogosto prehitro, da bi lahko o njih

razmišljali. Pri drami raziskujemo svet, da bi si s pomočjo domišljije ustvarili svojo predstavo. Na podlagi vseh teh temeljnih človeških izkušenj lahko raziščemo, kaj pomeni biti človek. Otroci živijo v istem svetu kot mi. Ne glede na starost doživljajo ista čustva in občutke kot mi. Čutijo ljubezen, sovraštvo, žalovanje, veselje, jezo, ljubosumje,... Vendar na drugačen način. (Cooper, 2017)

Opisan način dela daje otrokom in mladim priložnost, da se v varnem okolju srečajo z različnimi situacijami, kjer s pomočjo svojih preteklih izkušenj rešujejo probleme, se vživljajo v druge osebe in spoznavajo reakcije drugih. Tako se učijo empatije, doživljanja, izražanja, prepoznavanja, uravnavanja in obvladovanja čustev in frustracij v vsakdanjem življenju.

Prav tako Zoran Milivojević (1999) pravi, da čustva vplivajo na odnose z drugimi ljudmi. Izražanje čustev dobiva v komunikaciji impliciten ali ekspliciten pomen sporočila. Izražanje čustev postane dražljaj, ki si ga ljudje razlagajo v skladu s kulturnimi in osebnimi "kodami". (Milivojevič, 2008)

Ljudje ves čas izražamo svoja čustva in opazujemo čustva drugih. Za boljše odnose z drugimi ljudmi se moramo naučiti čustva prepoznavati in jih primerno izražati. Prepoznavanje čustev je kompleksen proces, ki vključuje znanje in način mišljenja (ustvarjanje in preverjanje predpostavk, primerjava s preteklimi izkušnjami) o pomenu čustvenih izrazov. Vsa čustva moramo sprejemati, ne glede na to, ali so naša ali čustva drugih. (Belšak, 2007)

V igri Vrtiljak čustev se prepletajo naloge, ki igralcem omogočajo vživljanje v druge osebe, igranje namišljenih situacij, nepredvidljive dogodke, sodelovalne naloge, ter urjenje različnih veščin sporazumevanja in izražanja, ki so močno povezane s tehnikami drame v izobraževanju.

Igra ima še dodatno prednost, da posameznika vključi celostno. Prinaša mu nove izkušnje in mu omogoča preizkušanje na lastni koži. Izzivi naredijo posameznika pozornejšega, spoznavanje in učenje pa je zato bolj intenzivno in učinkovito.

4. Implementacija

Primer uporabe igre Vrtiljak čustev pri delu z mladostniki s posebnimi potrebami v sklopu delavnic Kreativno preživljanje prostega časa.

V nadaljevanju je opis delavnice, izvedenih s skupino mladostnikov z manj priložnostmi (gluhi in naglušni, z motnjami avtističnega spektra, govorno jezikovne težave, mladi z motnjami pozornosti, različnimi učnimi težavami)

Delavnice so potekale v mladinskem stanovanju, vsako srečanje je trajalo 2 uri, skupaj 20 ur.

Delavnice so potekale z uporabo tehnik procesne drame in uporabe materialov iz igre Vrtiljak čustev.

Namen delavnic je bil seznaniti in opremiti dijake, da:

- prepoznajo različna čustva in čustvena stanja
- vedo kako sprejemljivo izražati negativna čustva
- razumejo drugačnost in so pozorni na medsebojno spoštovanje
- spoštljivo ubesedijo tisto kar jih moti, znajo prisluhniti drugim, upoštevajo mnenja drugih
- kreativno razmišljajo, povezujejo, predvidevajo, se izražajo
- se zabavajo, so sproščeni

Igra je bila sprva uporabljena po sklopih: za spoznavanje, različne naloge improvizacije; ter povezovanje obravnavane vsebine (konflikt, čustva, sprejemanje odgovornosti, samopodoba) z uporabo samo enih kart oz. vrtiljaka ali fotografij za več namenov.

Primer: praktični del delavnice na temo konflikt

Mladostniki so med karticami s fotografijami (Vrtiljak čustev) izbrali dve osebi, v skupini določili kdo sta, s čim se v življenju ukvarjata, njune osebne značilnosti,…

Sami so morali opisati dogodek, ki je med tema osebama povzročil konflikt. Dogodek so čustveno obarvali s čustvom, ki jim je bilo dodeljeno, ko so zavrteli vrtiljak (Vrtiljak čustev).

Vsaka skupina je morala natančno določiti, kaj se je zgodilo, kaj želi prva in kaj druga oseba, njuno doživljanje, misli, reakciji. Jasno so morali določiti tudi posledice.

Vsaka skupina je predstavila svojo zgodbo z igro (improvizacijo), ostali udeleženci so povedali, na kakšen način sta osebi reševali konflikt in imeli možnost predlagati boljše rešitve.

Prvi dve skupini sta izbrali konflikt, ki je imel hude posledice, ena skupina pa je uspela rešiti konflikt brez posledic.

Ta skupina je dobila strokovni material in navodilo za pripravo odgovorov v vlogi strokovnjaka.

Ostali dve skupini sta pripravili reportažo o dogodku. Vsaka skupina je določila: novinarja v studiu, novinarja na terenu, očividca dogodka. V studio so povabili strokovnjaka, ki je podal svoje mnenje in vodil pogovor-mediacijo s sprtima stranema.

Praktični del delavnice smo s pogovorom zaključili.

Mladostniki so v prvih tednih imeli težave predvsem na področju prepoznavanja čustev, razumevanju medosebnih odnosov in poslušanjem soigralcev. To je bil tudi razlog za daljši proces in krajše aktivnosti.

Ko so posamezne sklope igre mladostniki dobro spoznali in jih uporabili na več načinov so se bolj sprostili ter imeli pri reševanju nalog vedno več idej, dobrih rešitev. Med njimi je bilo zaznati bistveno več sodelovanja kot na začetku delavnic.

5. Zaključek

Igra Vrtiljak čustev omogoča igralcem močno vpetost v dogajanje, saj je vsak od igralcev vključen v igro celostno. Igra ima odprto obliko, ki omogoča neskončno število možnih izpeljav in uporabe. Podobno kot drama v izobraževanju je tudi igra Vrtiljak čustev vedno nezaključen proces z možnostjo neskončnih izboljšav. Prav to daje igri poseben pomen, saj omogoča osebnostno rast na intelektualnem, fizičnem, socialnem in čustvenem področju ne glede na starost, znanje in izkušnje.

6. Literatura

Belšak, K. (2007). *Kaj so čustva in kako jih prepoznavamo* http://www.posvet.org/?p=4

Cooper, C. (2017). *Resničnost v predstavi*, *The Art of Teaching*, 23-27. Evanston, Ilinois: Northwestern University Press.

Korošec, H. (2007). *Gledališče-medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj*. Sodobna pedagogika 3/2007, 110-118.

Milivojević, Z. (2008). *Emocije*. Novi Sad: Psiho-polis institut.

Spolin, V. (1986). *Theater Games For The Clssroom*, A Teacher's Handbook.

Taka Tuka and Friends. (2016). *Vrtiljak čustev*

Kratka predstavitev avtorja

Katarina Picelj je pedagoginja, avtorica igre za učenje znakovnega jezika Znakolov in pravljice Zmajček in morska deklica v slovenskem znakovnem jeziku. Je soustanoviteljica Društva ustvarjalcev Taka Tuka, ki deluje na mednarodnih projektih, povezanih s spodbujanjem čustvenega razvoja pri otrocih in mladih. Zavzema se za razvoj gledališke pedagogike v slovenskem prostoru ter uporabo le-te na izobraževalnem področju. Pri svojem delu daje poseben poudarek sprejemanju in spoznavanju drugačnosti ter razvijanju metod, ki spodbujajo socialno interakcijo.

Mobilna pomoč v družini

Family Support Service

Alenka Žigon

Vzgojni zavod Planina
alenka.zigon@sc-planina.si

Povzetek

Mobilna pomoč v družini je projekt Strokovnega centra Planina (Vzgojni zavod Planina) za otroke in mladostnike s čustvenimi ali/in vedenjskimi težavami/motnjami, ki deluje v smeri preventivnosti, deinstitucionalizacije in sistemskosti. Čustvene in vedenjske težave in motnje otrok ter mladostnikov nastanejo kot splet bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov, ki delujejo interaktivno v procesu otrokovega ali mladostnikovega razvoja, zato jih je potrebno razumeti in reševati v sozvočju vseh sistemov vpliva. Iz občutkov nemoči pri vplivanju na ožje in širše družbeno okolje otroka ali mladostnika so vzgojitelji Stanovanjske skupine Vzpon v okviru Strokovnega centra Planina oblikovali iniciativo mobilne pomoči v družini. Minilo je prvo leto (od dveh) konceptualizacije, razvijanja in preizkušanja nove vzgojne metode dela na domu in rezultati so vredni oblikovanja trajne ponudbe mobilne pomoči v družini na nivoju celotne države. Vzgojitelji stanovanjske skupine Vzpon so preko odločbe centra za socialno delo v prvem letu delovali v 6 družinah Vzhodne kohezijske regije s 7 otroki in mladostniki. Navkljub zahtevnosti in kompleksnosti te oblike dela v družini so le-ti opazili veliko učinkovitost metode vzgojne pomoči, kjer so se starši vsaj minimalno postavili v vlogo sodelujočih akterjev v procesu reševanja težav otroka ali mladostnika.

Ključne besede: čustveno-vedenjske težave/motnje, mobilna pomoč, družina, otroci in mladostniki, Strokovni center Planina, Vzgojni zavod Planina.

Abstract

Family support service is a project of the Professional centre Planina (Residential home Planina) for children and young people with emotional or/and behavioural problems/disorders, which works in direction of prevention, deinstitutionalisation and system. Emotional and behavioural problems and disorders of children and youth emerge as set of biological, psychological and social factors, who work in interaction in the process of child's and youth's development. This is the reason that we have to understand them in the harmony of all the systems of influence. Educators of Residential group Vzpon found it difficult to influence the close or broad social environment of a child or youth. That is why they formed an initiative of family support service in the level of Professional centre Planina. The first (of the two) year of conceptualisation, developing and testing the new educational method of work in family has passed and the results showed that it is worth to establish a long-lasting familly support service on the level of the whole country. Educators of Residential group Vzpon were working in 6 families of East cohesion region with 7 children and youth on order of centre for social work. Despite the level of difficulty and complexity of this form of work in family they noticed a great effectiveness of the method of educational family service in the families where the parents showed at least minimal level of collaboration in the process of solving the problems of a child or youth.

Key words: children and youth, emotional-behavioural difficulties/disorders, family support service, Professional centre Planina, Residential home Planina.

1. Uvod

V pričujočem strokovnem prispevku je na kratko orisana pot vzrokov in posledic za oblikovanje inovativne oblike vzgojne pomoči. Iz velikih občutkov nemoči vplivanja na ožje in širše družbeno okolje, iz katerega otrok prihaja, katerega vplivom je podvržen in v katerega bo po odpustu iz vzgojnega zavoda najverjetneje tudi nazaj nastanjen, so vzgojitelji Stanovanjske skupine Vzpon (Vzgojni zavod Planina) v okviru Strokovnega centra Planina oblikovali ponudbo mobilne pomoči v družini. Namen tega prispevka je prikazati uspešnost te vzgojne metode, ki lahko celostno in učinkovito vpliva na zmanjševanje čustvenih ali/in vedenjskih težav pri nekaterih otrocih in mladostnikih v družinah in v širšem okolju. V nekaterih primerih mobilna pomoč lahko prepreči namestitev otroka v vzgojno institucijo oziroma prepreči pojavnost težjih oblik čustvenih in vedenjskih težav ali njihov razvoj v motnje.

2. Strokovni center Planina: mobilna pomoč v družini otroka ali mladostnika s čustvenimi in vedenjskimi težavami

V okviru projekta Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017) se je v Vzgojnem zavodu Planina v okviru Strokovnega centra Planina (Strokovni center Planina, 2018) oblikovala storitev mobilne pomoči na domu (brez namestitve v vzgojni zavod) kot tudi oblika mobilne pomoči po odhodu otroka ali mladostnika iz zavoda nazaj v širše družbeno okolje, če je pred tem v njem bival.

Mnogokrat se vzgojitelji v vzgojnem zavodu soočajo z veliko nemočjo pri delu z družinami otrok in mladostnikov, ki so nameščeni v naš vzgojni zavod. Opažajo veliko pomanjkanje vzgojnega delovanja v družinah njihovih otrok in mladostnikov, zato želijo izboljšati pogoje, zaradi katerih je bil otrok ali mladostnik nastanjen v vzgojni zavod in v katere se bo po zaključku bivanja pri nas tudi najverjetneje in najpogosteje vrnil. Zavedanje, da je delo z družinami zavodskih otrok kompleksno, zahtevno in morda niti ne toliko domena vzgojitelja vzgojnega zavoda, se vseeno ne oddalji od dejstva, da je delo z družino nujno potrebno tako za uspešno bivanje v zavodu kot tudi za resocializacijo otroka nazaj v širše družbeno okolje. Intenzivno strokovno kompetentno preventivno delovanje v družinah bi lahko zmanjšalo število nastanitev otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih oziroma preprečilo pojavnost težjih oblik čustvenih in vedenjskih motenj. Od tu izvirajoč je torej mobilna pomoč v družini inovativna in alternativna oblika vzgojnega dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami, ki poteka v domačem otrokovem miljeju (na njegovem domu, šoli, drugod) in je naravnana izrazito deinstitucionalno, preventivno in sistemsko (sodelovanje s celotnim sistemom, v katerega je otrok vključen).

Čustvene in vedenjske težave ali motnje otroka ali mladostnika namreč nastajajo v daljšem časovnem obdobju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017, str. 12) in so v veliki meri pogojene ne le z individualnimi, ampak tudi z družinskimi in širše družbenimi konteksti in dejavniki (Kobolt, str. 211, str. 155156). Takšno razmišljanje, piše Koboltova, »je prineslo velik zasuk v zasnovi teorije psihosocialnega dela in upam, da tudi pedagoškega ravnanja. Za razvoj sistemskega razmišljanja je potrebna teorija komunikacije, saj ljudje z jezikom in uporabo dogovorjenih simbolov/znakov usklajujemo svoje vedenje in ravnanje. Hkrati smo ljudje sposobni metakomunikacije, kar pomeni, da se lahko o tem usklajevanju med seboj pogovarjamo, ga reflektiramo, analiziramo. To omogoča, da se svet odnosov odslika v besedah, s katerimi izmenjujemo intersubjektivne svetove.« (Kobolt, 2011, str. 157).

In ravno pogovor, refleksija in analiza omenjene izmenjave intersubjektivnih odnosov, ki se pri otroku ali mladostniku s čustvenimi ali/in vedenjskimi težavami/motnjami kaže, je ena izmed začetnih nalog mobilne službe v družini. Na poziv šole, centra za socialno delo ali staršev vstopi mobilni vzgojitelj v otrokovo ali mladostnikovo družinsko in življenjsko polje odnosov, izkušenj, dogodkov.

Na podlagi enomesečnega dela v družini oblikuje mobilni vzgojitelj socialno-pedagoško ocenjevanje (socialno-pedagoška diagnostika) in individualiziran vzgojni program. Z njim se potrdi ne/ustreznost oblike mobilne pomoči v družini za primer otroka ali mladostnika s čustvenimi in/ali vedenjskimi težavami ali motnjami.

Socialno-pedagoško ocenjevanje je skupek različnih intervencij mobilnega vzgojitelja na polju celotne socialne mreže otroka ali mladostnika. Vsebuje srečanja z otrokom ali mladostnikom in z vsemi akterji, ki so zanj pomembni in ki so z njim v interakciji. Vsa opažanja se zabeleži v obširnem internem vprašalniku socialno-pedagoške diagnostike, ki vsebuje pomembnejše teme iz otrokovega ali mladostnikovega biološkega, socialnega, čustvenega, duševnega, moralnega in kognitivnega razvoja. Zapiše se opažanja o otrokovem ali mladostnikovem funkcioniranju v šoli, na domu, drugod. Na podlagi socialno-pedagoške diagnostike se zanj pripravi individualiziran vzgojni program, ki se ga na pol leta (ali po potrebi pogosteje) v multidisciplinarnem timu ovrednoti, po enem letu pa se v primeru nadaljevanja obravnave pripravi novega.

V kolikor se po enomesečnem vzgojnem delu v družini ugotovi, da oblika mobilne pomoči na domu za otroka ali mladostnika v obravnavi ni ustrezna, se vsem sodelujočim v sistemu pomoči (otrok/mladostnik, starši, šola, center za socialno delo) poda predlog za spremembo oblike pomoči (nastanitev v bivanjsko enoto v vzgojnem zavodu, v stanovanjsko skupino, v mladinsko stanovanje, drugo).

Koboltova poudarja, da gre pri nastajanju ločenih ali kombiniranih čustvenih in vedenjskih težav za izrazito »heterogenost tako pojavnih oblik kot dejavnikov, ki vplivajo na njihovo nastajanje ter utrjevanje. Gre za preplet bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov. Vsi trije delujejo interaktivno v procesu otrokovega razvoja. Težave so lahko pretežno internalizirane (čustvene težave), eksternalizirane (vedenjske težave) ali kombinirane (čustveno in vedenjske težave)[112].« (Kobolt, 2011, str. 160) Glede na kompleksnost in raznovrstnost pojavnosti čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih in mladostnikih, ki so nameščeni v mobilni službi (in bivajo doma), je zgoraj omenjeno enomesečno socialno-pedagoško ocenjevanje nujen predpogoj za nadaljnje delo v družini. Služi kot priprava individualnega vzgojnega načrta in sledenje dogovorjeni strukturi vzgojnega dela v družini s funkcijo povezovanja različnih sistemov pomoči ter podpore, metakomunikacije in dela na področju vseh intersubjektivnih odnosov otroka ali mladostnika v obravnavi.

Delo v družini vsebuje redne obiske otroka ali mladostnika in njegovih staršev na domu ali drugod, kjer se preko pogovorov in različnih aktivnosti svetuje, spodbuja in preverja izpolnjevanje dogovorov iz individualiziranega programa. Skupaj z njimi se ustvarja strukturo funkcioniranja otroka ali mladostnika v domačem in drugem okolju z namenom zmanjševanja ali ukinitve njegovih čustveno-vedenjskih težav ali motenj in preprečitve namestitve v neko vzgojno institucijo.

Po-odpustna mobilna pomoč v družini je namenjena otrokom in mladostnikom, ki so proces mobilne pomoči v družini uspešno zaključili, a potrebujejo še nekaj podpore, spodbude in spremljanja na poti samostojnega soočanja z vsakodnevnimi življenjskimi izzivi in nalogami. Z otrokom ali mladostnikom in njegovimi starši se podpiše izjava o sodelovanju, ki ni tako zavezujoča, kot je odločba centra za socialno delo in ponudi obojestransko strinjanje o medsebojnem sodelovanju. Lahko pa se po-odpustna mobilna pomoč ponudi tudi otroku ali

[112] Nekatere besede iz originalnega citata so napisane v okrepljenem tipu pisave, kar sem v tem besedilu izpustila.

mladostniku, ki je bival v eni izmed enot vzgojnega zavoda in bi ob odpustu pri resocializaciji v družinsko in/ali širše družbeno okolje potreboval spremljanje in podporo pri osamosvajanju in urjenju veščin za samo-preživljanje.

3. Na pol poti: prvo leto pilotnega projekta mobilne pomoči v družini

V prvem letu (od dveh) pilotnega projekta mobilne službe v družini se je vzpostavilo delovanje mobilne službe v šestih družinah s štirimi mladoletnimi mladostniki (eno dekle, tri fantje) in tremi otroki (en deček, dve deklici) na področju vzhodne kohezijske regije (Notranjska). Le ena mladostnica prihaja iz urbanega okolja, vsi ostali uporabniki storitev mobilne pomoči bivajo v ruralnem okolju. Tri družine imajo tri otroke, tri pa po dva otroka. Le ena družina ima visok ekonomski status, ena ima srednji in štiri družine imajo nizek ekonomski status. V eni družini obravnavamo dva otroka, eno deklico in enega fanta.

Starši iz štirih družin so ločeni, pri čemer dva para kljub ločenosti bivata v isti hiši. Vsi otroci in mladostniki v obravnavi imajo dokaj reden (vsaj fizičen) stik z obemi starši (razen enega mladostnika, ki nima stika s svojo mamo že od malega in še ene mladostnice, ki tudi ni imela stika z mamo). Pri vseh starših je prisotna vzgojna nemoč in nepoznavanje ustreznih vzgojnih načel in pristopov za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi ali/in vedenjskimi težavami. Pri treh od enajstih staršev (ena mama nam ni poznana) so prisotne duševne težave, pri čemer imata dve mami diagnosticirane duševne težave, ena pa duševno pomoč zavrača. Eden izmed staršev je trajno bolan. Tri družine so bile obravnavane zaradi različnih oblik nasilja (spolno, fizično, psihično).

Pri šestih otrocih in mladostnikih so prisotne tako čustvene kot vedenjske težave (ponekod že motnje), le pri eni deklici so do sedaj bolj prisotne čustvene težave. Ena mladostnica je bila po prvem mesecu obravnave mobilne pomoči v družini zaradi neustreznosti oblike pomoči in nemoči staršev pri sodelovanju premeščena v eno izmed bivalnih enot Vzgojnega zavoda Planina. En mladostnik je po pol leta obravnave v fazi zaključevanja mobilne pomoči v družini in iskanja zanj ustreznejše oblike pomoči v smislu nastanitve v neko bivalno enoto ali pomoči pri osamosvajanju in organiziranju strukture za samo-preživljanje. En mladostnik je po osmih mesecih obravnave prešel v po-odpustno mobilno pomoč. Štirje otroci in mladostniki so obravnavani v redni mobilni službi, pri čemer se eden zaradi neustreznih bivalnih razmer doma pripravlja na sprejem v stanovanjsko skupino ali iskanje rejniške družine, trije pa ostajajo v svojem domačem okolju.

Težave otrok in mladostnikov v obravnavi mobilne pomoči so raznovrstne in so pogosto vezane na razvojno obdobje.

Težave otrok so odklanjanje šole, avto- in heteroagresija, nenavadno (upadajoče) vedenje (čuden govor, neprilagojena komunikacija in vedenje), socialna izolacija pred sovrstniki in s strani sovrstnikov, regresivno vedenje, motnje prehranjevanja in hranjenja, neustrezna higiena in nega telesa, slabe delovne navade, učni zaostanki, učne težave idr.

Mladostniki pa se soočajo z odklanjanjem šole, uživanjem prepovedanih substanc in pretiranim omamljanjem, avto- in heteroagresijo, beganjem v virtualni svet socialnih omrežij in računalniških igric, z motnjami prehranjevanja in hranjenja, s pomanjkanjem delovnih navad, pohajkovanjem in klatenjem, beganjem od doma, socialno izolacijo in osamljenostjo, z učnimi izostanki in učnimi težavami, z anksioznostjo, depresivnimi simptomi ipd.

4. Zaključek

Projekt mobilne pomoči v družini, ki se ga v okviru Strokovnega centra Planina izvaja od septembra 2017, je prikazal pomembne rezultate vzgojnega delovanja v ožjem in širšem družbenem okolju otroka ali mladostnika. Ti rezultati nam pričajo o nujnosti nadaljevanja omenjene oblike dela z družino, saj so v nekaterih primerih bistveno vplivali na zmanjšanje (ponekod celo ukinitev) čustvenih in vedenjskih težav otroka ali mladostnika ali celo na preprečitev namestitve v vzgojno institucijo. Omenjeni rezultati prikazujejo pomembne korake k oblikovanju multidisciplinarne, medsistemske in koordinativne oblike vzgojnega delovanja mobilnih vzgojiteljev v družini. Prikazujejo obliko vzgojnega dela, ki za svoje izvajanje ne potrebuje velikih finančnih vložkov, zahteva pa trajno izobraževanje, intenzivno supervizijo in timsko ter interdisciplinarno delo.

Mobilna služba v družini zahteva premik v strokovnem razmisleku in intenzivno sodelovanje med različnimi strokami s ciljem zmanjševanja ovir, ki se pojavijo pri delu v družini. Te so na primer nepravilno razumevanje delovanja mobilne službe na domu, strah staršev pred tem, da to sodelovanje vodi v namestitev njihovega otroka ali mladostnika v vzgojno skupino in nepripravljenost staršev na intenzivno delo na sebi, na intenzivno delo s svojim otrokom ali mladostnikom in težave pri vzpostavljanju sproščenega odnosa zaupanja v družini. Poleg omenjenih ovir pri delu mobilne službe je težava tudi to, da ni zakonske podlage za izvajanje mobilne službe (je le projektno delo). Tej težavi sledi tudi opažanje, da imajo nekateri otroci in mladostniki v mobilni službi težje čustvene in vedenjske težave/motnje in bi potrebovali drugačno (namestitveno) obliko pomoči idr. Na koncu naj omenimo še težave pri izboru ustreznega kadra za izvajanje mobilne pomoči na domu, saj so za takšno delovno mesto potrebne posebne multidisciplinarne kompetence, večletne vzgojne izkušnje dela z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi motnjami, poznavanje svetovalnega dela s starši, komunikacijske in koordinativne vloge med sistemi pomoči ipd.

Zlasti je potreben intenziven dialog med pedagoško in socialno znanostjo, ki soustvarjata ponudbe pomoči v istem miljeju otroka ali mladostnika. Prav tako se v to sodelovanje povabi tako pravosodne kot tudi zdravstvene organe in še mnoge druge. Le v skupnem boju za zmanjševanje posledic čustvenih in vedenjskih težav ali motenj otroka in mladostnika v družinah bodo rezultati vidni tako v ožjem kot tudi v širšem družbenem okolju.

5. Literatura

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika, 15*(2), 153-173.

Ministrstvo za izobraževanje, šolstvo in šport. *Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih*. Javni razpis. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/javne_objave_in_razpisi/okroznice/arhiv_okroznic/okroznice_razpisi_in_javna_narocila/javni_razpisi/?tx_t3javnirazpis_pi1%5Bshow_single%5D=1537.

Strokovni center Planina (2018). *Vzgojni zavod Planina*. Pridobljeno s http://www.vz-planina.si/index.php/sc-domov.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Alenka Žigon, univ. dipl. socialni pedagog, je mobilna vzgojiteljica v družini in vzgojiteljica v Stanovanjski skupini Vzpon. V Vzgojnem zavodu Planina je zaposlena kot vzgojiteljica od leta 2011. Delo z družinami je raziskovala tudi skozi dvoletno terensko antropološko delo v Demokratični republiki Kongo, ki ga je predstavila v svojem magistrskem delu na študiju socialne in kulturne antropologije Cestni otroci iz Gome: antropološka analiza cestnih otrok.

Obvladovanje stresa pri učiteljih

Stress Management in Teachers

Larisa Podržavnik

OŠ Koroški jeklarji
lara.podrzavnik@gmail.com

Povzetek

V današnjem času stres nikomur ne prizanaša. V vzgojno-izobraževalnemu delu je spremljevalec poklicnega življenja, torej velja za učiteljevo profesionalno tveganje. Stres ni to, kar se nam dogaja, ampak naša reakcija, torej kako se na dogajanje odzovemo. Ima več obrazov, lahko nas poživlja, vendar tudi ubija. Učinkovito spoprijemanje z njim pomeni, da znamo prepoznati, kdaj je lahko naš zaveznik in kdaj sovražnik. Svoje odzive nanj nadzorujemo sami, saj stres in njegovi dejavniki niso za vse ljudi enaki in enako obvladljivi. Prav tako stres ni nov pojav, doživljali so ga že naši predniki, ko so se srečevali z življenjsko ogrožajočimi situacijami, in tako je nekoč pomagal ljudem predvsem preživeti, danes pa ga povezujemo zlasti s sodobnim življenjskim slogom. Stres je potrebno sprejeti ter se prijazno do sebe naučiti, kako se soočiti z njim. Obvladovanje in omejevanje stresa ter njegovih posledic je lahko veliko lažje, kot se mogoče zdi na prvi pogled.

Ključne besede: obvladovanje, stres, učitelj, zadovoljstvo, zdravje, življenje.

Abstract

In modern times, stress affects everyone. In education, stress is a part of working life and represents an occupational hazard for a teacher. Stress is not what happens to us but rather our reaction to it, our response. Stress has many faces, it can stimulate us or kill us. Efficient stress management means we recognise when stress is working to our advantage and when to our disadvantage. We monitor our reactions to stress ourselves, because stress and its factors are not the same for everybody and are also manageable in different ways. Additionally, stress is not a new phenomenon; our ancestors were experiencing stress when they found themselves in life-threatening situations and thus stress in the past mainly helped people to survive, however, today we mostly associate stress with modern lifestyle. We should learn how to embrace stress and cope with it. Stress management and reducing stress and its consequences can be much easier than it may seem at first.

Keywords: health, life, management, satisfaction, stress, teacher.

1. Uvod

Danes nam življenje s stresom ne prizanaša. Učitelji se, tako kot vsa družba, vedno bolj soočajo z izredno hitrim razvojem znanja in tehnologije. Upoštevati je potrebno tudi razvoj drugih virov informacij zunaj šole, kakor tudi spremenjen odnos učencev do informacij, kulture in znanja. V burnih šestdesetih letih je zahodna družba doživela velike spremembe v navadah in mišljenju. Od koristne osvoboditve smo prešli k nenehnemu izražanju zahtev. Devetdeseta leta so bila zaznamovana z nasiljem in zahtevami po individualnih pravicah na račun pravic skupnosti. Takšno stanje je močno vplivalo tudi na odnos med učitelji in učenci. Veliko učencev izhaja iz nestabilnih socialno-ekonomskih razmer, zato so posledično nestanovitni in jim primanjkuje motivacije, kar se pogosto odraža v nasilju in nedisciplini ter slabših učnih rezultatih. Učitelji, ki poučujejo učence z boljšimi materialnimi možnostmi, pa se spopadajo z drugačnimi težavami, saj starši od šole pričakujejo več, so zaskrbljeni in učitelje utrujajo s svojo nenehno prisotnostjo. Taki učenci so pogosto predrzni, prezirljivi in nevzgojeni, saj starši zanje in za njihovo vzgojo velikokrat nimajo časa, ljubezen in naklonjenost lastnih otrok pa si kupujejo z darili, razvajanjem in potuho.

Stresne situacije spremljajo učitelja vsak dan in kadar stres nastane zaradi negativnih dejavnikov, značilnih za določen poklic, govorimo o poklicnem stresu. Poklic učitelja velja za stresni poklic, nekateri raziskovalci ga uvrščajo celo med tri najbolj stresne poklice. Velikokrat okolica vidi poklic učitelja samo v luči prostih dni in počitnic, ne zavedajoč se, da so prosti dnevi samo njegov zasluženi dopust. Učitelj je strokovnjak, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces in s svojo izobrazbo, poznavanjem pedagoških, didaktičnih in metodičnih osnov v skupnem delu z učenci uresničuje cilje in naloge vzgoje in izobraževanja. V šolskem sistemu je ujet v tri različne relacije, ki določajo njegov položaj in vlogo. In sicer: učitelj kot uslužbenec, učitelj kot strokovnjak ter učitelj kot oseba in osebnost. Vse tri vloge so zelo pomembne, saj so vedno prisotne ter se medsebojno prepletajo, nobene ni mogoče izključiti, ravno nasprotno – delovati morajo bolj ali manj usklajeno.

Stres je dejstvo vsakdana posameznika in ne moremo se mu izogniti. Izvira iz katerekoli spremembe, ki se ji moramo prilagoditi, vse od negativnih ekstremov dejanske telesne nevarnosti do veselja ob zaljubljenosti ali doseganju nekega dolgo želenega uspeha. Zavedati se moramo, da ni vsak stres slab. Pravzaprav stres ni le zaželen, je celo nujen za življenje samo. Samo od vsakega posameznika je odvisno, kako obvladuje stres in kako ta vpliva na njegovo življenje, saj se vsak človek drugače odziva na dejavnike, ki ga povzročajo. Na žalost ni univerzalne formule, ki bi vsem ljudem pomagala obvladati stres, saj je najti primerno orožje za spopad z njim pač naloga vsakega posameznika. Sami se moramo naučiti, kako se uspešno izognemo stresnim situacijam, sami moramo znati nadzorovati svoje odzive nanje, če jih ne moremo preprečiti.

2. Stres

Stres naj bi bil preveč znan in premalo razumljen. Beseda stres je preprosto ime za številne reakcije, ki nastopijo takrat, ko telo mobilizira svoje obrabne možnosti pred bližajočo se nevarnostjo. Telo se začne upirati na dva načina: z bojem z njim ali z begom pred njim (Ihan in Vidrih, 2005). Vse vrste napetosti vzburijo telesne sisteme, ki izzovejo reakcijo na dejavnike, ki povzročajo stres (stresorje).

Stres je telesna, fizična, duševna in kemična reakcija na okoliščine, ki povzročijo zmedenost, nejevoljnost in vzburjenost (Youngs, 2001). Zanimivo je, da te reakcije ne izhajajo samo iz stresnih dejavnikov, temveč tudi iz naše zaznave dogodka ter naše reakcije nanj. Tako ima lahko stres pozitivni ali negativni naboj. Iz tega lahko sklepamo, da lahko sami nadziramo svoje doživljanje stresa. Stresorji nas začno izčrpavati, saj jih ne obvladujemo, in tako postanejo naši sovražniki. Posledično nam v skrajnih oblikah slabijo telo, zato se težje borimo proti boleznim. Stres pa lahko obrnemo tudi sebi v prid. Če ga znamo obvladovati, lahko postane naš prijatelj, saj povzroči, da možgani oskrbijo naše telo z energijo, zato postanemo močnejši in se lahko lažje spopademo s stresno situacijo ter se okrepimo za naslednji spopad z napetostjo.

Ob stresni situaciji se iz možganov sproži signal, ki preko hipotalamusa stimulira simpatično živčevje. Hipofiza začne izločati adrenalin, zaradi česar se posledično pospeši krvni obtok, v krvi se pojavi več energijsko bogatega sladkorja, napnejo se mišice, poveča se izločanje sline, na široko se razprejo oči, čuti postanejo ostrejši, aktivnejša je žleza ščitnica, povečana je mišična funkcija, v krvnem obtoku se poveča število krvnih celic, umiri pa se prebavni sistem. Posledično vse te reakcije pripravijo telo na aktivnost. Telesna reakcija se umiri, ko preneha stresna situacija. Obrambni mehanizem telesa se ob primerih podaljšanega stresa izčrpa, človek postane neodporen, veliko večja pa je tudi nevarnost obolenj (Youngs, 2001).

2.1. Stres je biološki pojav

Prepričanje, da je stres samo v glavi, je zmotno. Življenje nam vsak dan postavlja zahteve in večini ljudi to predstavlja stres. Strokovno se te zahteve imenujejo »stresorji«, njihov akutni vpliv na naše telo pa stres. Stresor je lahko biokemična snov (droge, alkohol), lahko je fizična poškodba ali čustveno vzburjenje (strah, jeza). Odgovor na vsak stresor je telesni in duševni, lahko pa je prijeten ali neprijeten (Ihan, 2004). Vse to se kaže v treh medsebojno povezanih fazah:

a) ALARMNA REAKCIJA:
   Reakcija obvesti telo, da je v stresni situaciji. Organizem ve, da mora ukrepati in zato nastane niz telesnih sprememb. Potrebno se je umakniti pred grožnjo ali vrniti napad – boj ali beg. Čim več krvi se preusmeri v mišice in možgane, ker mišice potrebujejo veliko kisika, se pospeši dihanje. Naraste krvi pritisk in poveča se srčni utrip, pospeši se potenje, da se telo hitreje hladi, mišice se napnejo in ostanejo napete, dokler stres ne popusti. Sprožijo se kemične reakcije, ki omogočajo hitrejše strjevanje krvi, zato stres posledično preprečuje izgubo krvi. V krvi se povečajo sladkorji in maščobe, ki oskrbijo telo z energijo.

b) ODPOR ALI PRILAGODITEV:
   Ta faza je ključna, saj se kmalu po zaznani stresni situaciji sproži druga faza procesa – splošni adaptacijski sindrom. Telo se povrne v stanje biokemične uravnovešenosti, kar pomeni, da organizem obrne biokemične procese. Telo se poskuša pomiriti, znižata se krvni tlak in frekvenca srčnega utripa, dihanje in telesna temperatura se uravnata. Če se izpostavljenost stresorjem nadaljuje, telo zamenja zasilne spremembe s prilagoditvenimi in tako se ustalijo nekatere telesne reakcije. Na primer mišice ostanejo napete še dolgo potem, ko stresor ne deluje več. Telo porablja življenjsko

pomembne zaloge in veliko energije. Ti procesi izčrpavajo zaloge vitaminov in mineralov, ki pa jih telo in duh za zdravo funkcioniranje nujno potrebujeta.

c) IZČRPANOST ali IZGOREVANJE:
Prilagoditveni mehanizmi se izčrpajo, če se stresno stanje nadaljuje, kar privede do izčrpanosti telesa. Ko je telo v stanju intenzivnega stresa šest do osem tednov, občutimo izčrpanost. Posledica je telesna utrujenost in izguba prožnosti, ki je potrebna za obvladovanje situacij. To biokemično izčrpanost imenujejo »izgorelost«. Pojavljati se začnejo najrazličnejše bolezni, zelo smo dovzetni za prehlade in gripe, tudi stresu se ne moremo upreti, saj je znižana naša odpornost. Našemu telesu se povzroča velika škoda.

2.2. Psihologija stresa

Človek ob prilagajanju neki stresni situaciji reagira telesno in duševno. Posameznikovo razumevanje stresorja vpliva na to, da nekateri zbolijo, drugi pa v enakih okoliščinah ne. Dobro in učinkovito spopadanje s pritiskom preprečuje nastanek bolezni (čir na želodcu), saj stres vpliva na kemične spremembe v možganih in na kemično ravnovesje v telesu. Stres je znan povzročitelj bolezni srca in ožilja, raka, bolezni pljuč, ciroze jeter, zaradi stresa nastajajo nesreče, ki jih spremljajo številne poškodbe in okvare, z njim so povezani tudi samomori. Če so normalne reakcije na stres podaljšane in se njihova intenzivnost ne zmanjša, je velika verjetnost pojava psihosomatskih bolezni, kot je depresija. Ta se kaže z vedenjskimi reakcijami, ljudje se v stanju podaljšanega stresa velikokrat zatekajo k pomirjevalom, alkoholu, cigaretam in prenajedanju. Vse skupaj privede k nezdravemu vedenju, torej k fizičnim, psihološkim in vedenjskim spremembam. Skratka – posameznik ni več zadovoljen s svojim življenjem.

Stres ne prizadene le učiteljev, ampak so zelo pogosto prizadeti tudi njihovi najbližji. Učitelji ga prenašajo tudi na učence in sodelavce. Namesto pozitivnih spodbud, ki najbolj učinkovito spreminjajo vedenje učencev, jim posredujejo negativne; vedenja svojih učencev ne morejo pozitivno nadzirati in usmerjati. Sčasoma takšen učitelj izgubi idealizem, elan in motivacijo.

2.3. Znaki in simptomi stresa

Znaki in simptomi stresa segajo vse od neznatnih do dramatičnih, torej od preproste utrujenosti ob koncu dneva do infarkta. Hujše in resnejše težave, povezane s stresom, lahko nastopijo po intenzivnih in dolgotrajnih obdobjih stresa. Vpliv stresa je nujno prepoznati in se ga naučiti uravnavati ter se usposobiti za zmanjševanje učinka stresorjev, ki nas vsakodnevno vznemirjajo v službi ali doma.

TELESNI ZNAKI STRESA:

- utrujenost, izčrpanost, zaspanost;
- razbijanje srca, pospešen srčni utrip, plitko dihanje;
- mišična napetost in bolečine;
- drhtenje, tiki, trzanje;
- zgaga, slaba prebava, driska, zapeka;

- nervoznost;
- suha usta in grlo;
- pretirano potenje, vlažne dlani, mrzle dlani;
- grizenje nohtov, nemirno posedanje, ovijanje las okrog prsta, puljenje las;
- pogosto odvajanje vode;
- zmanjšano spolno poželenje;
- prenajedanje, izguba apetita;
- težave s spanjem;
- povečano uživanje alkohola, drog in zdravil.

PSIHOLOŠKI ZNAKI STRESA:

- razdražljivost, nepotrpežljivost, jeza, sovraštvo;
- zaskrbljenost, anksioznost, panika, žalost, razburjenost;
- težave s spominom in zbranostjo, neodločnost;
- pogoste odsotnosti z dela, zmanjšana produktivnost;
- občutek, da je vsega preveč;
- izguba smisla za humor.

Naštetih je nekaj opozorilnih znakov stresa. Zavedati se moramo, da vsak človek razume stres drugače in tako je le-ta osebni problem vsakega posameznika. Pomembno je, da razumemo njegovo naravo in tako poskrbimo za svoje dobro počutje ter ne dopustimo, da bi negativno vplival na nas. Če poznamo odgovore na stres, se lažje spoprimemo z njim in razvijamo pozitivne strategije obvladovanja le-tega.

3. Stres in učitelj

Vedenje o tem, kaj učitelja vznemirja, mu omogoča zmanjšati stres in ga opredeliti. Vsi stresorji niso jasno določljivi. Napetost, ki jo povzročajo, in cena, ki jo zahtevajo, neposredno vplivata na sposobnost obvladovanja vsakdanjega stresa.

Učitelj doživlja stres zaradi *pričakovanj*. Strah ga je, da ne bo mogel zadovoljiti svojih in pričakovanj drugih. Postavlja si previsoke cilje, občutek ima, da pretekli osebni dosežki in uspehi danes niso več dovolj dobri. Zdi se mu, da ni več dovolj prožen in ustvarjalen pri uvajanju novih učnih metod.

Samoizpolnitev povzroča učitelju stres, če je le-ta prepričan, da nihče ne bo opazil rezultatov njegovega dela, razmišlja, da je »trava na drugi strani ograje bolj zelena« ter ima občutek, da je zaprt v »svet izobraževanja« in odrezan od »resničnega sveta«.

Osebne potrebe, torej potrebe po višjem statusu in spoštovanju so stresne, če učitelj redko ali nikdar ne prejme priznanja nadrejenih, ima neuresničene želje po hitrem napredovanju, nizko plačo ter je razočaran, ker učenci in sodelavci ne cenijo dovolj njegovega trdega dela.

Učitelju povzroča stres tudi *odnos z otroki,* na primer spoznanje, da se disciplina v razredu in na šoli neprestano slabša, da so interesi in sposobnosti otrok tako različni, da ni mogoče zadovoljiti vseh njihovih potreb, ter strah, da ocene ne izražajo ustreznega razvoja in napredka učencev.

Tudi k*ompetentnost* učitelju povzroča stres, in sicer zaradi strahu pred vedno težjim komuniciranjem z otroki, pojemajočo fizično močjo in kompetentnostjo, ki ju povzroča staranje in težke življenjske izkušnje.

Notranji konflikti so prav tako eden od stresorjev. Gre za strah učitelja, ker ga ocenjuje okolica, strah, da dela ni opravil tako dobro, kot bi ga lahko, strah pred nekaterimi vsebinami, ki jih težje podaja, naraščajočo odgovornostjo pri sprejemanju odločitev, pritisk stalnih rokov ter dvom v lastno učinkovitost.

Konfliktne vrednote in situacije povzročajo stres pri učitelju predvsem zaradi potrebe po stalnem iskanju odgovorov na različna vprašanja v zvezi z vzgojo in poučevanjem, zaradi občutka, da otroci vedno manj spoštujejo tradicijo, znanje, dosežke, standarde odličnosti in trdega dela in zaradi spoznanja, da pedagoški poklic ni dovolj cenjen.

Učitelj je v svoji okolici poznan in *družbena sprejetost* mu lahko predstavlja stres, predvsem sram ob zakonskih težavah ali negotovih družinskih razmerah, občutek, da mu ob vseh delovnih zahtevah ostaja premalo časa za osebne stvari, družino in rekreacijo ter nezmožnost aktivnega delovanja v skupnosti zaradi podaljšanega urnika in povečanih učnih odgovornosti.

Profesionalna omejenost pa povzroča stres predvsem zaradi občutka nezadostne avtonomije in avtoritete v razredu, bremena administrativnih odločitev ter pogostih prekinitev dela zaradi delovnih obiskov, sestankov, izletov, odsotnosti otrok in zaradi lastnih bolezni.

4. Strategije obvladovanja stresa

Star kitajski pregovor pravi: »Še tako dolga pot se mora začeti s prvim korakom.« (Elkin, 2014)

Ključ do učinkovitega obvladovanja stresa je zavedanje in razumevanje samega sebe. Najpomembneje je, da se učitelj dobro pozna, da ve, kateri stresorji vplivajo nanj, kajti le tako so njegove možnosti za rast, učenje in delovno učinkovitost večje.

a) TEHNIKE UMIRJANJA NAPETOSTI:
   - Naučite se prepoznati stvari, ljudi in položaje, ki povzročajo stres, prav tako pa tudi osebne znake stresa, kot sta glavobol ali pospešeno dihanje.
   - Pomislite ter si naštejte trenutke sreče, veselja in miru, ki ste jih doživeli v preteklem tednu, če jih je malo, ste morda že dosegli prag stresa, kar pomeni, da si morate vzeti odmor oz. čas za daljši sprehod.
   - Preverite samega sebe z vprašanjem »Kaj bi naredil drugače, če bi imel pred seboj samo še mesec dni življenja?«. Če je le mogoče, storite to ali vsaj nekaj podobnega.
   - Izberite si konjiček ter mu vsak teden namenite določeno količino časa.
   - Vzemite si dovolj počitka. Ob težavah s spanjem je potrebno poskusiti z meditacijo, poslušanjem sproščujoče glasbe ali pa se posvetovati z zdravnikom.
   - Opazujte lepoto narave in iščite čudeže narave.
   - Vsaj del dneva ali konec tedna počnite nekaj povsem drugega, nekaj, kar ne bo imelo nobene zveze s šolo. Potisnite šolo iz svojih misli.
   - Izogibajte se negativnim vzorcem za shajanje s težavami, na primer zlorabi različnih substanc, pretiranemu delu in nepravilni prehrani. Če se znajdete v takšni situaciji in rešitve ne najdete sami, je potrebno poiskati strokovno pomoč.

b) STRATEGIJE ZA SAMOKREPITEV:

- Ob koncu dneva se spomnite kakšnega pozitivnega trenutka, zagotovo se vam je zgodil tekom dneva.
- V dnevnik si beležite vse svoje uspehe, prebrali jih boste v slabih dneh.
- Na konec delovnega dne glejte kot na začetek »novega dne«, čas, ki pripada vam in vaši družini. Zavestno se nasmehnite v ogledalu in zavestno stopite veseli k družini.
- Šolske težave pustite v šoli: učencev ne morete vzeti domov, prav tako tudi njihovih težav ne.
- Zavedajte se, da propadla učna ura ali slab dan še ne pomenita, da ste slab učitelj.
- Vaše dejavnosti izven službe naj vas razveseljujejo in izpopolnjujejo (vrtnarjenje, šport, slikanje …).
- Pomembno je, da se držite lastnih dogovorov – če si obljubite masažo ali uro branja, si ju tudi privoščite.
- Predlagajte sodelavcem srečanja, na katerih ne boste govorili o učenju, torej druženja, na katerih so učiteljski pogovori prepovedani.
- Na mizi v razredu imejte veliko steklenico vode in v šolo si prinesite zdravo malico ter kosilo.
- Šport in telovadba naj bosta obvezen »čas zase«.

c) SPROŠČANJE TELESA:

Vaje za sproščanje telesa lahko izvajamo sede ali celo v avtu. Kadar se misli podijo po glavi, je običajno napeto tudi telo. Če vsaj malo zmanjšamo telesno napetost, bodo tudi prenapeti možgani sposobnejši za sprostitev in vaje bodo za začasno razvedrilo.

- *Zmanjšanje napetosti vratu*
  Med izdihom obrnite glavo čim bolj v eno stran in prek rame poglejte v tla, zadržite nekaj sekund. Vdihnite, ko se obračate proti sredini, in ponovite za drugo stran.
- *Zmanjšanje napetosti v vratu in proti glavobolu*
  Nežno obračajte glavo v polkrogu od ene rame do druge, na sredini se z brado dotaknite prsi. Glave ne zvračajte nazaj.
- *Zmanjšanje bolečin v zgornjem delu hrbtenice*
  Stisnite lopatice, kolikor je mogoče skupaj (zadaj). Zadržujte pet sekund. Potisnite ramena, kolikor je mogoče skupaj (spredaj). Zadržujte pet sekund in ponovite vajo.
- *Zmanjšanje napetosti v križu*
  Skrčite trebušne mišice (popek potegnite proti hrbtenici in potem »navzdol« proti trtici). Zadržujte, kolikor dolgo morete.
- *Za zmanjšanje zaskrbljenosti*
  Zaprite oči in globoko vdihnite (razširite trebuh, dvignite prepono). Zadržujte pet sekund. Nežno izdihnite skozi usta ter pri tem poskušajte odstraniti ves preostanek zraka iz pljuč (če kašljate, je to dobro). Nekajkrat ponovite.

d) PRIPRAVA NA SPANJE:

Dober in kvaliteten spanec je poglavitnega pomena pri premagovanju in obvladovanju stresa. V resnici večina ljudi ne spi dovolj. Kadar ste utrujeni, je na

žalost znižan tudi vaš čustveni prag in stres proizvaja še več stresa. Zelo pomembno je torej, da prekinete ta začarani krog in se dobro naspite.

- Vsak večer se ob isti uri skopajte v topli vodi (ne pod prho).
- Ko ležite v postelji, od tri- do desetkrat globoko vdihnite, pri čemer vsak dih zadržujte čim dlje, in počasi izdihnite.
- Dve ali tri ure pred spanjem se izogibajte sladkorju in kofeinu.
- Vsak dan poskusite zaspati ob približno isti uri.
- Kupite si nočno masko za čez oči, saj daje občutek miru in tišine.
- Če poznate jogo, naredite nekaj vaj za sprostitev pred spanjem.
- Tik pred spanjem berite knjigo za sprostitev.

Visoka samopodoba je najboljša obramba pred stresom. Poraze in razočaranja boste lažje premagovali, če boste zaupali vase in se cenili. Prehrana je ena izmed naravnih radosti v življenju in čudovita strategija, s katero lahko zmanjšate stres. Zdravje temelji na uravnoteženi prehrani. Živila, ki bodo zmanjšala raven stresa in telesu pomagala, da se z njim lažje sooča, so: sestavljeni ogljikovi hidrati (testenine, žita, krompir, rjav riž), proteini (ribe, perutnina, drugo pusto meso), zelenjava, sadje, oreščki in mleko. Ne pozabite na vnos veliko tekočine, predvsem vode ter nesladkanega čaja.

5. Zaključek

Zavedati se moramo, da imamo samo eno življenje in resnično drži rek, da dokler imamo zdravje, imamo vse. Eno tretjino življenja prebijemo na delu, drugo prespimo, tretjo preživimo z družino in prijatelji. Večina ljudi najbolj stresno doživlja prav odnose z ljudmi, pa naj bo to doma, v službi ali s prijatelji. Delovno mesto učitelja naj bi bilo pogosto pravo žarišče škodljivega stresa in ker ga ne moremo preprečiti ali se mu izogniti, moramo poskrbeti, da si ustvarimo življenjski slog, ki bo resnično »odporen proti stresu«, kar pa pomeni več kot le odstranjevanje negativnih stvari iz življenja, pomeni izgradnjo pozitivnih virov zadovoljstva in užitka, ki bodo odtehtali negativnost, ki je ne moremo odstraniti.

V knjigi Stres na delovnem mestu in spoprijemanje z njim, sta dr. Alojz Ihan in Mateja Simonič Vidrih podala zelo zanimiv in poučen nasvet:

»V tednu sta samo dva dneva, za katera nikakor ne bi smeli biti zaskrbljeni. Prvi je včerajšnji. Z vsemi napakami, skrbmi, bolečinami. Včerajšnji dan ni več v naši moči. Kar smo včeraj storili, ne moremo več popraviti. Včerajšnjega dneva ni več.

Drugi dan, ki nas ne sme skrbeti, pa je jutrišnji z morebitnimi nevarnostmi, težavami, velikimi obljubami, upi in z manj veselimi dogodki. Tudi jutrišnji dan ni pod našim neposrednim nadzorom. Jutri bo vzšlo sonce, morda v vsem svojem sijaju, morda skrito za oblake. Edino, kar je gotovo, je to, da bo vzšlo. Dokler ne napoči jutrišnji dan, ni treba skrbeti, ker jutrišnjega dneva še ni. Tako nam ostane samo en dan: današnji. Vsakdo ima na dan samo en delovni dan. Lahko popustimo samo, kadar nosimo breme včerajšnjega in jutrišnjega dneva. Ne muči nas današnji dan, temveč s kesanjem in obžalovanjem razmišljamo o včerajšnjemu dnevu in s strahom in skrbmi o jutrišnjemu dnevu. Tako izgubimo edino tisto, kar imamo in to je današnji dan z vsemi lepimi, današnjimi trenutki. Spolzi nam med mislimi o včerajšnjemu in jutrišnjemu dnevu in tako ne živimo resnično nikoli v pravem času in nikoli ne doživljamo tistega resničnega trenutka in dneva takega, kot je.

Današnji dan je in mora biti naše upanje, naše edino doživljanje, pa čeprav moramo živeti s stresom. Ozaveščanje današnjega dne, ozaveščanje sebe tukaj in sedaj v tem trenutku je tisti pravi odziv in odgovor na stres. Samo tako bomo lahko ob prepoznavanju sebe v tem trenutku in sedaj lahko prepoznali, kaj lahko zares storimo zase, da bi živeli čimbolj v sožitju s stresom. (Ihan in Simonič Vidrih, 2005).«

Nihče nam ne more vsiliti odgovornosti do sebe. To odločitev lahko sprejmemo le sami. Odgovornost do sebe zahteva napor, predanost in zavezanost. Soočiti se moramo s seboj in si reči: «*Vse je v mojih rokah!«*

6. Literatura

Chalvin, M. J. (2004). *Kako preprečiti konflikte.* Radovljica: Didakta.

Davis, M., Eshelman, E. R. in Mckay, M. (2012). *Delovni zvezek za sproščanje in zmanjševanje stresa.* Ljubljana: Izobraževalno raziskovalni inštitut.

De Beni, M. (2015). *Biti vzgojitelj izziv za prihodnost.* Ljubljana: Novi svet.

Elkin, A. (2014). *Obvladovanje stresa za telebane.* Ljubljana: Pasadena.

Ihan, A. in Simonič Vidrih, M. (2005). *Stres na delovnem mestu in spoprijemanje z njim.* Ljubljana: ARX d.o.o.

Ihan, A. (2004). *Do odpornosti z glavo.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kennedy, J. M. in Jennings, J. (2009). *Srce in stres. Dihamo!* Ljubljana: Orbis.

Paterson, K. (2008). *55 izzivov poučevanja.* Ljubljana: Rokus Klett.

Paterson, K. (2000). *Na pomoč. Kako preživeti kot učitelj?* Radovljica: Mca

Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Larisa Podržavnik je profesorica razrednega pouka. Študij je končala na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Sedemnajst let že poučuje v prvi triadi na Osnovni šoli Koroški jeklarji. Vsa leta se aktivno udeležuje strokovnih aktivov, na različnih področjih se dodatno izobražuje in udeležuje različnih seminarjev. Že drugi mandat je aktivno vključena v Svet šole. Vedno je odprta za različne projekte in inovacije, v katere redno vključuje svoje učence in jih pripravlja za tekmovanja. Na Fakulteti za šport je opravila tudi tridnevni tečaj Joga v šoli.

Vloga vodstvenih delavcev pri profesionalnem razvoju učiteljev

The Role of Leadership in the Professional Development of Teachers

Vesna Drofenik Jerič

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah
vesna.jeric@os-smarje.si

Povzetek

Pomembna vloga se namenja raziskovanju različnih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja, med katerimi je tudi vpliv vodstvenih delavcev. V teoretičnem delu smo opredelili profesionalni razvoj in vlogo vodstvenih delavcev pri učiteljevem profesionalnem razvoju. V empiričnem delu nas je zanimalo, kako ravnatelji in učitelji pojmujejo profesionalni razvoj. Za namene raziskave smo oblikovali anketni vprašalnik za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Ugotavljali smo, kolikšen vpliv imajo po presoji učiteljev in ravnateljev različni dejavniki na učiteljev profesionalni razvoj. Izsledki naše raziskave so pokazali, da so učitelji in ravnatelji mnenja, da notranji dejavniki bolj vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj kot zunanji. Po njihovem mnenju najbolj vpliva na profesionalizacijo učiteljskega poklica visoka strokovna usposobljenost učiteljev.
Z raziskavo smo želeli spoznati in kritično opredeliti množico dejavnikov, ki vplivajo na učiteljevo poklicno delo in ovrednotiti njihov vpliv na profesionalizacijo učiteljskega poklica. Naš namen je tudi, da osnovnošolske učitelje in ravnatelje seznanimo s pomembnostjo zavedanja dejavnikov, ki pripomorejo k večji profesionalizaciji pedagoškega poklica.

Ključne besede: dejavniki profesionalnega razvoja, profesionalni razvoj, ravnatelj, učitelj, učiteljeva poklicna vloga.

Abstract

An important role has been given to the research of different factors of teachers' professional development, among which is also an influence of leadership. In theoretical part, we defined professional development and a role of leadership on teacher's professional development. In empirical part, we were interested in how principals and teachers perceive professional development. For the purpose of the research, we formed a questionnaire for practitioners in education. We researched the amount of influence of different factors on teachers' professional development, according to teachers' and headmasters' opinions. The results of our research have shown that the teachers and headmasters believe that internal factors affect teachers' professional development more than external factors. According to their opinion, the highest influence on professionalization of teaching occupation is teachers' high professional qualification.
With our research, we wanted to discover and critically define the factors that affect teachers' occupational work and evaluate their influence on professionalization of teaching occupation. Our purpose has also been to inform primary school teachers, as well as principals, about the importance of realizing the factors that help to improve the professionalization of the pedagogical profession.

Keywords: factors of professional development, principal, professional development, teacher, teacher's occupational role.

1. Uvod

V današnjem svetu, hitrih socialnih in ekonomskih sprememb, se zahtevajo od učencev čim boljši rezultati. Po Darling-Hammond (1996b, po Guskey, 2000) pa je za slednje najprej treba imeti visoko kvalificirane in predane učitelje, skupaj z dobrim vodstvom. Tako so pričakovanja do učiteljev vedno višja, njihova poklicna vloga pa postaja vedno zahtevnejša.

Pomembnost zavedanja lastnega profesionalnega razvoja in njegovega procesa za nadaljnje razvijanje profesionalnih kompetenc poudarja Muršak, Javrh in Kalin (2011). Ne glede na to, da poznamo tako zunanje in notranje dejavnike učiteljevega profesionalnega razvoja, je to notranji proces, ki bi ga moral dodobra poznati sleherni učitelj.

V teoretičnem delu najprej opredeljujemo profesionalni razvoj in proučujemo enega izmed dejavnikov, to je vpliv vodstvenih delavcev na učiteljev profesionalni razvoj.

V empiričnem delu so nas zanimala stališča učiteljev in ravnateljev glede vplivov različnih dejavnikov na kakovostno opravljanje poklicnih vlog. Zanimala so nas tudi njihova mnenja o vplivih dejavnikov na profesionalni razvoj in na profesionalizacijo pedagoškega poklica in ali prihaja med njihovimi mnenji do razlik. Učitelji in ravnatelji so izrazili, katera področja šolskega sistema po njihovem mnenju bi bilo treba spremeniti.

2. Teoretični del

2.1.Opredelitev profesionalnega razvoja učiteljev

Hoyle (1982) definira profesionalni razvoj kot nekaj, kar se nanaša na proces, pri čemer si delavec (pripadnik poklica – practitioner) pridobi in izboljša znanje in spretnosti, potrebne za učinkovito profesionalno ravnanje. Na splošno se predvideva, da profesionalizacija vključuje profesionalni razvoj in da imajo od tega korist klienti. A hkrati Hoyle opozarja, da ne sme postati samoumevno, da profesionalizacijo vedno spremlja profesionalni razvoj. Večja verjetnost je, da imajo posamezniki ob daljšem izobraževanju več znanja in boljše spretnosti, vendar ta povezava ni nujno zagotovljena (Hoyle, 1982).

Profesionalni razvoj učiteljev M. Valenčič Zuljan (2001, str. 131) definira kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; 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 učitelja opredeljuje P. Javrh (2011) skozi dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti učitelja (začetno izobraževanje, uvajalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju, v najširšem pomenu).

Guskey (2000) definira profesionalni razvoj kot proces, ki vključuje tiste aktivnosti, ki povečujejo profesionalno znanje, spretnosti in odnos izobraževalcev, tako da lahko ti izboljšujejo učenje učencev. Spodbujanje profesionalnega razvoja je v središču vsakega sodobnega predloga za izboljšanje izobraževanja. Ne glede na to, kako so šole oblikovane ali preoblikovane, strukturirane ali prestrukturirane, je osvežitev strokovne usposobljenosti uslužbencev bistvena za izboljšanje izobraževanja (Guskey in Huberman, 1995).

2.2.Vloga vodstvenih delavcev pri profesionalnem razvoju učiteljev

Raziskave kažejo, da, imajo od vseh šolskih virov učitelji največji vpliv na dosežke učencev (McCaffrey, Lockwood, Koretz in Hamilton, 2003, po Donaldson, 2013). Ampak ta

učinek je na nekaterih šolah bolj pozitiven kot na drugih. Nedavne raziskave potrjujejo, da šole, ki imajo boljše rezultate pri dosežkih učencev, zaposlujejo, razvijajo in na delovnem mestu zadržijo učitelje na drugačen način, kot šole z nižjimi dosežki učencev (Loeb idr., 2012, po Donaldson, 2013). Ravnateljeve odločitve, koga zaposliti, kako dodeliti učitelje razredom, kako spodbuditi (strukturirati) profesionalni razvoj in kako zadržati učitelje, imajo lahko dolgoročno učinek na učiteljevo učinkovitost, ki se kaže kot uspeh v izboljšanju učenja učencev (Kennedy, 2010, po Donaldson, 2013).

M. Valenčič Zuljan (2012, str. 5) izpostavlja, da se dober spodbujevalec profesionalnega razvoja »zaveda, da spodbujanje profesionalnega razvoja drugega pomeni razvijanje kompetence svetovanja in svojevrstno obogatitev lastnega profesionalnega razvoja. Velja pa tudi obratno, kdor ne zmore sam profesionalno napredovati, ne zmore spodbuditi tovrstnih sprememb pri drugih.« Izhajajoč iz navedenega, lahko podobno trdimo tudi za ravnatelje in druge vodstvene delavce, le ravnatelji, ki skrbijo za lasten profesionalni razvoj, lahko le-tega spodbujajo pri učiteljih.

Raziskave učinkovitosti ravnateljev so pokazale, da dajo velik poudarek svetovanju učiteljem (Fullan, 1982, Fullan in Stieglelbauer, 1991, po Valenčič Zuljan, Klander in Sešek, 2010). Prav tako je prva prioriteta najbolj učinkovitih ravnateljev skrb za profesionalni razvoj učiteljev (Gorton in McIntyre, po Valenčič Zuljan idr., 2010). Littlejeva (1984) je v časovnem razponu od 1960 do 1980 pregledala ravnateljeve vloge in ugotovila, da se je prvotna ravnateljeva vloga (ne)odobritelja idej in predlogov razširila v motiviranje učiteljeve inovativnosti, spodbujanje izobraževanja in izmenjave izkušenj med učitelji ter preureditev urnikov in delovnih pogojev, ki omogočajo takšno skupno delo (po Valenčič Zuljan, 1996b). Prav tako je M. Valenčič Zuljan (1996b) v svoji raziskavi o ravnateljih in učiteljevem inoviranju učne prakse prišla do podobnih ugotovitev. Namreč bistvo ravnateljevega uspeha se nahaja v njegovem načinu vodenja in vplivu na učitelje. Leithwood (Fullan, 1982, Leithwood in Montgomery, 1982, po Valenčič Zuljan, 1996b) razlikuje administrativni, spodbujajoči, direktivni in interpersonalni stil vodenja.

Leithwood, Day, Christopher, Sammons, Harris in Hopkins (2006) so po pregledu literature o uspešnem šolskem vodstvu strnili ključne ugotovitve v sedem trditev:

Šolsko vodstvo ima velik vpliv na učenje učencev, takoj za poučevanjem.

Skoraj vsi uspešni voditelji črpajo iz istega nabora osnovnih vodstvenih praks/kompetenc (practies).

Pomemben je način vodenja, kjer voditelji pokažejo dovzetnost in razumevanje okoliščin, v katerih zaposleni delajo, raje kot pa ukazujejo.

Šolski vodstveni delavci izboljšujejo poučevanje in učenje indirektno in najbolj močno skozi svoj vpliv na motivacijo in predanost delavcev ter oblikovanje delovnih pogojev.

Šolsko vodstvo ima večji vpliv na šole in učence, če je le ta širše porazdeljen. Nekateri vzorci porazdelitve so bolj učinkoviti kot drugi.

Mala peščica osebnostnih lastnosti pojasnjuje velik odstotek odstopanj pri učinkovitem vodenju.

Ob navedenih trditvah pa Leithwood idr. (2006) izpostavljajo, da se mora raziskovanje uspešnega šolskega vodenja nadaljevati na obsežnejših empiričnih raziskavah z mešanimi metodami.

Creemers in Kyriakides (2013) sta na Nizozemskem in na Cipru empirično preverjala celovit model učinkovitosti izobraževanja. Dinamični model priznava pomembnost šolske klime, saj za učinkovito izboljšanje delovanja šol posamezne pobude učiteljev niso dovolj.

Šola kot organizacija mora ohraniti in podpreti želje posameznikov po izboljšavah, pri čemer vidimo ključno vlogo ravnatelja. Dinamični model prav tako predvideva, da bodo le tiste spremembe vidikov šolske politike, ki jih evalvacija prepozna kot problematične, prispevale k izboljšanju učinkovitosti šol.

Dober vodja šole naj bi se po Elmore (2004, po Erčulj, 2011) zavedal, da obstaja neposredna povezava med tem, kaj doživljajo učitelji, in med tem, kaj posredno preko njih doživljajo učenci. Pri vlogi ravnatelja v procesu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev se zastavlja vprašanje, kako naj združi menedžerski pristop (število usposabljanj in njihovo organizacijo) in pristop, ki ga opredeljuje kot vodjo učenja (upoštevanje učnih potreb učencev ter da usmeri učenje učiteljev tako, da razvija njihovo zmožnost, da se jih zavedajo in jih čim lažje in uspešneje upoštevajo v procesu učenja (Erčulj, 2011). Ravnateljeva vloga je namreč večplastna in obsega:

- *zagotavljanje pogojev za razvoj profesionalizma* (čas in prostor, ki jih ravnatelj namenja profesionalnemu razvoju, ter načrtovanje profesionalnega razvoja),
- *vzor* (Sergiovanni (1998) ga opredeli kot prevzemanje odgovornosti, da je kot prvi med enakimi vzor vrednot, besed in dejanj) in
- *ustvarjanje pogojev* (ustvarjanje zmožnosti za učenje, Gordon (2004) pravi, da mora vladati vzdušje, ki spodbuja občutek pomembnosti, sposobnosti in odgovornosti za svoj profesionalni razvoj) (Erčulj, 2011).

Marzano (2003) zavzema stališče, da imajo šole velik vpliv na dosežke učencev, še zlasti, če sledijo raziskovalnim izsledkom. Vodstvo pomembno vpliva na učinkovitost reform preko dejavnikov, ki so povezani s šolo, učitelji in učenci.

Manzano (2003) je še izpostavil tri načela vodenja, ki je usmerjeno v spremembe. Takšno vodenje je najbolj učinkovito, če ga izvaja manjša skupina učiteljev z ravnateljem, ki ima močno povezovalno funkcijo. Kot drugo mora vodstvo delovati tako, da zagotavlja močno vodenje, hkrati pa omogoča tudi spoštovanje tistih, ki niso v raziskovalni ekipi. In kot tretje, učinkoviti vodstveni delavci imajo tri izstopajoče značilnosti (optimizem, iskrenost in sposobnost preučevanja/premisleka).

Raziskava, ki sta jo izvedla Friedkin in Slater (1994, po Marzano, 2003) v Kaliforniji na sedemnajstih osnovnih šolah, je pokazala, da učinkoviti vodstveni delavci ne poskušajo igrati direktne vloge pri vsakodnevnem delu učiteljev (komentirati točno določene učne ure, reševati specifične težave s poučevanjem ...), ampak se raje posvečajo posrednim ukrepom, ki vplivajo na vsakodnevno delo učiteljev (učinkovito vodenje šole, izražajo zaupanje v učitelje ...).

3. Empirični del

3.1. Opredelitev raziksovalnega problema in metodologija

V zadnjih desetletjih je profesionalizacija učiteljskega poklica v mednarodnem in domačem prostoru deležna posebne raziskovalne pozornosti. Pomembno se nam zdi, da so učitelji ozaveščeni, kakšen je (lahko) njihov doprinos k profesionalizaciji poklica. Znano je, da so učitelji objekti in subjekti pedagoških sprememb ter da se reforme uveljavijo ali pa padejo z učitelji. Zato je tako v času izobraževanja za poklic kot v kasnejših obdobjih učiteljevega profesionalnega delovanja pomembno spodbujanje njihovega profesionalnega razvoja. Tudi Kalinova (2010) pravi, da učiteljev razvoj lahko podpiramo in spodbujamo »od zunaj«, ne moremo pa ga doseči na tehnološki način, kajti gre za notranji proces, ki se ga vsi učitelji ne zavedajo. Zavedanje pomena svojega profesionalnega razvoja je tako eden od

pomembnih elementov profesionalizacije učiteljskega poklica. Pri tem pa opažamo pomembno vlogo vodstvenih delavcev.

Temeljni problem naše raziskave je bil pri učiteljih in ravnateljih ugotoviti, kateri dejavniki po njihovem mnenju vplivajo na kakovostno opravljanje poklicnih vlog in na profesionalni razvoj učiteljev.

3.1.1. Raziskovalna vprašanja

V raziskavi smo želeli odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri dejavniki po mnenju učiteljev in ravnateljev vplivajo na možnost kakovostnega opravljanja poklicnih vlog?
- Kateri dejavniki po mnenju učiteljev in ravnateljev vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj?
- Ali so razlike v presoji učiteljev in ravnateljev glede pomena zunanjih in notranjih dejavnikov ter njihovega vpliva na učiteljev profesionalni razvoj?
- Kateri dejavniki po mnenju učiteljev in ravnateljev vplivajo na profesionalizacijo pedagoškega poklica?
- Kateri so predlogi sprememb šolskega sistema s strani učiteljev in ravnateljev?

3.1.2. Metoda in raziskovalni pristop

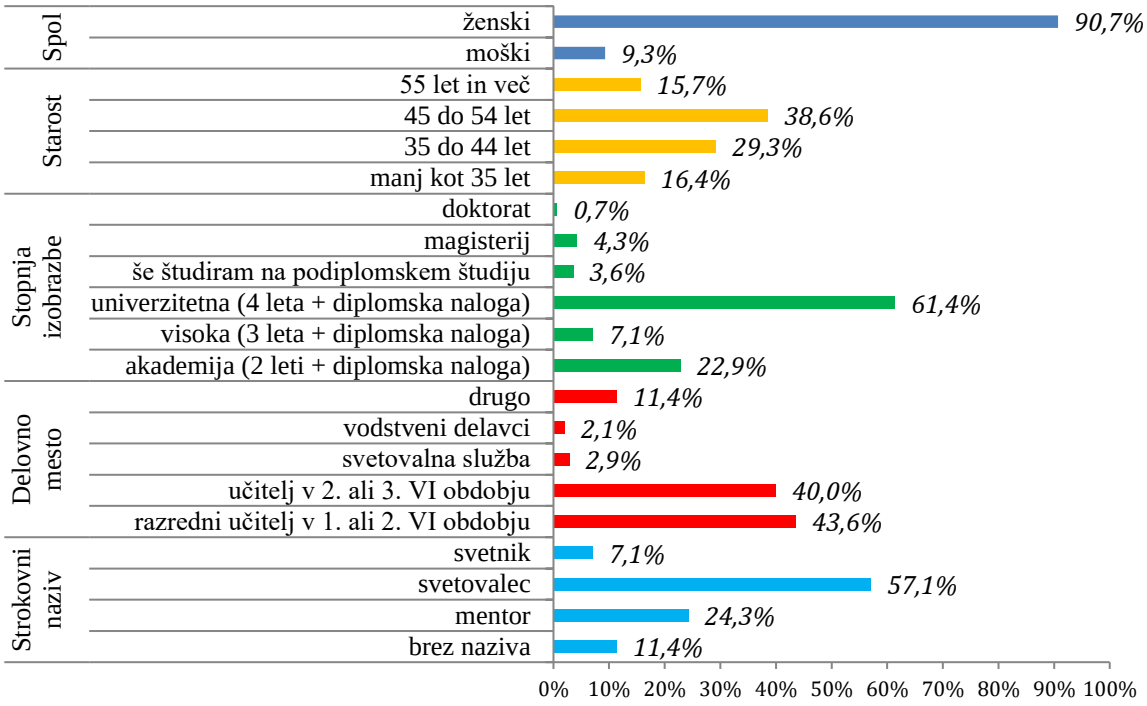
Pri raziskovalnem delu smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Raziskovalni pristop je kvantitativen.

3.1.3. Vzorec

Osnovno populacijo raziskovanja so predstavljali osnovnošolski učitelji v RS in ravnatelji. Pri anketnem vprašalniku so sodelovali 203 anketiranci, od tega 140 učiteljev in 63 ravnateljev. Učitelji so bili izbrani iz posamezne šole vsake statistične regije, tj. 12 šol. Anketni vprašalniki so bili poslani vsem ravnateljem slovenskih osnovnih šol.

Vzorec je tako neslučajnostni, priložnostni, kar nam je omogočalo hiter dostop do enot (Cencič, 2009).

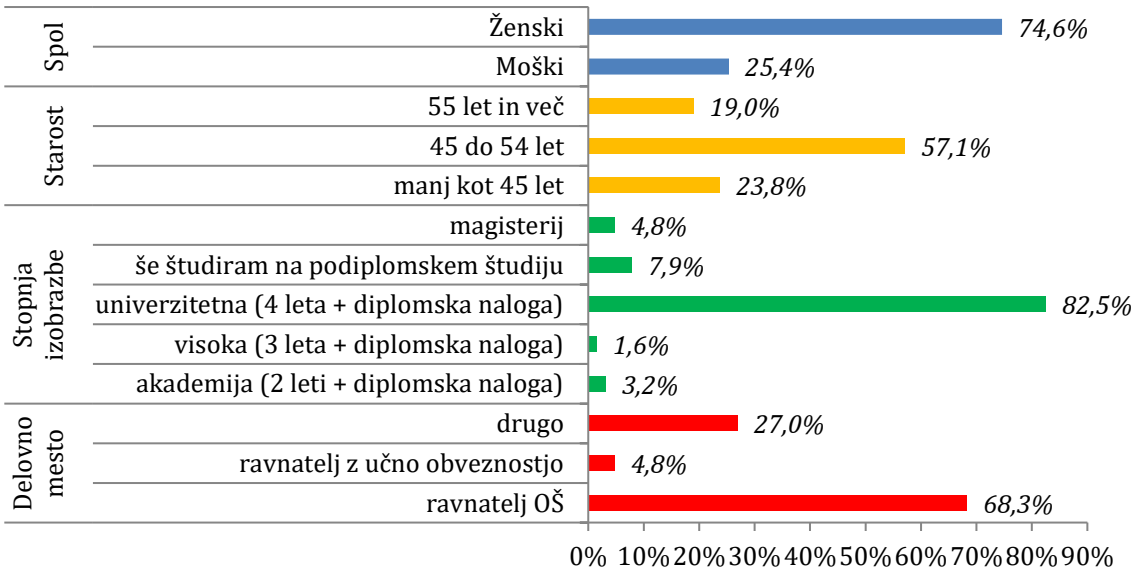
Učitelji



Slika 1: Socialno-demografska struktura učiteljev

Največ učiteljev je starih med 45 in 54 let; teh je 38,6 %. Največ anketiranih učiteljev ima univerzitetno izobrazbo (61,4 %). V vzorec je bilo zajetih največ razrednih učiteljev, ki poučujejo v prvem ali drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (43,6 %). Več kot polovica anketiranih učiteljev ima naziv svetovalec (57,1 %), 24,3 % je mentorjev, brez naziva je 11, 4 % učiteljev in le 7,1 % ima najvišji naziv svetnik.

Ravnatelji



Slika 2: Socialno-demografska struktura ravnateljev

Izmed anketiranih ravnateljev jih je bilo 74,6 % ženskega spola in 25,4 % moškega spola. Več kot polovica anketiranih ravnateljev (57,1 %) je starih od 45 do 54 let. Prav tako kot učitelji imajo tudi ravnatelji (82,5 %) najpogosteje univerzitetno stopnjo izobrazbe. Za delovno mesto so ravnatelji večinoma (68,3 %) navedli, da so ravnatelji osnovne šole.

3.1.4. Opis instrumenta

Anketni vprašalnik za učitelje in ravnatelje je vseboval vprašanja odprtega, zaprtega in kombiniranega tipa ter lestvice stališč. Prvi del vprašalnika so bila vsebinska vprašanja, drugi del pa so predstavljala demografska vprašanja, ki smo jih uporabili za opis vzorca.

3.1.4.1.Merske značilnosti anketnega vprašalnika

Veljavnost instrumenta smo ugotavljali s faktorsko analizo.

Zanesljivost anketnega vprašalnika smo ugotavljali s Cronbachovim koeficientom alfa.

Objektivnost smo zagotovili z enotnimi, enopomenskimi navodili (Čagran, 2004, po Cencič, 2009), ponekod pa tudi z vprašanji zaprtega tipa.

Občutljivost smo zagotavljali na ta način, da smo uporabili večstopenjske ocenjevalne lestvice in lestvice stališč, in sicer petstopenjske.

3.1.5. Postopki zbiranja podatkov

Uporabili smo elektronske anketne vprašalnike za učitelje, ravnatelje, starše in učence. Sestavljeni so bili samo za potrebe te raziskave. Podatke smo zbirali v mesecu juniju in juliju 2014. Anketirance smo k izpolnjevanju spletnega anketnega vprašalnika pozvali trikrat.

3.1.6. Postopki obdelave podatkov

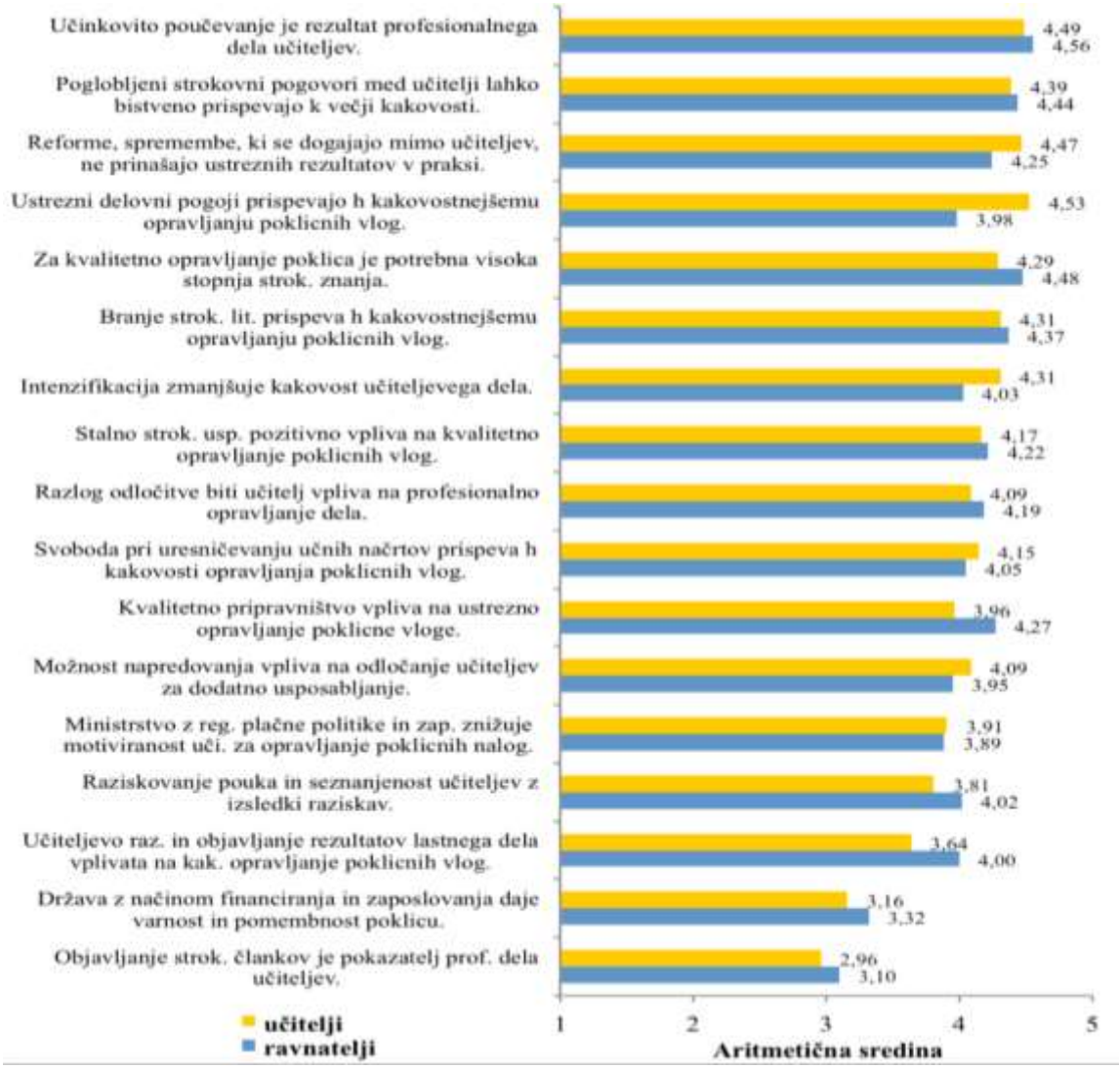
Kvantitativne podatke iz anketnega vprašalnika smo statistično obdelali s programom SPSS in Microsoft Office Excel. Podatke smo obdelali kvantitativno in grafično, vrednosti pa prikazali številčno in z odstotki. Odgovore pri vprašanjih odprtega tipa smo razčlenili na kategorije in nato prešteli frekvence.

3.2.Rezultati in interpretacija rezultatov

3.2.1. Mnenja učiteljev in ravnateljev glede vplivov različnih dejavnikov na kakovostno opravljanje poklicnih vlog

Učitelji in ravnatelji so ocenjevali 17 postavk na lestvici:

1 – nikakor se ne strinjam, 2 – v glavnem se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – v glavnem se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam.



Slika 3: Primerjava vrednosti aritmetičnih sredin trditev, ki vplivajo na kakovostno opravljanje poklicnih vlog po mnenju učiteljev in ravnateljev

Učitelji in ravnatelji vpliv večine navedenih dejavnikov na kakovostno opravljanje poklicnih vlog visoko ocenjujejo, saj je aritmetična sredina kar pri dvanajstih od sedemnajstih trditev višja od 4. Več kot 60 % ravnateljev in več kot polovica učiteljev se popolnoma strinja, da je učinkovito poučevanje rezultat profesionalnega dela učiteljev, kar kaže tudi skupna aritmetična sredina, ki je 4,51. Prav tako učitelji (M = 4,39) kot ravnatelji (M = 4,44) menijo, da so poglobljeni strokovni pogovori med učitelji zelo pomembni za kakovostno vzgojo in izobraževanje. Nekoliko bolj se učitelji (M = 4,47) kot ravnatelji (M = 4,25) strinjajo z dejavnikom, da reforme in spremembe, ki se dogajajo mimo njih in so vpeljane od ”zgoraj”, ne prinašajo ustreznih rezultatov v praksi. Vendar statistično pomembnih razlik ni.

So pa statistično pomembne razlike med mnenji ravnateljev in učiteljev pri stopnji tveganja $p < 0,05$ pri naslednjih treh dejavnikih:

- **Da strezni delovni pogoji (učilnica, kabinet, računalnik ...) prispevajo h kakovostnejšemu opravljanju poklicnih vlog**, statistično pomembno ($p = <0,001$) više ocenjujejo učitelji (M = 4,53) v primerjavi z ravnatelji (M = 3,98), saj se kar 58,6 % učiteljev popolnoma strinja s to trditvijo (pri ravnateljih pa je delež takih 34,9 %).

Predvidevamo lahko, da omenjenemu dejavniku pripisujejo večjo pomembnost učitelji zato, ker pomanjkanje zasebnosti (značilnost šolskih zbornic in dela v razredu s 25 učenci in več), pomanjkanje učnih gradiv, tehnologije, prostorov ipd. povzročajo stres (Slivar, 2009). Ravnatelji pa ne opravljajo istih poklicnih nalog kot učitelji, ampak so tisti, ki naj bi zagotavljali ustrezne delovne pogoje učiteljem.

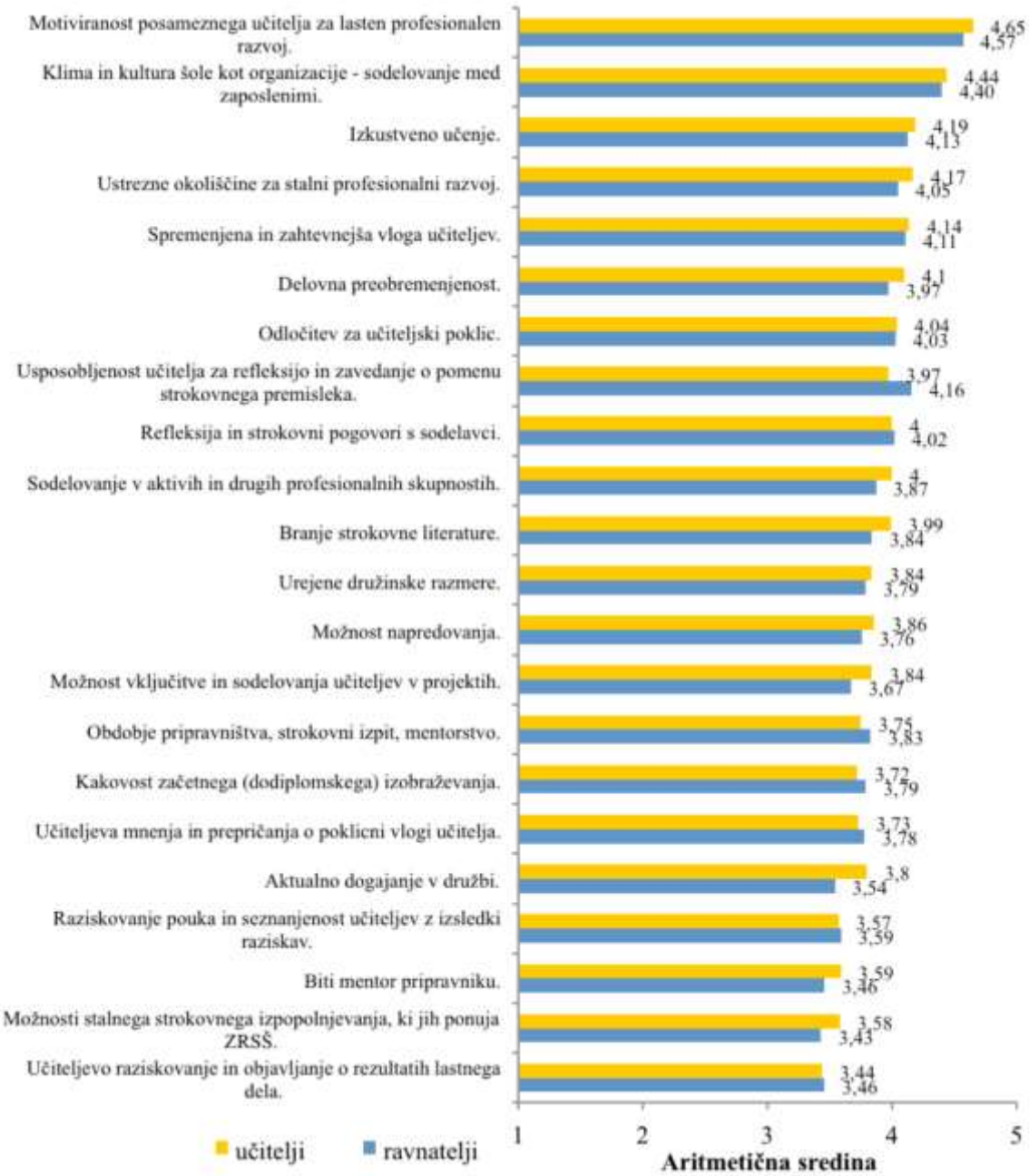
- **Da kvalitetno pripravništvo vpliva na ustrezno opravljanje poklicne vloge**, statistično pomembno ($p = 0,023$) višje ocenjujejo ravnatelji ($M = 4,27$) v primerjavi z učitelji ($M = 3,96$).
- **Da učiteljevo raziskovanje in objavljanje rezultatov lastnega dela vplivata na kakovostnejše opravljanje poklicnih vlog**, statistično pomembno ($p = 0,01$) više ocenjujejo ravnatelji ($M = 4,00$) v primerjavi z učitelji ($M = 3,64$).

Iz rezultatov lahko sklepamo, da so ravnatelji deležni, znotraj programa šole za ravnatelje, da si pridobijo ravnateljski izpit, izobraževanj s področja raziskovanja, čemur pripisujejo večji vpliv na kakovostno opravljanje poklicnih vlog, kot pa učitelji.

3.2.2. Mnenja učiteljev in ravnateljev o vplivih dejavnikov na profesionalni razvoj

Pri raziskavi nas je zanimalo, kateri dejavniki po mnenju učiteljev in ravnateljev vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj. V presojo smo jim ponudili 22 dejavnikov, ki so jih ocenjevali na lestvici:

1 – ne vpliva,
2 – malo vpliva,
3 – srednje močno vpliva,
4 – močno vpliva,
5 – zelo močno vpliva.



Slika 4: *Primerjava vrednosti aritmetičnih sredin trditev, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev po mnenju učiteljev in ravnateljev*

Učitelji in ravnatelji se pri devetih dejavnikih od dvaindvajsetih (glej zgornjo sliko), ki vplivajo na profesionalni razvoj posameznih učiteljev močno ali zelo močno strinjajo, saj je aritmetična sredina večja od 4. Dobljeni podatki se bistveno ne razlikujejo od podatkov raziskave Valenčič Zuljan, Klander in Sešek (2010), ki je prav tako pokazala, da ravnatelji in učitelji menijo, da ima branje strokovne literature, opazovanje pouka s strani sodelavcev in ravnateljev, timsko delo s sodelavci, mentorstvo novincem, udeležba na izobraževanjih in delovni sestanki, velik vpliv na profesionalni razvoj učiteljev. V naši raziskavi so na prvo mesto tako učitelji kot ravnatelji postavili dejavnik motiviranosti učitelja za lasten profesionalni razvoj.

Ostalih 13 trditev ima višjo aritmetično sredino od 3,45, kar kaže na to, da je zelo malo ravnateljev in učiteljev mnenja, da navedene trditve ne vplivajo na profesionalni razvoj

učitelja. So pa enakega mnenja, da najmanj izmed vseh dejavnikov vpliva na profesionalni razvoj učiteljevo raziskovanje in objavljanje o rezultatih lastnega dela pa tudi možnosti stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki jih ponuja ZRSŠ (M = 3,52). Predvidevamo lahko, da veliko učiteljev in ravnateljev nima izkušenj z raziskovanjem lastnega dela, zato tudi ne poznajo morebitnih prednosti slednjega. Prav tako pisanje člankov in objavljanje o rezultatih lasntega dela zahteva svoj čas, ki ga učitelji velikokrat nimajo na razpolago. Posledično raziskovanju in objavljanju o rezultatih lastnega dela ne pripisujejo velikega vpliva na profesionalni razvoj. Kot kažejo raziskave (glej Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson in Orphanos, 2009), bi moralo stalno strokovno izpopolnjevanje potekati več dni, da bi se pokazali pozitivni učinki. Pri nas pa ZRSŠ ponuja posodobitvene programe, ki trajajo dan ali dva. Morebiti so bili učitelji ali ravnatelji prisotni pri programu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki ni bilo kvalitetno izvedeno. Na osnovi teh predvidevanj lahko sklepamo, da so učitelji in ravnatelji pripisali nizek vpliv možnostim stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki jih ponuja ZRSŠ.

Do statistično pomembnih razlik v mnenjiih učiteljev in ravnateljev prihaja le pri trditvi, da aktualno dogajanje v družbi vpliva na profesionalni razvoj posameznih učiteljev (glej sliko 4). Ravnatelji se namreč manj strinjajo s prej navedeno trditvijo.

3.2.2.1. Razlike v presoji učiteljev in ravnateljev glede pomena zunanjih in notranjih dejavnikov ter njihovega vpliva na učiteljev profesionalni razvoj

Zanimale so nas razlike v presoji učiteljev in ravnateljev glede pomena in vpliva zunanjih in notranjih dejavnikov na učiteljev profesionalni razvoj. Po zgledu Marije Javornik Krečič (2008) smo dejavnike iz prejšnjega poglavja razdelili na:

ZUNANJE DEJAVNIKE:

- kakovost začetnega (dodiplomskega) izobraževanja,
- obdobje pripravništva, strokovni izpit, mentorstvo,
- možnosti stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki jih ponuja ZRSŠ,
- klima in kultura šole kot organizacije − sodelovanje med zaposlenimi,
- možnost vključitve in sodelovanja učiteljev v projektih,
- biti mentor pripravniku,
- možnost napredovanja,
- aktualno dogajanje v družbi,
- delovna preobremenjenost,
- spremenjena in zahtevnejša vloga učiteljev,
- ustrezne okoliščine za stalni profesionalni razvoj,
- urejene družinske razmere;

NOTRANJE DEJAVNIKE:

- učiteljeva mnenja in prepričanja o poklicni vlogi učitelja,
- motiviranost posameznega učitelja za lasten profesionalen razvoj,
- sodelovanje v aktivih in drugih profesionalnih skupnostih,
- usposobljenost učitelja za refleksijo in zavedanje o pomenu strokovnega premisleka,
- refleksija in strokovni pogovori s sodelavci,
- raziskovanje pouka in seznanjenost učiteljev z izsledki raziskav,
- učiteljevo raziskovanje in objavljanje o rezultatih lastnega dela,
- branje strokovne literature,
- izkustveno učenje,
- odločitev za učiteljski poklic.

Tabela 1: Rezultati t-preizkusa glede mnenja učiteljev in ravnateljev o vplivu zunanjih in notranjih dejavnikih na učiteljev profesionalni razvoj

DEJAVNIKI	**M**	**SD**	**t**	**g**	**p**
Zunanji dejavniki profesionalnega razvoja	3,88	0,49	-3,092	202	**0,002**
Notranji dejavniki profesionalnega razvoja	3,95	0,49			

Rezultat t-preizkusa je pokazal, da se povprečne vrednosti med zunanjimi in notranjimi dejavniki statistično pomembno razlikujeta (glej tabelo 1). In sicer so učitelji in ravnatelji mnenja, da notranji dejavniki bolj vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj kot zunanji.

Iz podatkov lahko sklepamo, da se ravnatelji in učitelji zavedajo, da lahko k svojemu profesionalnemu razvoju največ prispevajo s svojim ravnanjem, tj. s sodelovanjem, reflektiranjem, branjem strokovne literature, izkustvenim učenjem, motivacijo ipd. Temelj za učiteljevo delovanje v smeri profesionalnega razvoja pa je, kot pravi Valenčič Zuljan, zelo pomembno vseživljensko izkustveno učenje, pri katerem si učitelji razvijajo in spreminjajo svoja pojmovanja in posledično tudi prakso.

Tudi modeli profesionalnega razvoja, še posebej novejšega izvora (Korthagen, 2004, Javrh, 2008, Day, Sammons, Stobart, Kington, in Gu, 2007), izpostavljajo pomembnost prepričanj, identitete, poslanstva, motivacije, predanosti, živahnega eksperimentiranja, poklicne aktivnosti, angažiranosti in pozitivne kritičnosti, za doseganje višjih nivojev profesionalnega razvoja. Vse te značilnosti napredovanja posameznika od novinca do eksperta so pomembno povezane z notranjim dejavnikom, ki vplivajo na profesionalni razvoj učitelja. Po Kagan (1992) se namreč eksperti ločijo od novincev v načinu vodenja razreda, v stopnji zavestnosti učiteljevih odločitev in ravnanj, v stopnji predelanosti lastnih izkušenj in zmožnosti predvidevanja dogajanja v razredu ter v usmerjenosti učiteljevega ravnanja in razmišljanja.

Kot navaja Muršak idr. (2011, str. 13), je res, »da učiteljev razvoj lahko spodbujamo in podpiramo ”od zunaj” – ne moremo pa ga dosegati tehnološko. To je notranji proces, ki se ga ne zavedajo vsi učitelji.« Rezultati naše raziskave pa so pokazali, da se učitelji in ravnatelji zavedajo večjega pomena notranjih dejavnikov, ki vplivajo na profesionalni razvoj.

3.2.3. Mnenje učiteljev in ravnateljev o vplivih dejavnikov na profesionalizacijo pedagoškega poklica

Zanimalo nas je, kateri dejavniki po mnenju učiteljev in ravnateljev vplivajo na profesionalizacijo učiteljskega poklica. V sklopu dejavnikov, ki vplivajo na profesionalizacijo pedagoškega poklica, smo navedli 25 trditev, do katerih so se učitelji in ravnatelji opredelili na 5-stopenjski skali:

1 − ne vpliva,
2 – malo vpliva,
3 – srednje močno vpliva,
4 – močno vpliva,
5 − zelo močno vpliva.



Slika 5: Primerjava vrednosti aritmetičnih sredin trditev, ki vplivajo na profesionalizacijo pedagoškega poklica po mnenju učiteljev in ravnateljev

Rezultati so pokazali, da se več kot polovica učiteljev strinja s trditvijo (53,6 %), »*da visoka strokovna usposobljenost učiteljev* zelo močno vpliva *na profesionalizacijo pedagoškega poklica«,* in prav tako tudi dobra polovica ravnateljev (50,8 %). S trditvijo, da *»ustrezni delovni pogoji (učilnica, kabinet, računalnik ...) vplivajo na profesionalizacijo pedagoškega poklica«*, se v večji meri strinjajo učitelji (M = 4,16) kot ravnatelji (M = 3,75), zato med njimi prihaja do statistično pomembnih razlik (p = 0,002). Do statistično pomembnih razlik med mnenji učiteljev (M = 3,54) in ravnateljev (M = 4,1) prihaja pri trditvi, da *»selektivnost pri vpisu v študij vpliva na profesionalizacijo poklica«* (p = < 0,001). Razlike

med učitelji in ravnatelji so statistično pomembne še pri trditvi, da *»onemogočenje opravljanja poklica učiteljem, ki svojega dela ne opravljajo kakovostno«,* vpliva na profesionalizacijo pedagoškega poklica (p = < 0,001). Učitelji in ravnatelji so najmanjši vpliv prisodili dejavniku, da »možnost doktorskega študija za učitelje vpliva na profesionalizacijo učiteljskega poklica« (M = 2,99). Vendar v mnenju med skupinama prihaja do statistično pomembnih razlik (p = 0,037), saj se učitelji (M = 3,1) bolj strinjajo s trditivjo kot ravnatelji (M = 2,75). Zanimivo je še, da so anketiranci postavili dejavnik visoka strokovna usposobljenost na prvo mesto, medtem ko možnost doktorskega študija za učitelje pa na zadnje.

Dobljene rezultate naše raziskave si lahko razlagamo na način, da učitelji in ravnatelji menijo, da je profesionalizacija, kot jo opisuje P. Javrh (2011), vseživljenjski proces, ki se začenja s poklicnim usposabljanjem in se nadaljuje z izkustvenim učenjem pri posameznikovi poklicni karieri in ne z nadaljevanjem študija. Predvidevamo lahko, da je za učitelje in ravnatelje zelo močno pomembna visoka strokovna usposobljenost za profesionalizacijo učiteljskega poklica kot enega izmed temeljnih dejavnikov. Drugi pomembni dejavniki, ki zaznamujejo proces profesioanlizacije, pa so sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustrezna predstavitev. Tako je poklicni razvoj celosten proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven (Javrh, 2011). Za pridobitev slednjih sposobnosti pa verjetno učitelji in ravnatelji menijo, da ne potrebujejo učitelji doktorskega študija. Oziroma predvidevajo, da jim doktorski študij ne bi omogočal razviti teh sposobnosti, saj je bil zajet v vzorec le en anketiranec z doktoratom.

3.2.4. Predlogi sprememb šolskega sistema učiteljev in ravnateljev

Zadnje vprašanje v naši raziskavi, ki smo ga zastavili učiteljem in ravnateljem, je bilo odprtega tipa in se je glasilo: »Če bi bili v vlogi ministra, kaj bi v našem šolskem sistemu spremenili?«

Skupni največkrat izpostavljeni predlogi tako učiteljev kot ravnateljev, kaj bi bilo treba spremeniti v našem šolskem sistemu, so naslednji:

- zmanjšati administracijo in birokracijo,
- omogočiti odpuščanje ali sankcioniranje nekvalitetnih učiteljev,
- uvesti strožjo selekcijo pri vpisu na pedagoške študijske programe,
- znižati normative in standarde (predvsem število učencev v oddelku),
- uvajati zgolj premišljene in ovrednotene spremembe,
- upoštevati mnenja učiteljev ter jih v te procese aktivno vključevati,
- zakonsko urediti delovni čas,
- nagrajevati uspešne učitelje,
- zvišati plačo in
- spremeniti obstoječe (preobsežne) učne načrte.

3. Zaključek

Z raziskavo smo želeli dobiti celovit vpogled v postavke profesionalizacije učiteljskega poklica z vidika presoje pedagoških delavcev. Z vidika spodbujanja profesionalnega razvoja učiteljev in krepitve njihove poklicne identitete v sedanjih spremenjenih družbenih razmerah je pomembno spoznanje, kateri dejavniki po presoji učiteljev in ravnateljev vplivajo na njihovo poklicno delo in možnosti za njihov profesionalni razvoj.

Zanimali so nas tudi dejavniki, ki po presoji učiteljev in ravnateljev vplivajo na kakovostno opravljanje poklicne vloge učiteljev. Učitelji in ravnatelji so na prvem mestu izpostavili, da je učinkovito poučevanje rezultat profesionalnega dela učiteljev, kar pa je možno le pod pogojem, če je učitelj profesionalec.

V raziskavi smo tudi zbrali mnenja učiteljev in ravnateljev, kateri dejavniki vplivajo na profesionalni razvoj. Učitelji in ravnatelji tako velik vpliv pripisujejo motiviranosti posameznega učitelja za lasten profesionalni razvoj, prav tako klimi in kulturi šole, izkustvenemu učenju, ustreznim okoliščinam, spremenjeni in zahtevnejši vlogi učiteljev, delovni preobremenjenosti, razlogu za odločitev za učiteljski poklic, refleksiji in strokovnemu premisleku ter strokovnim pogovorom s sodelavci.

Podatki so pokazali, da so tako učitelji kot ravnatelji mnenja, da notranji dejavniki bolj vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj kot zunanji.

Ker vsi navedeni dejavniki posredno ali neposredno vplivajo na profesionalizacijo pedagoškega poklica, nas je zanimalo, kateri dejavniki po mnenju učiteljev in ravnateljev vplivajo na profesionalizacijo učiteljskega poklica. Izmed 25 podanih dejavnikov se je izkazalo, da so to visoka strokovna usposobljenost učiteljev, profesionalno spoštljiv odnos učiteljev do učencev, sodelovanje učiteljev na šoli, način vodenja šolske politike, razgledanost in branje strokovne literature, poznavanje strokovne terminologije in zmožnost argumentiranja lastnih odločitev, ustrezni delovni pogoji, kolegialna pomoč pri razvoju sodelavcev in kakovostna ponudba stalnega strokovnega usposabljanja.

Po mnenju učiteljev in ravnateljev bi bilo treba v našem šolskem sistemu zmanjšati administracijo in birokracijo, omogočiti odpuščanje ali sankcioniranje nekvalitetnih učiteljev, uvesti strožjo selekcijo pri vpisu na pedagoške študijske programe, znižati normative in standarde (predvsem število učencev v oddelku), uvajati zgolj premišljene in ovrednotene spremembe, upoštevati mnenja učiteljev ter jih v te procese aktivno vključevati, zakonsko urediti delovni čas, nagrajevati uspešne učitelje, zvišati plačo in spremeniti obstoječe (preobsežne) učne načrte.

Glede na preštudirano literaturo in dobljene rezultate raziskave so naši predlogi sprememb za nadaljnje raziskovanje:

- osredotočiti na tiste dejavnike, ki učiteljskemu poklicu zmanjšujejo ugled oz. nivo profesionalnosti; poskušati izboljšati zunanje dejavnike;
- usposabljanje študentov prihodnjih učiteljev o vsebinah, ki se nanašajo na profesionalni razvoj in profesionalizacijo učiteljskega poklica, kar bi pomembno pripomoglo k zavedanju pomena profesionalizacije učiteljskega poklica, lastnega profesionalnega razvoja ter samospoštovanja;
- dati večji poudarek refleksiji, pomenu strokovnega premisleka in strokovnim pogovorom s sodelavci, saj učiteljem zmanjkuje časa za tovrstne aktivnosti, ki dajejo učiteljskemu poklicu »dodano vrednost«;
- izpostaviti, katere kompetence učiteljski poklic zahteva.

Na podlagi te raziskave, se bomo trudili vplivati na profesionalni razvoj učiteljev na tistih področjih, ki jih lahko spreminjamo. V naše delo bomo vpeljevali kolegialno hospitiranje, refleksije in strokovne pogovore s sodelavci ter se strokovno usposabljali.

9. Literatura

Cencič, M. (2009). Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Creemers, B. P. M in Kyriakides, L. (2013). Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike, teorije in prakse v sodobnih šolah. Ljubljana: Državni izpitni center.

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. in Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on teacher Development in the United States and Abroad. Dallas: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. in Gu, Q. (2007). Teachers Matter: Connecting work, lives and effectiveness. New York: Open University Press.

Donaldson, M. L. (2013). Principals' Approaches to Cultivating Teacher Effectiveness: Constraints and Opportunities in Hiring, Assigning, Evaluating, and Developing Teachers. Educational Administration Quarterly, 49, št. 5, str. 838−882.

Drofenik Jerič, V. (2016). Učiteljeva poklicna vloga in njegov profesionalni razvoj. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 9, št. 2, str. 15−36.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teachers: A Paradox. British Journal of Educational Studies, 30, št. 2, str. 161−171.

Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2.

Javrh, P. (2008). Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Javrh, P. (2011). Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research, 62, št. 2, str. 129−169.

Kalin, J. (2010). Tudi učitelji se učijo – značilnosti, pogoji in možnosti učiteljevega profesionalnega razvoja. Vzgoja in izobraževanje, 41, št. 6, str. 4−12.

Korthagen, F. A. J. (2004). In searchof the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20, št. 1, str. 77−79.

Leithwood, K., Day, Christopher, D., Sammons, P., Harris, A. in Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Pridobljeno s http://www.leadershipinnovationsteam.com/files/seven-strong-claims.pdf

Marzano, R. J. (2003). What works in schools: translating research into action. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervison and Curriculum Development: ASCD.

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

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

Valenčič Zuljan, M. (1996). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. Pedagoška obzorja, 11, št. 5/6, str. 216−225.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 122−144.

Valenčič Zuljan, M. (2012). Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.

Valenčič Zuljan, M., Klander, J., Sešek, U. (2010). Activities and effects in the professional development of teachers – the perspectives of teachers and headmasters. Pedagoška obzorja, 25, št. 1, str. 143−156.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, št. 16. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/1/content?id=78530

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Drofenik Jerič, magistrica znanosti, je zaposlena kot profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah. Leta 2016 je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani magistrirala iz poučevanja na razredni stopnji. Bogate izkušnje na pedagoškem področju so jo privedle do raziskovanja profesionalnega razvoja učiteljev.

Moralno rezoniranje i moralni temelji u akademskom kontekstu

Moral Reasoning and Moral Foundations in the academic context

Jasmina Tomašić Humer

Ana Babić Čikeš

Dubravka Hajek

Ivana Jambrešić

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju
jtomasic@ffos.hr, ababic@ffos.hr

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je primijeniti dvije mjere moralnosti na hrvatskom uzorku te utvrditi postojanje spolnih razlika i razlika s obzirom na vrstu fakulteta koje sudionici pohađaju u navedenim mjerama. Nadalje, željeli smo osvijetliti odnos različitih aspekata moralnosti, moralnog rasuđivanja koje predstavlja namjernu ljudsku aktivnost za koju je potreban određeni trud i napor te moralne intuicije za koju autori navode da se aktivira automatski. U istraživanju su sudjelovali studenti (N = 310) različitih fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku (Građevinski fakultet, Pravni fakultet, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti). Sudionici su popunjavali dvije relativno nove mjere moralnosti: Test moralnog rasuđivanja (Proroković, 2016) i Upitnik moralnih temelja (Graham i sur., 2011). Na temelju testa moralnog rasuđivanja izračunat je Indeks moralnog rasuđivanja te mjera Humanističke i Konzervativne orijentacije. Na temelju Upitnika moralnih temelja izračunati su rezultati na šest domena, odnosno šest temelja moralnosti: Briga, Pravednost, Odanost, Autoritet, Čistoća i Sloboda. Spolne razlike pronađene su na mjerama Humanističke i Konzervativne orijentacije, te na moralnim temeljima: Briga, Pravednost, Odanost i Čistoća. Indeks moralnog rasuđivanja statistički je bio povezan jedino s moralnim temeljem Briga. Pronađena je niska pozitivna veza između Humanističke orijentacije i Brige, Pravednosti i Odanosti dok je Konzervativna orijentacija bila povezana s Odanosti, Autoritetom, Čistoćom i Slobodom.

*Ključne riječi**:*** moralno rasuđivanje, moralni temelji, studenti

Abstract

The aim of this study was to apply two measures of morality on the Croatian sample and to explore the effect of gender and education type on the above mentioned measures. Furthermore, we wanted to investigate relationships between different aspects of morality, moral reasoning and moral intuition.
Students (N=310) of different academic disciplines (Faculty of Law, Faculty of Civil Engineering and Faculty of Education) participated in the research. The participants took the Test of Moral Reasoning (Proroković, 2016) and the Moral Foundations Questionnaire

(Graham et al., 2011). Based on the Test of Moral Reasoning three measures were calculated: (a) Index of moral reasoning; (b) Humanistic idealistic orientation; and (c) Conservative idealistic orientation. The Moral Foundations Questionnaire was based on six foundations: Care, Fairness, Liberty, Loyalty, Authority and Sanctity. Gender differences have been found on the measures of Humanistic and Conservative Orientation, and on the moral foundations of Care, Justice, Loyalty and Purity. The Index of moral reasoning was statistically correlated only to Care. There was a low positive relationship between Humanistic Orientation and Care, Fairness and Liberty while Conservative Orientation was associated with Loyalty, Authority, Purity, and Freedom.

Key words: Moral Foundations, Moral Reasoning, Students

1. Uvod

Moral se definira kao "skup načela i shvaćanja pravila, običaja i društvenih normi u određenom društvu ili u jednom njegovu dijelu – o tome što je dobro, a što zlo, što je valjano i dopušteno, a što nije (Kljaić, 2005, str. 273.). Upravo na temelju ovih načela ocjenjuju se i vrednuju ljudski postupci kao dobri ili loši, ispravni ili neispravni. Za moral i njegov razvoj psiholozi su se počeli zanimati početkom 20. stoljeća, a trenutno prevladava kognitivističko gledište na moral prema kojem se naglasak stavlja na *moralno rasuđivanje*, odnosno procese koji su uključeni u donošenje odluka u moralno dvojbenim situacijama (Proroković, Nikolić i Šimić, 2017). Na temelju prve sistematične teorije kognitivno-moralnog razvoja kod djece Jeana Piageta, koja je pretpostavljala postojanje dvaju sukcesivnih stadija moralnog razvoja, heteronomnog i autonomnog, Kohlberg je formirao teoriju kognitivno-moralnog razvoja koja objašnjava čovjekov moralni razvoj kroz čitav životni vijek. Prema Kolhbergu (1968) moralni razvoj odvija se u stadijima, odnosno, pretpostavlja postojanje šest stadija moralnog razvoja svrstanih u tri razine: pretkonvencionalnu, konvencionalnu i postkonvencionalnu razinu. Svaka od navedene tri razine podijeljena je na dva stupnja koji predstavljaju temeljne čimbenike u socio-moralnoj perspektivi osobe. Od kasnog djetinjstva do rane adolescencije djeca su sve manje u pretkonvencionalnoj, a sve više u konvencionalnoj fazi koja postaje uobičajena tijekom tinejdžerskih godina (Berk, 2015). Do prelaska na postkonvencionalnu razinu dolazi tek krajem adolescencije, odnosno u mlađoj odrasloj dobi. Međutim, većina ljudi nikada ne dosegne tu razinu moralnog razvoja, te ostaju na konvencionalnoj razini (Kohlberg, 1986; prema Hren, 2008). Dakle, prema ovom gledištu, moralni je razvoj aktivni proces reorganizacije iskustava, u kojem se moralna pitanja sagledavaju iz nove perspektive (Aybek, Çavdar i Özabacı, 2015). Nažalost, Kohlbergova (1986) pretpostavka kako je prijelaz s jednog stupnja moralnog razvoja u drugi, napredniji stupanj, skokovit i ireverzibilan, nije empirijski potvrđena u istraživanjima (Hren, 2008).

Krebs (2011) navodi da se ljudski sudovi o ispravnosti ljudi i/ili njihovih postupaka donose svakodnevno, a s evolucijskog gledišta ljudi posjeduju mehanizme za detekciju i evaluaciju tuđih ponašanja budući da ta ponašanja imaju značajne posljedice za vlastitu ukupnu reproduktivnu uspješnost (Lieberman, 2008). Haidt (2008) kritizira usmjerenost izučavanja morala isključivo iz perspektive moralnog rasuđivanja te navodi kako se usmjeravanjem samo na istraživanje moralnog rasuđivanja izostavlja istražiti širok raspon ponašanja i intuicija koje oblikuju ljudski moral. Stoga Haidt (2008) predlaže noviju teoriju u psihologiji moralnosti, navodeći kako postoji šest aspekata moralnosti, odnosno *moralnih domena ili temelja* (Briga, Pravednost, Odanost, Autoritet, Čistoća i Sloboda). Navedeni *moralni temelji* mogu se definirati kao „*set vrlina, vrijednosti, normi, identiteta, institucija, tehnologija i evoluiranih*

psiholoških mehanizama koji rade zajedno kako bi suprimirali ili regulirali sebičnosti i učinili socijalni život mogućim" (Haidt, 2008). Prema Kolevi, Grahamu, Iyeru, Ditti i Haidtu (2012) šest moralnih temelja zapravo predstavljaju psihološke sustave od kojih svaki proizvodi brze, automatske reakcije kada se određeni obrasci percipiraju u društvenom svijetu te stvaraju procjene o tome što je dobro, a što nije dobro. Tako *Briga* vodi ljude do neodobravanja onih ponašanja koje uzrokuju bol i patnju, a do odobravanja ponašanja koje sprječavaju ili ublažavaju štetu. *Pravednost* ljude čini osjetljivima za pitanja jednakosti i pravde te dovodi do ljutnje prema ljudima koji krše ova načela. *Odanost* se temelji na privrženosti grupama (npr. obitelj, crkva, država) te potiče ponašanja koje pridonose dobrobiti i koheziji grupe. *Autoritet* se temelji na tendenciji stvaranja hijerarhijski strukturiranog društva u kojem se nalaze nadređeni i podređeni članovi. Ova domena također uključuje odobravanje ponašanja pojedinaca koje ispunjavaju dužnosti povezane s njihovim položajem na društvenoj ljestvici, primjerice pokazivanje dobrog vodstva ili poslušnosti. *Čistoća* se temelji na emociji gađenja na biološke (npr. izmet ili trula hrana) ili društvene zagađivače (npr. korupcija), a predstavlja potrebe za tjelesnom i duhovnom čistoćom (Koleva i sur., 2012). *Sloboda* predstavlja liberalnu viziju pozitivne slobode, odnosno moralni temelj prema kojoj svaki pojedinac ima pravo birati kako će živjeti.

Za razliku od Kolhbergove pretpostavljene univerzalnosti navedenih faza moralnog razvoja, za moralne temelje se ne očekuje takva univerzalnost. Odnosno, pretpostavlja se da su pojedini temelji različito naglašeni u različitim zajednicama. Primjerice, liberali veću moralnu težinu stavljaju na Brigu nego na Čistoću, dok konzervativci daju podjednaku moralnu težinu objema domenama (Young i Saxe, 2011). S obzorom na različitu važnost pojedinih domena u različitim kulturama, odlučili smo koristiti ove mjere u našem kontekstu, odnosno, na hrvatskom uzorku. Nadalje, budući da se kao jedan od najčešće istraživanih korelata moralnog rasuđivanja navodi formalno obrazovanje, ovo istraživanje smo odlučili provesti na studentima (različitih studija). Iako se pokazalo da je pohađanje studija povezano s prelaskom na najviše razine moralnog razvoja (npr. Lind, 2015) neki autori navode kako na moralni razvoj studenata velikim dijelom utječe akademska klima, koja je često određena akademskom orijentacijom (Lind, 2015; prema Tokić i Nikolić, 2017). Tako neka fakultetska usmjerenja kod studenata potiču propitivanje i testiranje hipoteza što rezultira višim razinama moralnog rasuđivanja, za razliku od fakultetskih usmjerenja orijentiranih prvenstveno na razvoj karijere (npr. ekonomisti; Rest i Narvaez, 1994; prema Tokić i Nikolić, 2017). S obzirom na rezultate dosadašnjih istraživanja, zanimalo nas je i postoje li spolne razlike u moralnosti. Pregledom literature utvrdili smo da su rezultati istraživanja odnosa spola i morala nekonzistentna. Npr. Detert i Trevino (2008) su utvrdili statistički značajnu razliku (ali malenu) u moralnom rasuđivanju između muškaraca i žena (u korist žena). Suprotno tome, a u skladu s nekim ranijim istraživanjima (npr. Walker, 1991), Proroković, Nikolić i Šimić (2017) nisu pronašle spolne razlike na hrvatskom uzorku studenata. Što se tiče spolnih razlika u moralnim temeljima, rezultati pokazuju kako su žene više orijentirane na Brigu (Zadanbeh i Zakerian, 2011), dok su muškarci više orijentirani na Pravednost (Gilligan, 1982).

Iako je istraživanje morala u svijetu trenutno jako popularno, kod nas je ono u samim začecima, i prvenstveno se provodi u okviru kognitivističko razvojne perspektive. Stoga nam je, kao što smo već ranije naveli, u odnosu na ranije provedena istraživanja, namjera bila obuhvatiti dva aspekta moralnosti, odnosno ispitati moralno rasuđivanje, ali i moralne temelje. U tu svrhu koristili smo dvije mjere moralnosti: Test moralnog rasuđivanja (Proroković, 2016), koji na temelju dvije moralne dileme pokazuje koliki je *Indeks moralnog rasuđivanja* ispitanika, te Upitnik moralnih temelja koji mjeri *šest moralnih temelja* ispitanika (Briga, Pravednost, Odanost, Autoritet, Čistoća i Sloboda). Što se tiče očekivanog odnosa ova dva aspekta moralnosti, odnosno, moralnog rasuđivanja i moralnih domena, rezultati ranijih

istraživanja nisu konzistentni. Npr. Glover i suradnici (2014) nisu utvrdili značajnu povezanost između moralnog rasuđivanja i šest moralnih temelja, na što su zaključili da moralni temelji ne mjere više razine moralnog rasuđivanja. Ali s obzirom na ovisnost moralnih temelja o društvenom kontekstu, činilo se važno ispitati ovaj odnos u našem konkretnom hrvatskom kontekstu, s jedne strane kako bi se dao doprinos rezultatima istraživanja u međukulturalnom kontekstu, a s druge strane kako bi se dobio bolji uvid i potencijalne preporuke za neke intervencijske programe poboljšanja moralnog ponašanja u konkretnom društvenom kontekstu, posebice u akademskom kontekstu.

Dakle, cilj ovog istraživanja bio je ispitati potencijalne razlike u razinama moralnog rasuđivanja i moralnih temelja na uzorku studenata Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku s obzirom na spol i vrstu fakulteta, te utvrditi odnos između različitih mjera, odnosno različitih aspekata moralnosti.

2. Metoda

2.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovao ukupno $N = 310$ sudionika, redovnih studenata Građevinskog ($N = 114$) i Pravnog fakulteta ($N = 86$) te Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti ($N = 110$) Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Zbog nesavjesnog ispunjavanja upitnika, odnosno nasumičnog zaokruživanja odgovora iz obrade je isključeno $N = 33$ sudionika. Statistička obrada provedena je na $N = 298$ sudionika, od čega je većina bila ženskog spola ($N = 188$; 63%). Raspon dobi iznosio je od 19 do 28 godina ($M = 20.73$, $SD = 1.610$).

2.2. Postupak prikupljanja podataka

Ispitivanje je provedeno grupno u sklopu nastave na fakultetima. Sudionici su zamoljeni za suradnju te da pažljivo i iskreno ispunjavaju upitnike. Naglašeno im je da mogu odustati od istraživanja kad god to žele, te im je zagarantirana povjerljivost i anonimnost podataka. Sudionici su prvo rješavali Upitnik demografskih karakteristika (spol, dob, fakultet koji pohađaju, godina studija). Nakon toga, ispunili su Upitnik moralnih temelja i Test moralnog rasuđivanja. Prikupljanje podataka provedeno je u sklopu većeg istraživanja (svi korišteni instrumenti nisu prikazani u ovome radu). Ispunjavanje upitnika u prosjeku je trajalo 50 minuta.

2.3. Mjerni instrumenti

Test moralnog rasuđivanja (Proroković, 2016) sastoji se od dvije moralne dileme u kojima akter priče donosi određenu odluku. Za svaku odluku ponuđeno je šest *pro* i *kontra* argumenata koji su po svom sadržaju prilagođeni Kohlbergovim fazama moralnog razvoja. Zadatak sudionika je na skali od šest stupnjeva procijeniti u kojoj su mu mjeri prihvatljivi predloženi argumenti. Na taj način se omogućuje procjena „optimalnih“ odgovora na šest teoretskih razina moralnog rasuđivanja. Kao mjera moralnog rasuđivanja, koristi se Indeks moralnog rasuđivanja (IMR), koji se temelji na procjeni odstupanja svakog sudionika od “optimalnog profila”. Definiranje optimalnog profila polazi od pretpostavke kako će osoba s najvećom razinom moralnog rasuđivanja biti ona koja procjenjuje najvažnijim argumentom (u potpunosti prihvatljivim) onaj koji predstavlja najviši, šesti stupanj moralnog rasuđivanja, za jedan stupanj manje prihvatljivim procjenjuje argument koji predstavlja peti stupanj i tako

redom. Vrijednost IMR varira u rasponu od 0 do 1, pri čemu niži IMR ukazuje na nižu razinu moralnog rasuđivanja. Dodatne dvije subskale ovog testa su Humanistička i Konzervativna orijentacija, koje se temelje na dominantnosti stavova iskazanih na prvoj i drugoj dilemi. Konzervativna orijentacija odnosi se na orijentaciju „prema pravilima i normama", a Humanističku se odnosi na orijentiranost „prema čovjeku" (Vuković, 2016). Pouzdanost unutarnje konzistencije testa je zadovoljavajuća i iznosi α = .77, što je u skladu s ranije dobivenim vrijednostima pouzdanosti testa (npr. Proroković, 2016).

Upitnik moralnih temelja (*engl. Moral Foundations Questionnaire;* Graham i sur., 2011, Haidt, 2012) služi za mjerenje šest domena moralnosti (Briga, Pravednost, Odanost, Autoritet, Čistoća i Sloboda). Korištena je verzija upitnika koji su na hrvatski jezik preveli Hren i Mišak (2009, prema MoralFoundations.org) te doradili Mikloušić, Mlačić i Milas (2012, prema MoralFoundations.org). Sastoji se od ukupno 41 čestice. Zadatak je sudionika na prvih osamnaest čestica pomoću skale Likertovog tipa (0-nije ni malo važno; 4-izuzetno je važno) procijeniti koliko mu je svaki od navedenih čimbenika važan za razmatranje moralnih prosudbi (npr. koliko je važno npr. „je li netko patio ili nije"). U drugom dijelu upitnika sudionici, također pomoću skale Likertovog tipa (0-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem), trebaju procijeniti važnost pojedinih tvrdnji prilikom donošenja vlastitih moralnih odluka (npr. „Nikad ne može biti ispravno ubiti ljudsko biće."). Prvih pet subskala sastoji se od 6 čestica, dok se subskala Slobode sastoji od 9 čestica. Skala sadrži i dvije kontrolne čestice (npr. „Je li netko bio dobar u matematici ili nije?") kako bi se identificirali sudionici koji ne obraćaju pozornost na popunjavanje upitnika, te se na temelju tih odgovora isključuju rezultati nesavjesnih sudionika iz obrade podataka. Ukupan rezultat za svaku od šest subskala računa se kao suma sudionikovih odgovora na pripadajućim česticama. Dobivena indeksi pouzdanosti iznosili su: je $\alpha_{(Briga)} = .55$, $\alpha_{(Pravednost)} = .59$, $\alpha_{(Odanost)} = .54$, $\alpha_{(Autoritet)} = .41$, $\alpha_{(Čistoća)} = .70$, $\alpha_{(Sloboda)} = .56$, i u skladu su s ranije dobivenim indeksima pouzdanosti na hrvatskom uzorku (npr. Mikloušić, 2014). Iako su pouzdanosti pojedinih subskala prilično niske, i na originalnoj engleskoj verziji dobivene su slične vrijednosti. Graham i suradnici (2011) smatraju kako su takve pouzdanosti njihove skale opravdane budući da je prilikom konstrukcije upitnika naglasak stavljen na odabir čestica koje vjerno odražavaju široke dimenzije moralnih temelja, a ne na odabir sadržajno sličnih čestica, koje ne bi u potpunosti obuhvatile te dimenzije.

3. Rezultati i rasprava

U Tablici 1. nalaze se deskriptivni podaci za korištene varijable. Normalitet distribucija testiran je Kolmogorov-Smirnovljevim (K-S) testom. Iz Tablice 1. vidljivo je kako varijable Briga, Pravednost, Odanost, Čistoća značajno odstupaju od normalne distribucije ($p < .01$). Kline (1998) navodi da je na rezultatima koji značajno odstupaju od normalne distribucije opravdano primijeniti parametrijske testove ukoliko je indeks nagnutosti <3 i indeks spljoštenosti <10. S obzirom da su za sve varijable indeks nagnutosti <3 i indeks spljoštenosti <10, osim za varijablu Briga kojoj je spljoštenost >10., odlučili smo provesti parametrijske postupke.

Prije glavne obrada podataka osvrnut ćemo se na dobivene deskriptivne podatke. Aritmetička sredina izračunata za Indeks moralnog rasuđivanja dobivena ovim istraživanjem (M_{IMR} =. 49) usporediva je s ranije dobivenim vrijednostima na hrvatskom uzorku npr. Vuković (2016; oko M_{IMR} = .48,) te Tokić i Nikolić (2017; M_{IMR} = .49). Podsjetimo, vrijednost indeksa može varirati u rasponu 0-1 pri čemu veća vrijednost ukazuje na visu razinu moralnog rasuđivanja, ali na žalost na temelju dobivene vrijednosti ne možemo reći u

kojem se stariju moralnog rezoniranja sudionici nalaze. I vrijednosti Humanističke i Konzervativne orijentacije slične su vrijednostima istraživanja Tokić i Nikolić (2017) provedenom na uzorku studenata, dok su nešto više od vrijednosti dobivenom u istraživanju koje je provela Vuković (2016) na heterogenom uzorku s obzorom na različite sociodemografski karakteristike (dakle, istraživanje nije provedeno isključivo na studentima). Možemo zaključiti da se studenti Osječkog sveučilišta ne razlikuju u razini moralnog rasuđivanja u odnosu na ranije dobivene rezultate, odnosno, razina moralnog rasuđivanja kod studenata u različitim dijelovima Hrvatske je slična, što je i očekivano budući da je namjera Testa moralnog rasuđivanja (Proroković, 2016) mjeriti razinu moralnog rasuđivanja koja ne bi trebala ovisiti o nekim kontekstualnim faktorima.

Tablica 2. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, najmanje i najveće vrijednosti i vrijednosti testa normaliteta distribucije (K-S) za rezultate na Testu moralnog rasuđivanja i Upitniku moralnih temelja (N = 298).

	Varijabla	*M*	*SD*	Min	Max	K-S test
Moralno rasuđivanje	Indeks moralnog rasuđivanja (IMR)	0.49	0.08	0.26	0.73	0.486
	Humanistička orijentacija	0.48	0.98	-3.00	2.58	1.183
	Konzervativna orijentacija	0.23	1.02	-2.67	3.00	0.667
Moralne domene	Briga	3.98	0.60	0.83	5.00	2.231**
	Pravednost	4.08	0.57	1.67	5.00	2.141**
	Odanost	3.57	0.65	0.67	5.00	1.652**
	Autoritet	3.25	0.63	0.50	4.67	1.332
	Čistoća	3.36	0.81	0.17	5.00	1.666**
	Sloboda	3.65	0.56	2.11	5.00	1.174

Napomena ** $p < .01$.

Kako bismo odgovorili na postavljene probleme obradu smo podijelili u dva dijela. U prvom dijelu obrade, zanimalo nas je postojanje razlika u zavisnim varijablama s obzirom na spol i vrstu fakulteta koji sudionici pohađaju. U tu svrhu provedeno je devet analiza varijanci, pri čemu su zavisne varijable bile varijable formirane na temelju Testa moralnog rasuđivanja i Upitnika moralnih temelja, a kao nezavisna varijabla odabran je spol. Za prvu varijablu izračunatu na temelju Testa moralnog rasuđivanja (Proroković, 2016) tzv. IMR, nije utvrđena spolna razlika što je u skladu i s nekim ranijim istraživanjima npr. Vuković (2016). Dakle, studentice i studenti su na sličnim razinama moralnog rasuđivanja što je u skladu i s Kohlerbegovm pretpostavkama da ne postoje spolne razlike u navedenoj varijabli. Međutim, pronađena je razlika u Humanističkoj ($F(1,271) = 5.78$, $p = .016$) i Konzervativnoj ($F(1,271) = 8.86$, $p = .003$) orijentaciji. Studentice su imale više rezultate i na Humanističkoj ($M_ž = .554$, $SD_ž = .943$, $M_m = .232$, $SD_m = 1.105$) i na Konzervativnoj ($M_ž = .328$, $SD_ž = .965$, $M_m = -.070$, $SD_m = 1.075$) orijentaciji. Budući da Humanističku orijentaciju karakterizira usmjerenost „prema čovjeku“, a žene se tradicionalno u procesu socijalizacije usmjerava „na čovjeka“, odnosno na brigu o drugima, ovaj rezultat je bio i očekivan. Viši rezultat sudionica i na skali Konzervativne orijentacije nije bio u potpunosti očekivan, buduću da se orijentiranost „prema pravilima i normama“ više očekuje od studenata. Ovaj neočekivani rezultat dobila je i Vuković (2016) te ga je objasnila time da su žene u našem društvu i dalje odgajane tako da trebaju poštovati vanjska/društvena pravila.

Kada smo analizirali varijable moralnih domena na temelju Upitnika moralnih temelja, dobiveno je da se studenti i studentice razlikuju u varijablama Briga ($F(1,271) = 11.21$, $p = .001$), Pravednost ($F(1,271) = 6.56$, $p = .011$), Odanost ($F(1,271) = 4.43$, $p = .036$) i Čistoća ($F(1,271) = 5.15$, $p = .024$). Očekivano, studentice su postizale više vrijednosti na varijablama Briga ($M_ž = 4.05$, $SD_ž = .509$, $M_m = 3.80$, $SD_m = .670$), Pravednost ($M_ž = 4.14$, $SD_ž = .532$, $M_m = 3.96$, $SD_m = .552$) i Čistoća ($M_ž = 3.37$, $SD_ž = .849$, $M_m = 3.11$, $SD_m = .941$), a studenti na varijabli Odanost ($M_ž = 3.48$, $SD_ž = .651$, $M_m = 3.67$, $SD_m = .799$). Kako do sada, koliko je nama poznato, nije provedeno istraživanje na hrvatskom uzorku s ciljem ispitivanja spolnih razlika u navedenim varijablama, nemamo podatke za usporedbu. Strani pak autori navode kako žene postižu više rezultate na Brizi, Pravednosti i Čistoći dok muškarci postižu više rezultate na Autoritarnosti, odnosno, Odanosti (Graham i sur., 2011).

Budući da smo utvrdili spolne razlike u navedenim varijablama, a kako je spolna struktura na fakultetima na kojima smo provodili istraživanje neujednačena, kako bismo utvrdili postoji li razlika u navedenim varijablama s obzirom na vrstu fakulteta, provedene su analize kovarijance pri čemu je spol uključena u analizu kao kovarijata. Niti za jednu od navedene tri mjere moralnog rasuđivanja izračunatih na temelju Testa moralnog rasuđivanja (Proroković, 2016) nije utvrđena razlika s obzirom na fakultet koji studenti pohađaju. Ovaj rezultat bio je donekle očekivan budući da su slične rezultate dobile Tokić i Nikolić (2017) koje upotrebom istog testa na studentima nisu pronašle razlike u Indeksu moralnog rasuđivanja. Suprotno našim rezultatima, Tokić i Nikolić (2017) pronašle su razliku u Humanističkoj orijentaciji između studenata različitih fakulteta, na način da su studenti prava postigli najniže rezultate na ovoj orijentaciji.

Što se tiče analize varijabli moralnih temelja, iako je jednostavna analiza varijance pokazala da se studenti različitih fakulteta razlikuju u varijablama Briga i Pravednost, budući da fakultete karakterizira različita zastupljenost studentica i studenta, kada smo spol uveli kao kovarijatu, niti za jednu varijablu (Briga, Pravednost, Odanost, Autoritet, Čistoća i Sloboda) nisu utvrđene razlike s obzirom na vrstu fakulteta. Dakle, vrsta fakulteta nije se pokazala kao značajna varijabla za izraženost moralnih temelja. Ovi rezultati mogu se donekle objasniti time da je moralnost studenata ipak više pod utjecajem šireg društvenog konteksta, odgoja, sredine u kojoj žive i sl., nego fakulteta kojeg pohađaju, jer se fakulteti često ne bave analizom moralnih pitanja i sl.

Kako bismo odgovorili na drugi problem izračunali smo korelaciju između ispitivanih varijabli. Dobiveno je kako Indeks moralnog rasuđivanja korelira jedino s varijablom Briga ($r = 0.132$, $p = .032$), pri čemu je dobivene korelacija niska. Druga mjera izračunata na temelju Testa moralnog rasuđivanja, tzv. Humanistička orijentacija korelira s različitim mjerama moralnih temelja. Utvrđene su statistički značajne, ali niske povezanosti između Humanističke orijentacije i Brige ($r = 0.233$, $p = .000$), Humanističke orijentacije i Pravednosti ($r = 0.240$, $p = .000$), te Humanističke orijentacije i Odanosti ($r = 0.122$, $p = .043$). Dakle, sudionici koji su usmjereni „prema ljudima“ ujedno su oni koji ne odobravaju ponašanja koje uzrokuju drugima bol i patnju, osjetljiviji su za pitanja jednakosti i pravde i privrženiji su grupama.

Nadalje, utvrđeno je da je Konzervativna orijentacija statistički značajno povezana s varijablama Odanost ($r = 0.145$, $p = .016$), Autoritet ($r = 0.281$, $p = .000$), Čistoća ($r = 0.186$, $p = .002$) i Sloboda ($r = 0.119$, $p = .049$). Dakle, sudionici koji su usmjereni „prema pravilima i normama“, ujedno su privrženi grupama (pretpostavljamo isključivoj svojoj grupi), spremniji su podržavati stvaranja hijerarhijski strukturiranog društva u kojem se nalaze nadređeni i podređeni članovi, manje su spremni tolerirati razne društvene zagađivače (npr. korupciju). Navedeno se međusobno slaže, odnosno, za konzervativnu orijentaciju je

karakteristično sve navedeno. Jedino je neočekivano što smo dobili da postoji pozitivna povezanost između Konzervativne orijentacije i Slobode, no, kao što je vidljivo ta je korelacija mala, i objašnjava svega oko 2,3% zajedničke varijance.

Prije navođenja zaključaka provedenog istraživanja, trebamo se osvrnuti i na nedostatke provedenog istraživanja. Naime, istraživanje je provedeno na studentima tri različite sastavnice Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, dakle uzorak je bio prigodan. Nadalje, podsjetimo, omjer studentica i studenata u pod uzorcima nije bio prikladan (više su bile zastupljene studentice). Također, jedan od značajnijih nedostataka su i relativno niske pouzdanosti Upitnika moralnih temelja.

4. Zaključak

Cilj ovog rada bio je ispitati potencijalne razlike u razinama moralnog rasuđivanja i moralnih temelja na uzorku studenata Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku s obzirom na spol i vrstu fakulteta. Dobiveni rezultati ukazali su na to da se studenti s obzirom na spol i vrstu fakulteta ne razlikuju u Indeksu moralnog rasuđivanja, dakle i djevojke i mladići, bez obzira koji fakultet pohađaju, nalaze se na sličnim stupnjevima moralnog rasuđivanja. Razine moralnog rasuđivanja ovog uzorka bile su sukladne ranije dobivenim rezultatima na uzorcima studenata (nažalost, korištena mjera nam ne daje informaciju na kojem se točno stadiju moralnog rasuđivanja sudionici nalaze). Nadalje, utvrđene su spolne razlike u Humanističkoj i Konzervativnoj orijentaciji, pri čemu su studentice postigle više rezultate ne obje orijentacije. Dakle, pri donošenju moralnih odluka, studentice su u odnosu na studente i više usmjerene "na druge", ali i na "poštivanje pravila". Što se tiče moralnih temelja, utvrđene su samo spolne razlike i to samo za neke od temelja (npr. Briga, Pravednost, Odanost i Čistoća). Studenticama su važniji temelji Briga, Pravednost i Čistoća. Utvrđena je niska povezanost Indeksa moralnog rasuđivanja i jednog moralnog temelja Brige. Sudionici koji postižu više rezultate ne Indeksu moralnog rasuđivanja ujedno i više pažnje pridaju moralnom temelju Brige, odnosno, više brinu za druge (iako je korelacija niska). Što se tiče odnosa Humanističke s moralnim temeljima, dobivena je povezanost s Brigom, Pravednosti i Odanosti dok je Konzervativna orijentacija bila povezana s Odanosti, Autoritetom, Čistoćom i Slobodom.

5. Literatura

Aybek, E. C., Çavdar, D., & Özabacı, T. M. N. (2015). University students' moral judgment and emotional intelligence level: A model testing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2740-2746.

Berk, L. (2015). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Detert, J. R., Trevino, L. K. (2008). Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 374-391.

Gilligan, C. (1982) *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge; Harvard University Press.

Glover, R. J., Natesan, P., Wang, J., Rohr, D., McAfee-Etheridge, L., Booker, D. D., Bishop, J., Lee, D., Kildare, C., Wu, M. (2014). Moral rationality and intuition: An exploration of relationships between the Defining Issues Test and the Moral Foundations Questionnaire. *Journal of Moral Education, 43*(4), 385-412.

Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., Ditto, P. H. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(2), 366-385.

Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 65-72.

Haidt, J. (2012). The Righteous Mind: Why good people are divided by religion and politics. New York: Pantheon

Hren, D. (2008). Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlađe odrasle dobi. *Neobjavljena doktorska disertacija*.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Koleva, S. P., Graham, J., Iyer, R., Ditto, P. H., Haidt, J. (2012). Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes. *Journal of Research in Personality, 46*(2), 184-194.

Krebs, D. (2011). The Origins of Morality: An Evolutionary Account. New York: Oxford University Press.

Lieberman, D. (2008). Moral sentiments relating to incest: Discerning adaptations from byproducts. U: Sinnott-Armstrong, W. (Ur.), *Moral psychology: The evolution of morality - Adaptations and innateness, 1*, 165-190. Cambridge, MA: The MIT Press.

Lind, G. (2015). Favorable Learning Environments for Moral Competence Development. A Multiple Intervention Study with 3.000 Students in a Higher Education Context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(4).

Mikloušić, I. (2014). *Psiholeksička studija vrlina u Hrvatskom jeziku.* Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Kohlberg, L. (1986). *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row. Creskill, NJ: Hampton Press.

Kljaić, S. (2005). U: Petz, B. (Ur.) Psihologijski rječnik. Jatrebarsko: Naklada Slap.

Proroković, A. (2016). Test moralnog rasuđivanja (TMR). U: Junaković Tucak, I., Burić, I., Ćubela Adorić, V., Proroković, A., Slišković, A. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, Svezak 8*, 63-72. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.

Proroković, A., Nikolić, M., Šimić, N. (2017). Moral reasoning and its correlates in job applicants. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology, 68*(1), 59-65

Tokić, A. i Nikolić, M. (2017). Moral reasoning among Croatian students of different academic orientations. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 6(2), 208-213.

Vuković, M. (2016). *Odnos moralnog rasuđivanja i nekih sociodemografskih karakteristika.* Završni rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.

Young, L., Saxe, R. (2011). When ignorance is no excuse: Different roles for intent across moral domains. *Cognition, 120*(2), 202-214.

Zadanbeh, M. K., Zakerian, M. (2011). A comparison of moral competence between Iranian male and female elementary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 48-52.

Kratko predstavljanje autora

Dr.sc. Jasmina Tomašić Humer docentica je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku gdje predaje kolegije iz područja psihologijske metodologije i etike. Autorica je radova usmjerenih na područje međugrupnih odnosa, osobito na razvoj predrasuda kod djece.

Dr.sc. Ana Babić Čikeš docentica je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku gdje predaje kolegije iz područja razvojne psihologije i kolegij Psihološko savjetovanje. U znanstvenom radu dominantno se bavi emocionalnom inteligencijom, te je autor više znanstvenih radova u tom području.

Dubravka Hajek diplomirala je na Odsjeku za psihologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku s temom odnosa empatije, religioznosti, moralnih domena i moralnog rasuđivanja.

Ivana Jambrešić diplomirala je na Odsjeku za psihologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku s temom: Doprinos mračnih osobina ličnosti i moralnosti varanju u akademskom okruženju.

Ali je vzgoja za vrednote v srednji šoli še potrebna in ali je sploh mogoča?

Is Values Education in Secondary School still Necessary, is it even Possible?

Melita Lemut Bajec

Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina
melita.lemut-bajec@ss-venopilon.si

Povzetek

Razredništvo je odgovorna naloga, saj učitelje razrednike na področju vzgoje in posredovanja vrednot postavlja pred velike izzive. Zdi se namreč, da se vrednote spreminjajo. V resnici pa se spreminja le naše dojemanje in udejanjanje. Ker so temu trendu najbolj izpostavljeni mladi, ki pa še niso izdelane osebnosti, je prav, da razrednik svoje moči usmeri prav na področje vrednot. Pričujoči članek podaja primere iz šolskega leta 2017/2018, ko so bili gimnazijci 1. letnikov Srednje šole Veno Pilon Ajdovščina sistematično vključeni v vzgojo za vrednote. Izvajala se je preko razrednih ur, popoldanskih aktivnosti, predavanj in medgeneracijskega sodelovanja z Domom starejših občanov iz Ajdovščine. Evalvacija izvedenih dogodkov daje potrditev, da je vzgoja za vrednote v srednji šoli ne samo potrebna in mogoča, ampak nujna.

Ključne besede: dijak, medgeneracijsko sodelovanje, razrednik, vrednote, vzgoja za vrednote.

Abstract

Being a class teacher is a responsible task, because one is faced with huge challenges in the field of ethics and values. It seems, though, as if values were changing. In truth, it is only our perception and the way we live them out that is so very different. The young who are not yet fully built personalities are faced with these trends more than ever, therefore, class teachers that teach values are on the right way. The article presents a case of 1st year grammar school pupils of Secondary school Veno Pilon Ajdovščina who were in the school year 2017/18 systematically involved in values education. It was carried out during class lessons, as part of the afternoon activities, lectures and workshops and as a cross-generational collaboration with the Old people's home Ajdovščina. Evaluation of the activities suggests that values education among secondary school students is needed, is possible and above all, it is necessary.

Key words: a class teacher, cross-generational collaboration, pupil, values, values education.

1. Uvod

Šola kot vzgojno-izobraževalna inštitucija ves čas išče ravnovesje med načini, kako učinkovito vzgajati in s tem biti podpora primarni celici, družini, ter izobraževati, tj. širiti obzorja in podajati (predvsem praktično) znanje. Čekada Zorn in Dobnikar (2013) zatrjujeta, da mora šola poleg izobraževalne vloge prevzeti tudi (in predvsem) odgovorno vlogo vzgojitelja, saj živimo v času, ko so etične vrednote velikokrat pozabljene in zapostavljene, česar pa si za vzpostavitev zdravega družbenega okolja ne moremo, niti ne smemo privoščiti.

Ker pa se o vzgoji za vrednote prepogosto laično razpravlja kot o slepi pegi šolstva, je namen tega članka predstaviti primere dobre prakse na omenjenem področju v srednji šoli v sklopu pouka razrednih ur ter s tem motivirati bralca, da ozavesti, da se tovrstna vzgoja vrši, je uspešna, da pa je največkrat treba le optimistično pristopiti do problemov, ki so danes mnogokrat polemizirani in v osnovi označeni kot nerešljivi.

V prikazu posameznih aktivnosti, s katerimi smo na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina v šolskem letu 2017/2018 sistematično izvajali vzgojo za vrednote, bo kot teoretični del služila Shema Evropskega Ogrodja za Etiko in Vrednote (EOEV). Gre za »dokument, ki postavlja vrednote v širši kontekst sodobne evropske družbe in njenih skupnosti ter temelji na evropski zgodovinski, kulturni in civilizacijski tradiciji in na vodilnih sodobnih modelih vrednot« (Musek, 2015), kot tak pa se lepo sklada s smernicami sodobnega šolskega sistema.

2. Pojmovanje vrednot

Za lažje razumevanje napisanega je prav, da se ustavimo ob pojmu vrednota. Musek (2015) opredeljuje vrednote kot pojmovanja in prepričanja, ki nam pomenijo življenjsko vodilo. Ker gre za »ideale, ki pomenijo nekaj dobrega, privlačnega, nekaj več vrednega v smislu človekovih dosežkov« (Žorž, 2012), lahko z vzgojo za vrednote v šoli pomembno pripomoremo k ustvarjanju boljše družbe. »Kaj bi se zgodilo, če bi se ljudje še veliko bolj, kot se to v resnici dogaja, ravnali po etičnih standardih, morali in vrednotah? Odgovor je preprost: na svetu bi bilo veliko manj negativnega dogajanja. /…/ Ja, tak svet je nekaj najboljšega, kar si lahko predstavljamo, zanj se je vredno truditi« (Musek, 2016). Vendar v svojih hotenjih ne moremo, niti ne smemo biti preveč iluzorni, saj so »naše vrednotne usmeritve do neke mere celo genetsko pogojene« (Musek, 2015), učitelji kot vzgojitelji imamo na posredovanje in vzgojo za vrednote omejen vpliv.

3. Nujnost vzgoje za vrednote

Dejstvo je, da se pogled na vrednote in njihovo uresničevanje spreminja, kar je sicer samo po sebi nasprotujoče, saj vrednote kot etični pojmi »niso odvisne od časa in prostora in bi jih bilo treba potemtakem kadarkoli razumeti enako« (Divjak, 2000). Toda če so bili nekoč spoštovanje, tovarištvo, hvaležnost in sočutje nosilci razredne klime, so danes v ospredju predvsem vrednote, ki jih narekujejo socialna omrežja, to so lepota, denar, užitek, individualizem, tekmovalnost, nujnost informiranosti idr. Z nekoč čislanimi ideali pa se danes skuša manipulirati pod pretvezo, da so časi drugačni. Toda »družbene spremembe prinesejo nove prioritete, ne pa novih vrednot« (Pogačnik, 2002).

Očitno pa je dejstvo, da stalna izpostavljenost prioritetam današnjega časa vpliva na obnašanje, razmišljanje in delovanje mladostnikov. Učitelji tako vidimo, da imamo pred seboj povsem drugačne mlade kot pred 10 ali 15 leti. Današnji mladi klasičnim vrednotam dajejo zelo drugačen naboj. Če je bilo nekoč npr. tovarištvo samoumevno, se zdi danes mnogokrat

povsem zastarelo. A treba je poudariti, da se tovarištvo kot vrednota v svojem bistvu ni čisto nič spremenilo. Izpostavljeni miselni preobrat v družbi pa tudi od učitelja/razrednika zahteva drugačno (vzgojno) delovanje.

4. Vzgojna vloga razrednika

Omenjene razmere učitelja razrednika tako postavljajo pred vedno nove izzive. Poleg tega je »prav vsak učitelj zavedno ali nezavedno zgled oziroma vzornik svojim učencem in tako soodgovoren za izoblikovanje otrokove osebnosti, s tem pa tudi njegovih moralnih vrednot« (Čekada Zorn in Dobnikar, 2013). Skupaj s starši vpliva na oblikovanje otrokove osebnosti, da se ta razvija v odgovornega, uspešnega in zdravega mladostnika oz. odraslega. Metod in strategij, kako omenjene cilje doseči, je zagotovo veliko, skupna pa jim je vzgoja za vrednote.

Petnajstletnik ima sicer že skorajda ponotranjeno lestvico vrednot, vendar pa njegova osebnost še ni izdelana. Zavedati se je treba dejstva, da »se vrednote oblikujejo vse naše življenje« (Musek, 2015). Zato ima razrednik, ki je pripravljen vložiti v svoje delo veliko energije in dobre volje, še priložnost, da mladostnika vodi oz. mu vsaj predstavi bolj preverjene in trajnostno naravnane vrednote, ki oblikujejo zdravo družbo, katere vodilo niso zgolj materialno pogojene dobrine. Vzgoja za vrednote, ki se tako lahko v veliki meri izvaja prav preko razrednih ur, je v svetu neprestanega hitenja, površinskih vrednot in šibke misli ključen element srednješolskega izobraževanja.

5. Vzgoja za vrednote preko tematsko obarvanih razrednih ur

V šolskem letu 2017/2018 smo na šoli sprejeli novo, številčno majhno generacijo srednješolcev, gimnazijcev (le 34 dijakov v 2 razredih). Delo z vrednotami nam ni bilo nikoli tuje, sadovi tega pa so se kazali v pristnih medosebnih odnosih med dijaki in učitelji ter v hvaležnosti za vložen čas in trud, ki so ju mladi v pogovorih izpostavljali.

Drugi vzvod odločitve, da se vrednot lotimo načrtno, je bilo tudi spoznanje, da vrednote današnjega časa preprosto ne »zdržijo« več. Preveč mladih drug ob drugem odtujeno sedi pred učilnico, bulji v svoje ekrane ter išče rešitve v virtualnem svetu, se ob vikendih utaplja v alkoholu, posega po prepovedanih substancah in se ne zna soočati s stresom. Učitelji, še toliko bolj intenzivno pa razredniki, se z naraščanjem tega fenomena soočamo vsakodnevno.

Ker tako vedenje ni sprejemljivo, smo se odločili, da dijakom ponudimo tematsko obarvane razredne ure ter jim predstavimo področja, na katera se morda sami še ne bi spuščali. Poleg opravljanja birokratskih obveznosti so tako teme, kot so hvaležnost, predanost, nasmeh, empatija, stiska, stres, iskrenost, zdravje, postavljanje ciljev ipd., postale osrednji del razrednih ur.

Omenjene teme, ki se v svojem bistvu nanašajo na vrednote, je mogoče izpeljati preko različnih učnih strategij. Pogovor je najpreprostejši način in daje vsakemu dijaku priložnost, da pove svoje mnenje, izrazi svojo izkušnjo, predstavi svoje videnje. Pogovor je izjemno učinkovito sredstvo za doseganje zastavljenih ciljev, ko je v razredu manjše število dijakov (do 25), v številčnejših razredih se posameznik ne more vedno izraziti in podeliti svoje izkušnje, predvsem pa se težje odpre in postane oseben.

Druge učinkovite tehnike, ki od mladih zahtevajo, da se zazrejo vase in delajo na sebi, so še dnevniški zapisi, delo z materiali, likovno ustvarjanje, delo na terenu, pravljice in motivacijske zgodbe, glasbene iztočnice, kartice, citati idr.

V nadaljevanju bodo predstavljene štiri aktivnosti, s katerimi smo mladim predstavili vrednote. Delali smo tako na ozaveščanju kot na udejanjanju teh.

5.1 Moč nasmeha in hvaležnosti

Hvaležnost je tema, ki se nanaša na osebno rast, zato smo se k njej z dijaki vračali večkrat in na različne načine. »Raziskave določno kažejo, da hvaležnost preprečuje vpliv negativnih emocij in zmanjšuje negativni afekt in distres, obenem pa krepi pozitivni afekt« (Musek, 2015).

Pomembno je, da mladi razmišljajo o vlogah, ki jih igrajo v življenju; da se zmorejo ustaviti ob določenih trenutkih, jih ozavestiti in ovrednotiti. Tako izkusijo pomen hvaležnosti ob malenkostih, kot je npr. nasmeh.

Več kot očitno je namreč, da se mladina zaradi pritiskov, ki jih povzročajo neprestani dražljaji moderne tehnologije, ne zna ali ne zmore ustaviti ob posameznih trenutkih. Zavedanje in ovrednotenje blagodejnih učinkov, ki jih ima nasmeh, pozornost odvrne od neprestanega hitenja ter današnji ritem življenja vsaj nekoliko upočasni, v človeku pa sproži občutek hvaležnosti tudi za mala doživetja in trenutke.

5.1.1 Potek aktivnosti

Dijaki so najprej prisluhnili *Zgodbi o nasmehu* (Škobalj, 2010), katere namen je bil, da jih nagovori in spodbudi k razmišljanju o trenutkih, ki se za vedno zapišejo v naša srca. Temu je sledil pogovor preko vprašanj: *Kdo vam najpogosteje prikrade nasmeh na ustnice in zakaj? Kako se ob tem počutite? Komu in kako vi privabite nasmeh na ustnice? Kaj ob tem doživljate?* Za izvedbo aktivnost je potrebnih do 15 minut.

5.1.2 Evalvacija aktivnosti

V razredu je bilo zelo prijetno vzdušje. Dijaki so govorili o svojih družinskih članih in izpostavljali dogodke iz svojih življenj. Postali so zelo osebni in razkrili odnose, ki jim veliko pomenijo. Opisani dogodki so razkrivali globoko zadovoljstvo posameznika in hvaležnost do ljudi do svojih bližnjih. Nestrpnost, ki je tako pogosto prisotna ob začetkih ur, je izpuhtela. Razred je bil umirjen in sproščen.

5.2 Postavljanje ciljev

Zdi se, da mnogi mladi živijo iz dneva v dan, da ne razmišljajo o svojem življenju, ne vedo, kaj bi radi počeli. Če si postavijo cilje, so ti prevečkrat ohlapni ali pa se vežejo le na ocene, uspeh in materialne dosežke. Ne nanašajo se na duhovno razsežnost posameznika, na osebnostne lastnosti oz. vrednote, ki jih želi posameznik razvijati, in odnose, v katere je pomembno vlagati. Musek in Kobal Grum (2009) ugotavljata, da je postavljanje ciljev odvisno od naših potreb, želja in hierarhije ciljev, pomembno vlogo ima tudi naša samopodoba. Ob tem je treba dijake opozoriti tudi na realnost in skladnost ciljev z njihovimi sposobnostmi, prav tako ti ne smejo biti dokončni in bremenilni. So le kažipot z mnogimi križišči in odcepi.

Zato je prav, da mlade skozi proces postavljanja ciljev (za bližnjo in daljno prihodnost) vodi odrasla oseba (razrednik), ki jim pove, da je o svoji prihodnosti treba razmišljati in tako prevzemati odgovornost za svoje življenje in svoje odločitve. »Naše misli določajo našo identiteto; z mišljenjem usmerjamo naše čustveno življenje in določamo način našega bivanja. Ozaveščanje lastnih misli je pomembno ontogenetsko dejanje, ki ga lahko izpeljemo skozi pisanje. Pisanje je izkristalizirana misel« (Strahovnik, 2015).

5.2.1 Potek aktivnosti

Dijaki so dobili delovni list z naslovom *Pismo v steklenici*. Sebi so morali napisati pismo, ki ga bodo ponovno prebrali, morda dopolnili, preoblikovali ob polletju in koncu šolskega leta. Pismo so pisali vsak zase, ob tihi glasbi. Dobili so naslednja navodila:

Tokrat pišeš pismo samemu sebi. Predstavljaj si, da si pravkar zaključil 1. letnik gimnazije. Prišel si domov in v nabiralniku te čaka prijetno presenečenje – pismo, ki govori o tvojem napredku in o tebi na najboljši možni način. Pismo te navduši in ti daje globok občutek zadovoljstva. V svojem pismu: pohvali uspeh, ki si ga dosegel v 1. letniku; izpostavi predmete, pri katerih si najbolj napredoval; pomisli, kje na področju delovne etike si veliko odgovornejši, kot si bil; pohvali sošolce; s ponosom izpostavi to, kar si v tem letu postal/lastnosti, ki si jih razvil; omeni načrte in cilje, ki jih zasleduješ v bližnji in daljni prihodnosti; izrazi hvaležnost za vsaj tri stvari in jih utemelji. Piši v sedanjiku ali pretekliku. Npr. Vesel sem, da si … / Ponosen sem nate, ker si … / Odlično si se izkazal, ko si …

5.2.2 Evalvacija aktivnosti

Dijaki so zavzeto pisali, skoraj vsi so izkoristili dani čas. Na koncu so se do dejavnosti opredelili kot »zanimivo, prijetno, nekaj novega, prvič sem se poglobila sama vase, navdihujoče, motivirano, takega načina nisem vajena, bomo videli, kaj bo, nenavadno.« Za izvedbo aktivnosti je potrebnih do 25 minut.

Ko smo ob polletju in na koncu dopolnjevali pisma, se je izkazalo, da se je večina dijakov na začetku šolskega leta ustrezno usmerila k ciljem. Če pa je kdo zaznal neskladje med željami in resničnostjo, je med letom pismo temu primerno prilagodil. Osnovni namen aktivnosti je bil dosežen.

5.3 Pogled nazaj

Prav je, da dijake naučimo tudi evalvacije in osmišljanja dogodkov. »Vsak šolar bo našel pot do smisla, če ga bomo navajali na doživljanje dogajanja, ko se usmerja v ozaveščeni in subjektivni odnos do sebe in okolja ter izgradi lastno zavest o sebi; le tedaj bo sposoben svobodno sprejemati odločitve in tudi odgovornost zanje, le takrat namreč doživlja lastne odločitve kot smiselne« (Ščuka, 2007). Ko se od dogodkov oddalji, jih zmore tudi manj obremenjeno ovrednotiti in izpostaviti še nerazrešene vidike.

5.3.1 Potek aktivnosti

Dejavnost smo izvedli zadnji šolski dan in tako evalvirali pravkar zaključeno šolsko leto. Učilnica je bila razdeljena na tri kotičke. V prvem se je nahajalo veliko raznovrstnih predmetov (npr. škatlica od zdravil, medalja, denarnica, tulipan, nogometni šal, karta, šminka, bombon …). Vsak dijak si je moral izbrati dva, ki sta ga spremljala skozi to šolsko leto oz. ga spominjata na določene dogodke, in o tem spregovoriti. Navajamo nekaj primerov predstavitev:

Vzela sem denarnico, saj mi ves čas primanjkuje denarja. // Vzel sem škatlico od zdravil, ker me je letos pogosto bolela glava. // Vzela sem kuhalnico, saj sem se začela ukvarjati s peko. // Vzela sem tulipan, ker sem letos obiskala Nizozemsko, svojo najljubšo deželo.

V drugem kotičku so se nahajali listi z iztočnicami, ki so jih dijaki odpirali in samostojno dokončevali na sledeče načine:

Občutil sem krivico, ko … *sem bil vprašan in sem bil subjektivno ocenjen. //* Res sem hvaležen … *učiteljem, ker se trudijo z nami*. // Najbolj sem bil presenečen … *ko sem fiziko dobil 4, ko sem mislil, da bo ocena negativna. //* Besen sem bil, ko *... sem videl, kako profesorica športne vzgoje nepošteno ravna z nami. //* Lepo mi je bilo *... ko smo se sprehajali po Firencah.*

V tretjem kotičku so jih čakali kamenčki z napisanimi vrednotami (Slika 1). Vsakdo je po lastni presoji vzel dva kamenčka, dve vrednoti, ki bi ju rad razvijal v prihodnje, obenem pa spregovoril o sebi:

Zdravje … *veliko sem bil bolan, bolj se bom moral potruditi za svoje zdravje. //* Samozavest … *več bom morala delati na sebi, da bom bolj trdna in prepričana sama vase. //* Družina … *več časa bi rada preživela s svojo družino. //* Zabava … *bolj se bom zabaval, preresen sem bil. //* Narava … *več časa bi rada preživela v naravi. Narava me umirja. //* Hvaležnost … *rada bi se naučila biti bolj hvaležna za stvari, ki jih imam.*



Slika 55: Aktivnost s kamenčki



Slika 56: Drugačna postavitev učilnice

5.3.2 Evalvacija aktivnosti

Dijaki so bili presenečeni že ob prihodu v učilnico, saj je bila postavitev miz povsem drugačna kot običajno (Slika 3). Čeprav je bil zadnji šolski dan in bi se jim lahko mudilo domov, je bilo v razredu občutiti umirjeno, sproščeno in sodelovalno vzdušje. Vsak dijak je prišel do besede in povedal o sebi, kolikor je želel. Občasno sem postavila kakšno podvprašanje. Za aktivnost je potrebnih vsaj 45 minut.

5.4 Razvijanje empatije ter ovrednotenje starosti – medgeneracijsko sodelovanje

Musek (2015) v shemi OEDE predstavi tudi vrednoti harmonija med generacijami in vzajemno spoštovanje, katerega jedrni vidik oz. interes je skrb za sočloveka, ter ugotavlja, da ima spoštovanje podobno pozitiven učinek kot zgoraj omenjena hvaležnost, saj posameznika nauči, da zna ceniti, upoštevati in spoštovati sebe in druge.

Poleg tega so najstniki razvojno gledano osredotočeni nase. Musek (2015) pri tem poudarja, da je mladostnik bolj usmerjen k užitkom in zabavi, torej k hedonskim vrednotam, ter šele pozneje začne razvijati potenčne, moralne in končno izpolnitvene vrednote.

Ker je gimnazijski program pretežno storilnostno usmerjen (poudarek je na podajanju informacij in usvajanju novih, pretežno teoretičnih znanj), manjka pa mu tako ustvarjalnosti (glasba, likovna umetnost) kot tudi ur, namenjenih vzgoji za odnose/človečnost in delo na

sebi, sta omenjena razreda gimnazijskega programa trikrat v šolskem letu preživela dopoldan v domu starejših občanov.

Zanemarljivo ni niti dejstvo, da večina mladih danes ne živi več v istem gospodinjstvu kot njihovi stari starši, torej ne poznajo težav, ki jih starost prinaša, in posledično ne zmorejo ceniti modrosti in izkušenj starejše generacije.

5.4.1 Srečanja

Prvo srečanje mladih in starejših je potekalo zadnji šolski dan pred božično-novoletnimi počitnicami. 34 gimnazijcev je obiskalo varovance Doma starejših občanov Ajdovščina ter skupaj z njimi postavilo smrečico in zavijalo okrasna darilca.

Bilo je ganljivo. »Že ob prihodu so nas (varovanci) presenetili z aplavzom. S čim smo si ga zaslužili? Odgovor se je ponujal kar sam. Prišla je mladost in z njo spomini na dni, tako drugačne od težkih, drsajočih korakov starosti. Spomini na lepote, ki še grejejo vse počasneje utripajoča srca. Spomini, ki izvabijo solzo in sprožijo aplavz. Neverjetno. S kolegico sva se le spogledali. In začeli smo z delom. Fantje so postavljali smrekici, dekleta zavijala škatlice v svetleči papir. Med našimi nasmejanimi obrazi pa okorne in počasne roke stanovalcev« (Lemut Bajec, 2018).

Drugo srečanje je potekalo na veliki petek. Z varovanci smo izdelovali butare. Bilo je prijetno, saj so se naši dijaki z nekaterimi starejšimi sedaj že poznali. Zato so bili sproščeni in samozavestni. Nekateri starejši varovanci so samo opazovali mlade pri delu, drugi so jim pridržali škarje in vrvice, tretji so z mladimi delili svoje spomine na šolo.

Tretje srečanje je potekalo dan pred zaključkom šolskega leta. Že pred tem smo dijake prosili, da narišejo slike, ki bodo prikazovale naše letošnje medgeneracijsko sodelovanje. Najlepša slika je bila uporabljena za tisk broške. Te smo na dan srečanja nosili tako dijaki kot oskrbovanci in osebje doma.

Z dijaki smo se najprej dobili v šoli, kjer smo naredili šopke iz sivke in drevo življenja (likovni izdelek), nato smo se odpravili do doma starejših občanov. Po uvodnem delu, kjer smo starejšim pripravili kratek kulturni program in prisluhnili nagovoru direktorice doma, gospe Tanje Stibilj, smo starejšim pripeli broške ter se odpravili na sprehod po Ajdovščini. Naše druženje smo zaključili s sladoledom oz. kavo na poti proti Domu starejših občanov Ajdovščina.



Slika 57: Sprehod po Ajdovščini



Slika 58: Na kavi s starostniki

Dijake je najprej skrbelo, ali bodo znali in zmogli voditi invalidske vozičke (Slika 3), vendar so se kmalu sprostili in začeli s starejšimi klepetati. Čudili so se bistremu spominu 94-letne gospe, presenetilo pa jih je tudi spoznanje, da marsikateri varovanec še nikoli ni šel na sprehod po Ajdovščini, saj tako osebja kot prostovoljcev, ki bi jih vodili, primanjkuje. Ob tem

smo ugotovili, da so naši pločniki vozičkom neprijazni, ter videli, kako se marsikateremu starejšemu tako trese roka, da si ne zmore sam pomešati sladkorja v kavi ali nesti skodelice k ustom (Slika 4). Izkusili so, kaj pomeni biti priklenjen na voziček ali ostati brez nog in da je tudi sama vožnja z invalidskim vozičkom naporna.

Priznati je treba, da dijaki sprva niso bili motivirani za to dejavnost. Dejstvo, da »mladostniki bolj cenijo hedonske vrednote kot zreli odrasli« (Musek, 2015), je treba vzeti v zakup. Poleg tega so številni njihovi sovrstniki predzadnji dan šolskega leta preživeli na bazenu, v adrenalinskem parku, v »najslabšem primeru« pa so šli na pohod. Oni pa so bili potisnjeni med »starce«, kjer prizori niso vedno najlepši. Odločilen preobrat v njihovem razmišljanju in dojemanju tistega dne so bile motivacijsko obarvane besede direktorice doma starejših občanov, ki jim je dejala, da se verjetno niti ne zavedajo, kako veliko delo opravljajo danes in da z njim ne bogatijo le starejših, pač pa predvsem sebe.

5.4.2 Evalvacija

Srečanja z varovanci v Domu starejših občanov Ajdovščina so mladim dala neprecenljive izkušnje medgeneracijskega sodelovanja. Mladi so podarili svoj čas šibkejšim ter ob tem vsaj za trenutek pozabili nase in na svoje potrebe. Odločili smo se, da bo naše sodelovanje z domom starejših postalo stalnica, saj dokazuje, da to ni le vzgoja za vrednote, ampak je življenje samo.

6. Zaključek

V lanskem šolskem letu je bilo v okviru razrednih ur izvedenih veliko aktivnosti, ki odgovarjajo potrebam časa. Zato lahko »pričakujemo, da bo imela intenzivnejša in učinkovitejša integracija etike in vrednot v vzgojo in izobraževanje dolgoročen vpliv na porast skladnosti med vrednotami in obnašanjem in na zmanjševanje negativnih družbenih pojavov. S tem pa bo izpolnjen zelo pomemben pogoj za stabilnost in napredek družbe, njenega blagostanja in blagostanja posameznikov« (Musek, 2016).

Ustrezen pristop k vzgoji za vrednote v šoli omogoča vzpostavitev zaupljivega in varnega prostora, ki posamezniku omogoča, da razmišlja o sebi in svoji vlogi v svetu, da se spoznava in nadgrajuje. Tak posameznik bo sposoben kritičnega pogleda in ovrednotenja različnih življenjskih situacij in obdobij. Le posameznik, ki zmore umirjeno pogledati na stvari in se osredotočiti na bistveno, se bo zavedal tudi pasti, ki jih prav pri posredovanju vrednot tako subtilno razpredajo socialni mediji, ter se bo znal do njih kritično opredeliti.

Žal pa je razredništvu že na sistemski ravni namenjeno premalo časa, prav tako so razredne ure premalo cenjene. Velika ovira so tudi preveliki razredi s po 25 in več dijakov. Že pri običajnih urah se posameznik v številčnem razredu izgubi, še toliko bolj pa, ko gre za osebnostno rast, kjer bi se moral izraziti čisto vsak posameznik. Prav tako tematske razredne ure pred izzive postavljajo razrednika. Nanje se mora pripraviti, kar pa je včasih ne samo zamudno, ampak tudi obremenjujoče, saj se marsikdo takim pristopom ne čuti kos. Zato se številni razredniki temu preprosto izognejo.

Treba je tudi priznati, da dijakom še ena dodatna ura v nizu ur, pri katerih večino časa sedijo, pišejo, pomnijo in reproducirajo znanje, ni v največji užitek. Dijaki zato razredno uro pogosto doživljajo kot nujno zlo, zaželeno zgolj takrat, ko je treba »na hitro« rešiti kak problem. Za osmišljanje razrednih ur mora razrednik ubirati različne strategije, preko katerih mladi raziskujejo in evalvirajo svoje misli in dejanja oz. jih postavljajo v nove situacije. Prizadevati si mora za čim bolj razgibane ure, ki dijakom ponujajo alternativo informacijsko obteženemu pouku, kjer štejejo le dejstva, odstotki in ocene.

V zaključku je treba poudariti, da je vzgoja za vrednote v srednji šoli potrebna, mogoča in nujna. Ker pa so vrednote duhovna dimenzija človekove osebnosti, se jih ne da »enostavno naučiti, treba jih je spoznati, se zanje opredeliti in jih v svojem vsakdanu uresničevati« (Divjak, 2000). Tematsko oblikovane razredne ure dajejo mladostnikom možnost, da vrednote spoznajo in izkusijo, se zanje (morda) odločijo ter jih začnejo udejanjati tudi v svojem vsakdanu.

7. Literatura

Čekada Zorn, Š. in Dobnikar, A. (2013). Vzgoja za etične vrednote. *Vzgoja*, 58, 31–32.

Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Lemut Bajec, M. (2018). Kurikul, kot ga piše življenje. *Izvir 2018 – šolsko glasilo Srednje šole Veno Pilon Ajdovščina*, 2.

Musek, J. (2015). *Osebnost, vrednote in psihično blagostanje.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Musek, J. (2016). Integracija etike in vrednot v vzgojo in izobraževanje. *Vzgoja*, 70, 25–26.

Pogačnik, V. (2002). Pojmovanje in struktura osebnih vrednot. *Psihološka obzorja*, 11 (1). 31–50.

Strahovnik, V. (2015). Vrednote in etična vzgoja v zgodnjem najstništvu. *Vzgoja*, 68, 25–26.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe.* Radovljica: Didakta.

Škobalj, E. in G. (2010). *Od človeka do sonca*. Priročnik za vzgojo. Maribor: Društvo za boljši svet.

Zalokar Divjak, Z. (2000). *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora.

Žorž, B. (2012). *Vzgoja za vrednote*. Koper: Ognjišče d. o. o.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Melita Lemut Bajec je učiteljica angleščine in nemščine na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina, kjer poučuje že 17. leto. Poleg stalnega strokovnega izpopolnjevanja na svojem področju se zanima in poglablja zlasti v literaturo o vrednotah, družinski vzgoji in čustveni inteligenci.

Moč odnosa

The Power of a Relationship

Milojka Bozovičar Gantar

Osnovna šola Ivana Groharja Škofja Loka
milojka.bozovicar@gmail.com

Povzetek

Odnos najbližjih ljudi človeka oblikuje že v rani mladosti. Vpliv na oblikovanje samopodobe imajo tudi učitelji, ki prav tako kot starši v veliki meri še vedno pogojujejo vrednost otroka skozi njegovo osebnost in ne skozi obnašanje samo. Zastavlja se vprašanje, kako zagotoviti otroku v šoli varen psihološki prostor in kako naj učitelj »prečisti« sam sebe, da bo vzpostavil primeren odnos z otroki in mladostniki, da bodo lahko krepili pozitivno samopodobo in razvijali svoje potenciale. Že v času vključevanja v študij bi bilo smiselno postaviti »sita«, skozi katera naj bi šli bodoči učitelji in drugi pedagoški delavci, ki so pripravljeni v času poklicnega izobraževanja pretresati svoje vzorce, prepričanja, stališča itd. do sebe in sveta in so sposobni vživljanja v človeka. Vse to pa bi zahtevalo veliko časa, discipline, poguma in ljubezni. Ena takšnih možnosti bi lahko bila prilagojena socialno andragoška metoda po vzoru dr. Janeza Ruglja, ki bi trajala ves čas študija. Bodoči pedagoški delavci bi s tem oplemenitili svojo osebnost in na drugačen način vstopali v odnos z ljudmi.

Ključne besede: disciplina, ljubezen, odnos, samopodoba, socialno andragoška metoda, vživljanje.

Abstract

A person is already being shaped by people closest to him at a very young age. Teachers, who, as well as parents, influence the formation of self-image, but still base the value of children through their personality and not through behaviour alone. A question arises as to how ensure children a safe psychological space at school and how should a teacher »cleanse« himself so he can establish an appropriate realationship with the youth, so they can strenghten their self-image and develope their potential. At the time of enrollment in their studies, it would be wise to »screen« future teachers and other pedagogues, who are prepared to shake-up their core beliefs, patterns, stances etc. in relation to theirselves and are capable to look at things through someone else's eyes. All this would take a lot of time, discipline, courage and love. One of the strategies that could be used is the social-andragogic method modeled by dr. Janez Rugelj, which would last throughout the whole study programme. Future pedagouge workers would benefit by enriching their personality and enter relationships in a different way.

Keyword: discipline, empathy, love, relations, self-image, social-andragogic method.

1. Odnos do sebe in drugih

Vse se začenja z odnosom, tako do sebe, kot do drugih, meni Milivojević (2017) in jasno pove, da so korenine v otroštvu, v odnosu, ki so ga imeli pomembni in najbližji ljudje do nas, od katerih je bilo odvisno naše preživetje. Najpomembnejši so seveda starši. Pomemben vpliv na oblikovanje samopodobe odslikavajo tudi vzgojitelji, učitelji in drugi pedagoški delavci. Jeznik (2015) potrdi: »Da je odgovornost za vzgojo otrok danes porazdeljena med družino in šolo, je dejstvo, ki se mu nihče resno ne zoperstavlja.« (str. 49). Vse nekako oblikuje našo

samopodobo, ki jo ponotranjimo. Skozi ljubezen otrok oblikuje svoje varno in zdravo jedro ter vzpostavlja zaupanje v svet. Obratno pa skozi zapuščenost in bolečino, otrok ponotranji strahove in nezaupanje, ki ga hromijo in spremljajo skozi njegovo življenje. Milivojević (2017) v spletnem prispevku razloži: »Starši pogosto napačno pogojujejo vrednost otrokove osebnosti (namesto da bi pogojevali obnašanje). Ko otrok ali mladostnik ponotranji takšen sistem pogojevanja, ta postane sistem pogojevanja lastne človeške vrednosti. Rezultat je **ponos**, ki se pojavlja takrat, ko ocenimo, da smo izpolnili neko visoko vrednost, oz. **sram**, ko ocenimo, da je nismo izpolnili. Na teh temeljih poleg sramu nastajajo še občutek manjvrednosti, samoprezir, sovraštvo do sebe in seveda depresija.« Žal je to velikokrat negativen del vzgoje in izobraževanja tudi v naših institucijah. Tako smo se naučili, kot meni Milivojević (2017), da imamo nekoga radi, ker izpolnjuje naša pričakovanja in kriterije, in ne, ker je človeško bitje, vredno samo po sebi. Zato se oblikujejo napačna in sovražna stališča do sebe. Otrok, ki nima varnega psihološkega prostora, oziroma občutka, da je lahko to, kar je, ima zelo slabe možnosti za uspešno in človeka vredno ter ustvarjalno življenje. Zora Rutar Ilc (2017) razmišlja: »Zaupanje v svoje zmožnosti je potrebno zato, da si upamo lotevati se izzivov oziroma da občutimo, da jim bomo kos. Ne gre samo za posamezne vidike naših zmožnosti, ampak za celovit občutek o sebi, da »zmoremo«.. To pomembno prispeva tudi k občutku lastne vrednosti, ki je eden ključnih vidikov zadovoljstva s seboj in z življenjem. Izgrajuje se vse življenje, glavne obrise pa dobi v otroštvu in mladosti. Zato je posvečanje pozornosti temu, kako vredne in zmožne se občutijo učenci in kako k temu občutku prispevamo odrasli, izjemno pomembno.« (str. 45). V resnici ne gre samo za vplivanje na otroka. Alenka Rebula (1999) meni: »Še vedno smo družba, v kateri se odrasli sprašujejo predvsem, kako naj vplivajo na otroka, da bodo dosegli svoje. Namesto tega bi se lahko vprašali, kako naj vplivajo nase, da bi postali sposobni videti in slišati, kaj se v resnici dogaja v otroku in v njih samih – in katera pot vodi do srečanja.« (str. 7). Zastavlja se vprašanje, kako najti to pot.

2. Osebnostna rast

Tudi učitelj je bil nekoč otrok, ki je odraščal v različnih pogojih in nosi v sebi svoje nezavedne vsebine. Preko ponotranjenih prepričanj, vrednot, čustev in z vsem, kar ga zrcali, stopa v odnos z učenci. Marjeta Šarić (2015) izpostavi: »Čustva učiteljev so neizogiben del dogajanja v razredih: učitelji in učenci v vsakdanjih medosebnih interakcijah niso neosebni roboti, ampak človeška bitja z lastnimi motivi, potrebami, cilji in čustvi. Pomemben dejavnik učinkovitosti dela učiteljev je medosebni odnos in ta odnos je lahko ogrožen, če se učitelji na svoja čustva iz različnih razlogov neustrezno odzovejo. Predvsem strah, da ne bo več profesionalec, lahko učitelja pripravi do tega, da prikriva, maskira ali prireja svoja čustva, kar pa lahko ima neugodne posledice za sam odnos.« (str. 22). Učitelj je učencem zgled, ob katerem oblikujejo svojo samopodobo, zato je še kako pomemben pri oblikovanju otrok na poti v odraslost. Tudi Šinkovec (2000) pravi, da mladi ljudje iščejo svoje vzornike, učitelje posnemajo in prevzemajo njihove vzorce. »S svojim osebnim odnosom in svojimi držami učitelj prinaša v razred svoja stališča, prepričanja, mnenja, vrednote, čustva, zavestne in nezavedne konflikte ter jih hote ali nehote prenaša na učence. V interakciji z učenci se dogaja to, čemur rečemo vzgojno delovanje. Učenci se oblikujejo ob učiteljevi osebnosti.« (Šinkovec, 2000, str. 5). Učitelj ima v resnici neskončno veliko odgovorno vlogo. V naši družbi zanemarjamo pomembnost osebnostne rasti, ki bi morala biti bistveni del študija učiteljev, kar pa zahteva veliko dela, discipline in tudi bolečine, brez katere ne gre pri spreminjanju sebe, je mnenja tudi Peck. (1992).

In kako to doseči? Že v času vključevanja v študij bi bilo smiselno postaviti »sita«, skozi katera naj bi šli učitelji in drugi pedagoški delavci, ki so pripravljeni v času poklicnega izobraževanja pretresati svoje vzorce, prepričanja, stališča itd. do sebe in sveta in so sposobni vživljanja v človeka. Vse to pa bi zahtevalo veliko časa, discipline, poguma in ljubezni. Bodoči učitelji in drugi pedagoški delavci bi s tem oplemenitili svojo osebnost in na drugačen način vstopali v odnos z ljudmi. »Da bo svoje delo lahko opravljal, da bo v polnosti lahko živel vse vrste odnosov, mora učitelj skrbeti najprej zase, da živi takšno življenje, ki mu omogoča pristnost in jasnost, ko je v stiku z mladimi. Njegova osebnost največ pove. Vse, kar učitelj stori za sebe, stori tudi za svoj poklic. Etični kodeks poudarja pomen psihohigiene, pravi ritem življenja, pomembnost uravnoteženosti med delom in sprostitvijo, strokovnostjo in angažiranostjo, zasebnostjo in javnostjo.« (Šinkovec, 2000, str. 7).

Samo dolgotrajno kontinuirano delo lahko rodi sadove, oziroma prinese vidne spremembe. V času študija bi bilo smiselno uvesti obvezno obiskovanje skrbno izoblikovanega programa za osebnostno rast. V zadnjih letih smo priča poplavi raznih skupin, ki obljubljajo duhovna prebujenja, ki nimajo nobene zveze z realnostjo, oziroma so celo škodljive, zavajajoče in izkoriščevalne. Pomembno bi bilo prepoznati, kateri programi so tisti, ki lahko, tudi po preteklih rezultatih sodeč, nudijo človeku resnično osebnostno rast, ki pa je dolgotrajna, celo vseživljenjska. »Če želijo učitelji in šole to doseči, se morajo tudi sami korenito spremeniti (preobraziti) do te mere, kjer socialne in čustvene kompetence ne predstavljajo več programa ali vsebine, ki ga/jo je treba izvesti, temveč nov način bivanja in odzivanja.« (Vidmar, Kozina, Veldin, Mlekuž in Vršnik Perše, 2018, str.22). V Sloveniji je poznana socialno andragoška metoda dela pokojnega dr. Janeza Ruglja. Podobne, zmožnostim prilagojene skupnosti, kot je bila Rugljeva, trenutno vodijo ali so vodili še dr. Andrej Perko, dr. Franc Heber in mag. Tone Kladnik in so namenjene kompleksni osebnostni rasti človeka. Z vključevanjem učiteljev in drugih bodočih pedagoških delavcev v takšen ali podoben program, bi zagotovili, da se za poklic učitelja ne bi odločali ljudje, ki niso pripravljeni dati od sebe več kot povprečje. Poklic učitelja bi postal tudi zato bolj spoštovan. Žal je res, da človek navadno začuti željo po spremembi, ali išče možnosti za spremembo šele, ko mu ni dobro, ko trpi. Zastavlja se vprašanje, zakaj ne bi vpletli v obvezen del študija, prilagojenega programa za osebnostno rast, po vzoru omenjene socialno andragoške metode, ki temelji na skupnosti, kjer bi veliko lažje, hitreje in pod strokovnim vodstvom kvalitetno, predvsem pa odnosno in empatično oblikovali svojo osebnost. Alenka Rebula (1999) je ugotovila: »Izobraževanje kadrov bi namreč zahtevalo osvetlitev osebnosti odraslih in njihove sposobnosti vživljanja, medtem ko so danes v ospredju vzgojni posegi v otroka. Namesto vprašanja, kaj moramo z otrokom početi, da bomo vzgojno uspešni, bi morala v ospredje stopiti sposobnost vzpostavljanja odnosa z otrokom.« (str. 68).

Kar nekaj učiteljev že ima dodatno izobrazbo različnih terapevtskih šol, vendar marsikateri vodilni pedagoški delavci še vedno ne čutijo in ne vidijo nobene potrebe po takšnem dodatnem znanju učiteljev. To kaže na dejstvo, da ne razumejo bistva pedagoškega dela, ki sloni na odnosnosti. Tako kot je pomemben dober odnos učitelj – učenec, je pomemben tudi dober odnos ravnatelj – učitelj in obratno. Vsako leto je na razpolago več izobraževanj na to temo, vendar pa so žal »kratkega diha«. Znano je, da za spremembe poleg razumevanja in dojemanja bistva, potrebujemo še veliko dela in časa, da nove vzorce spremenimo in ponotranjimo, da postanejo del nas. Gre za neko vrsto psihoterapije. Ščuka (2007) si

predstavlja, »...da je humanistično usmerjena psihoterapija namenjena predvsem zdravim ljudem, ki si prizadevajo izboljšati kakovost lastnega življenjskega sloga. Psihoterapija je preveč imenitna stroka, da bi jo posvečali le bolnikom.« (str. 14). Zakaj bi se trudili bolje, kvalitetnejše in drugače osmišljeno živeti šele, ko pridemo v stisko? Zakaj ne bi to preprosto postal način življenja, ki bi nas peljal k drugačni viziji, tako na pedagoškem kot drugih področjih življenja. Perko (2017) izpostavi: »Dr. Rugelj je trdil, da lahko samouresničen človek zaradi svojih nagnjenj in predvsem zaradi naklonjenosti svojih staršev, učiteljev in drugih pomembnih oseb optimalno uresniči svoje ustvarjalne in človeške potenciale. Jaz pa mislim, da samouresničitve ni mogoče doseči brez trdega in vztrajnega vseživljenjskega prizadevanja za vsestranski osebnostni razvoj.« (str. 208).

2.1. Prilagojen program za osebnostno rast

Prilagojen, oziroma **predelan program** za učitelje in vodilne delavce v pedagoških poklicih v času izobraževanja (najmanj tri leta), po sistemu socialno andragoške metode ljudi v stiski po vzoru dela Terapevtske skupnosti:

- **Tedenski sestanki skupine**: Vsi poznamo dejstvo, da je človek bitje odnosov. Perko (2017) zapiše: »Človek se začne zavedati samega sebe šele takrat, ko se prepozna v odzivih skupine, katere del je. Njegovo obnašanje je v skupini drugačno kot takrat, ko je sam s seboj, ko je »obrnjen vase«. Določene oblike vedenja se v skupini potencirajo, druge pa se nevtralizirajo. Pomembno je, da posameznik lahko vpliva na vedenje skupine; še pomembnejše pa je, da skupina vpliva na vedenje posameznika.« (str. 197). Dimenzije socialnega in čustvenega učenja bi potekale pod strokovnim vodstvom za to usposobljenega »terapevta«.

- **Branje**: Študij strokovne literature in branje leposlovne, filozofske, psihološke in sociološke literature. Vsak član naj bi mesečno prebral dve knjigi poleg literature iz obveznega študija. Perko (2017) je mnenja: »To so knjige, ki jih mora prebrati vsak človek, ker mu nudijo možnost, da pride hitreje do mnogih uvidov…« (str. 216).

- **Pisanje**: Perko (2017) pravi: »Zagotovo se vsi strinjamo, da je pisanje zelo pomembno za oblikovanje človekove osebnosti in tudi za oblikovanje družbe« (str. 216).

- **Pisanje utrinkov**: Perko (2017) izpostavi Rugljevo opredelitev: »Utrinek je misel, ki se bralcu utrne ob branju leposlovne ali poljudnoznanstvene knjige. Nanaša se na njegovo osebno doživetje, npr. travmo, poraz, zmago, uspeh, neuspeh, ljubezensko hrepenenje, manjvrednostne občutke, prizadetost, maščevalnost, sovraštvo itn. Intelektualno in doživljajsko prebujen bralec s pisanjem svojih doživetij, pogledov, misli ob prebrani knjigi nima težav. Pisanje zanj postane ustvarjalni užitek. Vsi, ki so sposobni o svojih, mnogokrat tudi zelo intimnih globinah pisati »iz srca«, napravijo na svoji poti preobrazbe hiter vzpon. Učinkovito razrešijo svoje stiske in obenem postanejo vzorniki ter dober zgled ostalim članom skupnosti. Utrinek je tudi misel, ki se lahko utrne ob poslušanju predstavitve ali analize problema drugega člana skupine. Lahko se porodi pohodniku ali tekaču v naravi, ko je sam in razmišlja« (str. 217).

- **Pisanje dnevnika, tednika, mesečnika in samoanalitičnih ter raziskovalnih spisov:** To področje Perko (2017) ponazarja z mislijo, da se človek s pisanjem samoopazuje in uri v disciplini. Vodja programa pa bi na ta način spoznaval udeležence v procesu osebnostne rasti.

- **Mentorstvo:** Mentor je lahko vsak član skupine, ki prostovoljno, ali po navodilu vodje programa, pomaga novincu pri vključevanju v program osebnostne rasti, ga spodbuja in mu podrobneje razloži delovanje in zahteve celotnega programa.

- **Telesna kultura in šport**: Sem spada redna jutranja telovadba, aktivni aerobni šport (tek, kolesarjenje) in planinarjenje. Perko (2017) meni: »Sodobni človek je zaradi intenzivnega tehnološkega razvoja vse bolj odtujen od narave. Zato, da bi presegel to že kar usodno odtujenost, mora redno hoditi v hribe. V naravi bo namreč zopet našel stik s seboj in posledično z drugimi…« (str. 220).

- **Kulturne prireditve**: Obisk kvalitetnih kulturnih prireditev bi bil obvezen enkrat mesečno. Perko (2017) razmišlja: »Negovanje kulture je namreč nujno za to, da se človek prebudi in oživi svoj doživljajski svet ter doume lepoto življenja, ki je danost in milost.« (str. 125).

3. Odločitev za spremembe

Zgoraj opisani program smo prilagodili, je manj zahteven in precej poenostavljeno prikazan, kot je v resnici socialno andragoški program Perkove terapevtske skupnosti, ki je bil prvenstveno namenjen ljudem, ki so se znašli v stiski. Ker nobenemu človeku pot v življenje ni postlana z rožicami in ker vsi po vrsti nosimo takšne in drugačne »nahrbtnike« z nezavedno vsebino iz svoje mladosti, bi bil omenjen prilagojen program še kako pomemben za oblikovanje osebnosti mladih in drugih ljudi, ki se podajajo v pedagoške poklice. Cveta Razdevšek Pučko in Mojca Juriševič (2010) zapišeta: »Bodoči učitelji se morajo v času študija naučiti analizirati (reflektirati) svoja prepričanja in izkušnje z učenjem in poučevanjem, sicer bodo nezavedno in nenamerno ponavljali vzorce, po katerih so bili sami poučevani.« (str. 16). Ker smo odnosna bitja in ker v odnosih zorimo in rastemo, je to polje, kjer lahko naredimo veliko dobrega ali pa tudi slabega. Ta program bi zagotavljal veliko več uspešnosti in seveda dela kot zgolj kratkotrajna izobraževanja.

Naj bo moč odnosa zdravilna in ne uničujoča. Zato pa je odgovoren sleherni posameznik in celotna družba, še posebej vzgojno izobraževalni sistem. Peck (1992) je zapisal: »Življenje je sestavljeno iz vrste težav. Ali naj zaradi njih tarnamo, ali naj jih rešujemo? Ali želimo svoje otroke naučiti, da jih rešujejo?« (str. 11). Alenka Rebula (1999) izpostavi poglobljeno misel: »Neutolažljivo otroštvo ni samo vse, kar smo bili, ampak predvsem vse, kar bomo, če ga ne pospremimo v rast. Novo otroštvo pa je obet novega časa, ki se ga lahko učimo v miru in toplini, saj osvobajanje ni nekaj, kar je potrebno dosegati mukoma in v krvavečem izčrpavanju. V učenju smo lahko odrešeni še ta hip, če že ta hip doživljamo dostojanstvo in srečo učenca.« (str. 226).

Smo že dozoreli za odločitev, da resnično potrebujemo spremembe, tako na osebnem, kot družbenem nivoju, in smo za njih pripravljeni delati? Bližnjic ni.

4. Literatura

Jeznik, K. (2015). Oblikovanje identitete otrok in mladostnikov med teorijo in šolskimi praksami. *Vzgoja in izobraževanje, XLVI*(4-5), 49-56.

Milivojević, Z. (2017*). Odnos do samega sebe izvira iz odnosa staršev do nas.* Pridobljeno s https://www.sensa.si/osebna-rast/odnos-do-samega-sebe-izvira-iz-odnosa-starsev-do-nas/

Perko, A. (2017). *Večkrat sem ji kupil rože, kot je ona mene pričakala v negližeju.* Ljubljana: Buča.

Razdevšek Pučko, C., Juriševič, M. (2010). Razvoj poklicne identitete učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje, XLI*(6), 13-19.

Rebula, A. (1999). *Globine, ki so nas rodile*. Celovec: Mohorjeva založba.

Rutar Ilc, Z. (2017). Razumevanje, dobro počutje in kakovostni odnosi kot dejavniki učne zavzetosti. *Vzgoja in izobraževanje, XLVIII*(4), 42-49.

Scott Peck, M. (1992). *Ljubezen in duhovna rast*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Šarić, M. (2015). Čustva učiteljev: pregled raziskav s psihološke perspektive. *Sodobna pedagogika, 66 (132)*(4), 10-25.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe.* Radovljica: Didakta.

Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. *Vzgoja, II*(7), 5-8.

Vidmar, M., Kozina, A., Veldin, M., Mlekuž, A., in Vrsnik Perše, T. (2018). Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev. *Vzgoja in izobraževanje, XLXI*(3-4), 18-22.

Kratka predstavitev avtorice

Milojka Bozovičar Gantar je učiteljica likovne umetnosti, razrednega pouka in ima sedemintrideset let izkušenj pri poučevanju z različnimi populacijami. Pričela je s poučevanjem na šoli s prilagojenim programom. V Centru slepe in slabovidne mladine je vodila likovni krožek in v Varstveno delovnem centru je izpeljala nekaj likovnih delavnic. Na Osnovni šoli Ivana Groharja že vrsto let poučuje likovno umetnost, obvezne in neobvezne izbirne predmete umetnost, dela z nadarjenimi učenci in uči v podaljšanem bivanju. Dve šolski leti je poučevala tudi etiko in družbo, na večerni šoli za odrasle pa likovno vzgojo, kot se je takrat še imenovala. Opravila je enoletno izobraževanje v okviru 100 ur s področja Transakcijske analize pri dr. Zoranu Milivojeviču in bila vrsto let vključena v terapevtsko skupnost dr. Andreja Perka, ki dela po socialno andragoški metodi ljudi v stiski.

Vloga učitelja pri delu z nadarjenimi učenci skozi vidik teorije izbire

The Role of a Teacher in Working with Gifted Pupils in Terms of Choice Theory

Irena Marković

Osnovna šola Rače
irena.markovic@t-2.net

Povzetek

Prispevek obravnava vlogo učitelja pri delu z nadarjenimi učenci skozi vidik sprejemanja in razvijanja teorije izbire v kakovostni šoli. Teoretična podlaga za uresničevanje inkluzije nadarjenih učencev v kakovostni šoli je Glasserjev model pedagoškega dela, ki temelji na teoriji izbire. Teorija izbire uči, kako s psihologijo notranjega nadzora in z vključevanjem povezovalnih navad v šoli vzpostaviti kvalitetno sodelovanje med učiteljem, učenci in starši. Z aksiomi teorije izbire psihologijo zunanjega nadzora zamenjamo z nadzorom lastnega vedenja, pri čemer je vsak nadarjen učenec odgovoren za lastno vedenje. Za uspešno razvijanje dela z nadarjenimi učenci je ključnega pomena samovrednotenje učiteljevega in učenčevega dela, pri čemer pregledamo prehojeno pot in dosežke, ki so rezultat osebnih prizadevanj v učnem procesu kot tudi zunaj njega. Samovrednotenje napredovanja je namenjena predvsem temu, da zagotovimo optimalni razvoj njihovih potencialov za sprejemanje izzivov na višji stopnji izobraževanja in sodelovanja. Učitelj si pri delu z nadarjenimi učenci zastavlja temeljni vprašanji, kako voditi sebe in kako sodelovati z njimi, da bi razvili kakovostne medsebojne odnose. Vsak trenutek vedno znova sami izbiramo in odločamo o tem, kakšne besede bomo uporabljali, na kakšen način izražali svoja čustva in katera dejanja bodo osmišljala naše življenje.

Ključne besede: nadarjeni učenci, povezovalne navade, samovrednotenje, teorija izbire.

Abstract

The aim of this article is to discuss the role of a teacher in working with talented pupils in terms of accepting and developing Choice Theory in a Quality School. In the Quality School the William Glasser Teaching Model based on Choice Theory serves as a theoretical basis for the realization of inclusion of talented students. Choice Theory teaches how to establish a good quality cooperation between teachers, pupils and their parents by means of Internal Control Psychology and the integration of caring habits at school. In accordance with Choice Theory, External Control Psychology is replaced by the pupil's self-control of their own behaviour. Thus, each gifted pupil is responsible for their own behaviour. For a successful work with gifted pupils self-evaluation of the work of both, the teacher and the pupil is essential. The aim of the self-assessment of the progress is mainly to ensure the optimal development of the potentials that pupils have and to respond to challenges at a higher level of education process. By working with gifted pupils, the teacher should raise the essential question how to lead oneself and how to work with the students in order to develop high quality relations. Every single moment one needs to make a decision which words will be used, how the emotions will be expressed and which actions will be taken in order give the life the meaning.

Key words: caring habits, Choice Theory, gifted pupils, self-evaluation.

1. Uvod

Najpomembnejši cilji sodobne šole so učinkovit vzgojno-izobraževalni proces in kakovostni medsebojni odnosi v »trikotniku« učenec - učitelj – starši«. Učenje, sprejemanje znanja, usvajanje kompetenc in različnih veščin se lahko uresničujejo šele s kvalitetnim dialogom vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Za kvalitetno šolo so odprti, pristni medsebojni odnosi oziroma ustrezna komunikacija ključnega pomena. Poučevanje je ena izmed najpomembnejših dolžnosti in sposobnosti šole. Za učitelja je pri delu z nadarjenimi učenci pomembno, da pozna njihove osnovne potrebe, celostno vedenje in okolje iz katerega izhajajo, da lahko uresničuje svojo avtonomijo pri doseganju ciljev, opredeljenih v osnovni usmeritvi šole za delo z nadarjenimi učenci. Teoretična podlaga za uresničevanje ciljev pri delu z nadarjenimi učenci v kakovostni šoli je Glasserjev model pedagoškega dela, ki temelji na teoriji izbire in utemeljuje prepričanje, da ljudje sami izbirajo svoja vedenja in se odločajo, kako bodo razvijali medsebojne odnose. Pomembno je vključevanje in dobro počutje nadarjenih učencev na vseh področij njihove osebnostne rasti.

Različni pogledi na nadarjene učence v šolah izvirajo iz različnosti med nami, zato je potrebno s psihologijo notranjega nadzora uporabljati povezovalne navade teorije izbire, ki nas v odnosih zbližujejo. Proces razvijanja kakovostnih medsebojnih odnosov kot temelj uresničevanja ciljev usmeritve nadarjenih učencev v kakovostni šoli skozi luč avtonomije, kjer je vsak samostojen in hkrati odgovoren za svoje vedenje, pa zahteva spoznavanje sveta kakovosti vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, njihovih vedenj in intenzitete njihovih osebnih potreb. Pomembno je, da učitelj vodi sebe in tudi nadarjene učence predvsem v situacijah, ko njihovo vedenje odstopa od povprečja. Kakovostna šola v luči avtonomije od učitelja zahteva vodenje nadarjenih učencev v odgovornost do lastnega vedenja (Glasser, 1998).

2. Vloga učitelja pri delu z nadarjenimi učenci

Vloga učitelja pri delu z nadarjenimi učenci z vidika teorije izbire je razvijanje kakovostnih medsebojnih odnosov brez zunanjega nadzora, pri čemer je vsak učenec samostojen in hkrati odgovoren za svoje vedenje. Dobri medsebojni odnosi med učenci povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke. Učenci nujno potrebujejo dialog med seboj ali z učiteljem, da lahko uspešneje razumejo snov in poglabljajo znanje. Učenje poteka v socialni interakciji z drugimi ljudmi. Učencu omogočimo sodelovanje z drugimi učenci, saj bo uspešneje pridobival nova znanja in imel večjo možnost za oblikovanje celotne osebnosti. Po teoriji izbire je vsak človek edinstven in notranje motiviran za zadovoljevanje svojih potreb, kar doseže v odnosu z drugimi. Teorija izbire razlaga vedenje celostno, kar pomeni, da z izbiro dejanj in mišljenja izbiramo tudi čustva in vplivamo na dogajanja v telesu. Kajti teorija izbira aplicira razumevanje človeškega vedenja tudi na širše družbene teme, kot so vzgoja, vodenje in partnerski odnos. Veliko nadarjenih učencev pa ima težave ravno zaradi deficita v medsebojnih odnosih in zaradi osamljenosti, kjer jih okolica pogosto ne sprejema.

Glaserjev pedagoški model temelji na zavedanju, da je vsak posameznik notranje motiviran subjekt s svojimi potrebami. Preživetje, pripadnost, moč, svoboda in zabava so gensko zapisane potrebe, ki jih vsak človek zadovoljuje vsak trenutek svojega življenja. Te gensko zapisane potrebe ga ženejo, da rad sodeluje z ljudmi, želi biti spoštovan, svoboden in ustvarjalen. Vsak človek lahko iz sebe naredi vse, kar hoče, ampak vse lahko naredi samo pri sebi in samo v sedanjosti. Skupino osnovnih potreb je potrebno zadovoljevati nenehno in v ravnovesju. Po Glasserju je sistem motivacije osnovan na notranjem izvoru človekovega vedenja, zato genetsko zapisane potrebe, predstavljajo gonilno silo, ki nas ženejo v aktivnost.

Vsi ljudje imamo enake potrebe, bistveno pa se lahko razlikujemo po tem, kaj želimo doseči in kakšna vedenja izbiramo pri doseganju ciljev. Pri delu z nadarjenimi učenci je potrebno psihologijo zunanjega nadzora zamenjati s psihologijo notranjega nadzora, pri čemer v odnose vključujemo povezovalne navade teorije izbire: skrbnost, zaupanje, poslušanje, podpiranje, prispevanje, sprejemanje, spodbujanje in dogovarjanje pri različnih mnenjih. V različnih okoliščinah uporabljamo različne povezovalne navade brez vrednotenja učenčevih vedenj. Ne zanimajo nas njihove podrobne značajske lastnosti, ki jih imajo nadarjeni učenci. Ti učenci postanejo spoštljivi takrat, ko v odnosu do njih ne uporabljamo nepovezovalnih navad, kot so grožnje, kritiziranje, nerganje, obtoževanje in pritoževanje. Srečni učenci so tisti, ki ne poskušajo nadzorovati vedenja sošolcev in so dobro povezani med seboj (Glasser, 2007, 5).

Pri učnem procesu seznanjamo učence z aksiomi teorije izbire za graditev kakovostnih medsebojnih odnosov:

- Edina oseba, katere vedenje lahko nadzorujemo, smo mi sami.
- Vse, kar lahko ljudem damo ali od njih dobimo, je informacija.
- Vsi dolgotrajni psihološki problemi so problemi odnosov.
- Problematični odnos je vedno del našega sedanjega življenja.
- Kar se je zgodilo v preteklosti, ima močno zvezo s tem, kakšni smo danes, vendar lahko zadovoljujemo svoje osnovne potrebe le v sedanjosti in jih nadaljujemo zadovoljevati v prihodnosti.
- Žene nas pet genetskih potreb: preživetje, ljubezen in pripadnost, moč, svoboda in zabava.
- Svoje potrebe lahko zadovoljimo le z zadovoljitvijo podob iz našega sveta kakovosti.
- Vse, kar počnemo, je, da se vedemo.
- Vsako vedenje je celovito vedenje in ga sestavljajo štiri komponente: dejavnost, mišljenje, čustvovanje in fiziologija.
- Vsa celovita vedenja so izbrana, vendar imamo neposreden nadzor le nad komponentama dejavnosti in razmišljanj. Svoje čustvovanje in fiziologijo lahko nadziramo le posredno z izbiro dejavnosti in razmišljanja. Vsako celovito vedenje opisujemo z glagoli in ga poimenujemo po najočitnejši sestavini (Glasser, 2007, 293)

Glasser predlaga uporabo teorije izbire kot boljšo možnost za uspešno šolo, saj vzpostavlja tople in spodbudne odnose z nadarjenimi učenci. Temelj odnosa učitelj – učenec, ki raste iz teorije izbire, je vzpostavljanje zaupanja med učencem in učiteljem. Vzpostavljanje zaupanja pomeni, da učence naučimo, da morajo biti pripravljeni sprejemati odgovornost za lastne izbire vedenja. Vendar prevzemanje odgovornosti ne pomeni sprejemati tudi kazni. Pri vzgoji, skladni s teorijo izbire kazen ne obstaja. Kazen je posledica, ki povečuje razdaljo med učiteljem in učencem. Namesto kazni skupaj z učenci iščemo učinkovitejšo pot medsebojnega sodelovanja, ne pa tekmovanja. Tako učenec spoznava, da ga učitelji podpirajo in sprejemajo. Na ta način učencu omogoči toliko svobode pri izbiri svojega vedenja, kot jo je po učiteljevem mnenju sposoben prenesti. Ne ščitimo učencev pred majhnimi problemi in jih ne skušajmo prisiliti v opravljanje stvari po naših merilih. Tako se bodo učili iz izkušenj, ki jim najbolje povedo, kaj je kakovostno za njih. Učenčeva merila so njegova kakovost, ki je neskončna.

Šole z zunanjim nadzorom, kjer se njihovi udeleženci ob težavah nagibajo še k obtoževanju drug drugega, ne posvečajo dovolj pozornosti kakovostnim medsebojnim odnosom. Pri reševanju vzgojnih težav je pomembno, da učitelj ne vrednoti učenčevega vedenja – učenec mora svoje vedenje vrednotiti sam. Pri samovrednotenju so v ospredju njegova merila, ne pa učiteljeva. Učenec išče svojo vrednost. Vrednost pomeni učenčeva pozitivna izkušnja z osebo ali v dogodku. Samovrednotenje je najbolj učinkovito sredstvo za motiviranje vedenjskih sprememb. Pri tem učenec vrednoti doživljanje samega sebe in ustvarjanje odnosov z ljudi, ki jih vzpostavlja do samega sebe. V razgovoru z učencem

spreminjamo predvsem mišljenje in delovanje, saj na čustva in fiziologijo telesa ne moremo vplivati.

3. Samovrednotenje lastnega napredka in svet kakovosti učencev

Nadarjeni učenci neprekinjeno zaznavajo informacije, primerjajoč svoje zaznavanje s tem, kar želijo v svojem svetu kakovosti in izbirajo takšna vedenja, s katerimi želijo zmanjšati razliko med tem, kar želijo in tem, kar zaznavajo. V vsaki življenjski vlogi pa obstajajo različna vedenja in odgovornosti. Da bi se naučili povezovalnih navad, s katerimi bi učenci zadovoljevali svoje potrebe v odnosih z drugimi, pa morajo vrednotiti sebe in omogočiti drugim, da lahko delajo enako. V razredu je pomembno za učitelja, da ne odreagira na situacijo in vodi samega sebe skozi samovrednotenje. Samovrednotenje je proces, v katerem se sprašujemo in si iskreno odgovarjamo. Analiziramo trenutno svoje vedenje in hodimo po poti, po kateri pridemo do odgovornega in učinkovitega vedenja. Pri tem si zastavljamo naslednja vprašanja:

- Kaj želim?
- Kako se vedem, da bi dobil tisto, kar želim?
- Ali s svojim vedenjem dobim tisto, kar želim?

Učinkovit pripomoček za samovrednotenje so srečanja z uporabo okroglih miz, kjer se z nadarjenimi učenci pogovarjamo, kar jih zanima. To jih poveže, preden nastanejo težave. Radi se pogovarjajo in uživajo v pozornosti. Predvsem imamo posluh za učence, ki so plašni. Sedimo poleg njih v krogu in jih vzpodbujamo. Govorimo z njimi osebno, da lahko razmislijo, kako bi se začeli vključevati. Nikakor ne pritiskajmo nanje. Nekateri lahko samo tiho sedijo in le malo sodelujejo, kljub temu pa od skupine povzamejo veliko. Posebej spodbujajte učence, naj razložijo, kar so se naučili v skupini in potem uporabili doma. Okrogla miza je učinkovit za razumevanje in utrjevanje skupnosti, kjer učenci pridobijo spretnosti govorjenja in poslušanja ter obenem izpolnjuje potrebo po pripadnosti in povezovanju. Učitelj mora paziti, da ne uporablja zunanjega nadzora pri reševanju katerekoli težave v skupini. Rešitve morajo biti takšne, da skupnost povežejo in zbližajo. Učenje tega načina pogajanja bo postala uporabna vse življenjska spretnost za mnoge učence. Čim bolj je učitelj dojemljiv za učence, ki potrebujejo pomoč, lažja je njegova naloga. (Glasser, 2001, 57)

Teorija izbire razlaga, da je razlog, zakaj zaznavamo velik del resničnosti drugače od drugih, v drugem pomembnem svetu, imenovanem svet kakovosti, ki je v vsakem posamezniku drugačen. Svet kakovosti, ki si ga začne vsakdo ustvarjati v svoje spominu kmalu po rojstvu in ga ustvarja in poustvarja vse življenje, sestavlja mala skupina specifičnih slik, ki upodabljajo najboljše načine zadovoljevanja ene ali več potreb. Vsebino teh slik uvrščamo v naslednje skupine:

- ljudi, s katerimi smo najraje skupaj,
- stvari, ki jih imamo ali doživljamo najraje,
- vrednote, ki uravnavajo večino našega vedenja.

Kadar se počutimo dobro, izbiramo takšno vedenje, da se določeno vrednote iz našega sveta kakovosti približajo v vsakodnevnem življenju. Skozi vse življenje ostajamo z našim svetom kakovosti v tesnejšem stiku, kot s čimerkoli. Slike v svetu kakovosti nam sporočajo, kaj je za nas vrednost. Kadar se slike iz našega sveta kakovosti pokrivajo s situacijami v realnem življenju smo srečni. Vsakokrat ko uspemo zadovoljiti sliko iz tega sveta kakovosti, uživamo, vsakič ko ne, trpimo. Ko poskušamo zadovoljevati svoje potrebe, nenehno znova in znova ustvarjamo svoj svet kakovost. Učitelj bi moral zelo dobro poznati svet kakovosti

učencev in staršev. Da bi se dobro razumel z njimi, bi moral ugotoviti, kaj vsebuje njihov svet kakovosti in jih pri tem podpirati. To bi ga zbližalo s starši in učenci ter lažje bi sprejel dejstvo, da to kar je prav zanj, ni nujno prav tudi za starše ali učence. Teorija izbire uči, da je moj svet kakovosti jedro mojega življenja in ne življenja kogarkoli drugega. Da bi se naučili učinkovitih vedenj, s katerimi bi učenci zadovoljevali svoje potrebe v odnosih z drugimi, pa morajo vrednotiti sebe in omogočiti drugim, da lahko delajo enako. Pomemben je otrokov odziv − da zna vrednotiti svoje vedenje in poiskati rešitev. Mi ga pri tem spremljamo, vodimo, pokažemo smer proti neraziskanemu področju. Učitelj mora vzpostaviti bližino in iskren odnos. Tako vodi učenca, da si pomaga sam. Ko učitelj vodi sebe v odnosu do učencev, razvija povezovalne navade teorije izbire ter sprejema in podpira nadarjene učence. V njih odkriva kvalitete in ne vodi učenca po svojih merilih. Pri tem odkriva učenčeva vedenja in, ko je učencu dobro, ga učitelj podpre. Podporo učencu dajmo takrat, ko mu je dobro, kar pa vidimo iz njegovega vedenja. Učitelj mora biti pri nadarjenih učencih pozoren na njihova vedenja. S tem, ko dajemo etikete nadarjenim učencem, jih samo vrednotimo. (Glasser, 2002, 32–35). Ne vrednotimo učencev, ampak spoznavamo njihov svet kakovosti. Če učenci dobro zadovoljujejo potrebe, so nasmejani, če pa ne, so jezni. Ko v težkih situacijah razglabljamo o učencih, naredimo samovrednotenje, da lažje nadzorujemo svoje misli. Samovrednotenje je proces, kjer iščemo kvalitete pri sebi, starših in učencih. Potrebno je preiti v razmišljanje, da so odnosi v razredu pomembnejši kot naši strokovni pogledi. Določene vrednote so lahko kvalitetne za nas, ne pa za učence. Potrebno se je z učenci pogovarjati o različnih mnenjih. Ko učitelji opustijo zunanji nadzor nad učenci, največ prispevajo k razvijanju avtonomije medsebojnih odnosov v razredu. V vsaki življenjski vlogi pa obstajajo različna vedenja, odgovornosti in nešteto rešitev. Učenci naj razvijajo sposobnost za doživljanje samega sebe kot vredne in dragocene osebnosti, sposobnost za sprejemanje življenja z odprtostjo in odkritostjo, zaradi katerih je lahko vsak dan zadovoljujoč. Seveda nad življenjem nadarjenih učencev in nad njihovo prihodnostjo ne moremo imeti nadzora. Lahko pa razvijamo učenčev občutek lastne vrednosti, ki je odvisen od našega odnosa v vsakodnevnih stikih z njim (Wolfgang, 1987, 37).

Pomemben cilj izobraževanja nadarjenih je razvijanje kreativnega mišljenja, ustvarjalnosti, domišljijo in reševanja problemov. Predvsem je pomembno, da se učenci razvijejo v osebe, ki bodo kreativne in produktivne v družbi. Bistvene sestavine kreativnega poučevanja so učiteljev entuziazem, spodbujanje samostojnih projektov, sprejemanje razlik med posameznimi učenci in podpiranje divergentnega mišljenja. Kreativno učenje se odraža v višji in boljši motiviranosti učencev, samospoštovanju in bolj kakovostnem odnosu do šole. Učne izkušnje morajo biti zasnovane tako, da učenec pridobiva življenjske izkušnje in hkrati podpirajo učencev osebni razvoj. Pri tem ne gre samo za spoštovanje pravic nadarjenih učencev do njim prilagojenega poučevanja v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa in spodbujanja celostnega osebnostnega razvoja nadarjenih, temveč tudi za skrb, da nadarjeni sprejmejo odgovornost do lastnega učenja in znanja za osebno, predvsem pa tudi širšo družbeno korist (Jurišević, 2012, 38).

4. Zaključek

Uspešno učenje temelji na močnih medsebojnih odnosih. Nadarjeni učenci imajo svoje zahteve, ki ustrezajo njihovi starosti, razvojni stopnji in individualnosti. Vloga učitelja je razvijati povezovalne navade teorije izbire, ki nas bodo zbliževale in osrečevale. Pogoj za vzpostavitev učinkovite inkluzije je vzpostaviti zaupanje in spoštovanje med učitelji, učenci in starši z aksiomi teorije izbire za graditev kakovostnih medsebojnih odnosov. Da bi se naučili učinkovitih vedenj, s katerimi bi učenci zadovoljevali svoje potrebe v odnosih z

drugimi, pa morajo vrednotiti sebe in omogočiti drugim, da lahko delajo enako. Samovrednotenje zahteva stalno vrednotenje učenčevega napredka na vseh ravneh njegovega osebnega življenja. Ko učitelj vodi sebe v odnosu do učencev, razvija povezovalne navade teorije izbire ter sprejema in podpira nadarjene učence. Učenca odpremo takrat, ko mu je dobro, kar pa vidimo iz njegovega vedenja. S tem postavljamo pogoje za inkluzijo nadarjenih učencev v učnem procesu.

Ko učitelji opustijo zunanji nadzor nad učenci, največ prispevajo k razvijanju avtonomije medsebojnih odnosov v razredu. V vsaki življenjski vlogi pa obstajajo različna vedenja, odgovornosti in nešteto rešitev. Učenci naj razvijajo sposobnost za doživljanje samega sebe kot vredne in dragocene osebnosti, sposobnost za sprejemanje življenja z odprtostjo in odkritostjo, zaradi katerih je lahko vsak dan zadovoljujoč. Učenci krepijo radovednost in usvajajo veščine vedenja za zadovoljevanje lastnih potreb v medsebojnih odnosov in v različnih situacijah. Tako postane šola prostor sodelovanja in vzajemnosti, v katerem so tudi starši enakovreden partner v učnem procesu.

5. Literatura

Glasser, W. (1998). *Učitelj v dobri šoli.* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.

Glasser, W. (2002). *Nesrečni najstniki.* Radovljica: Mca.

Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode*. *Teorija izbire*. Ljubljana: Louisa.

Glasser, W. (2007). *Kako vzpostaviti učinkoviti nadzor nad svojim življenjem. Teorija nadzora*. Ljubljana: Samozaložba A. Urbančič.

Wolfgang, N. (1987). *Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorice

Irena Marković je doktorica znanosti s področja zgodovine. Od leta 1998 se pod mentorstvom gospe Adele Kelhar dodatno izobražuje na področju Glasserjevega pedagoškega modela, imenovanega teorija izbire. Ta pedagoški pristop posveča posebno pozornost notranji motivaciji učencev in razvijanju kakovostnih odnosov v šoli med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Od leta 1995 je zaposlena na Osnovni šoli Rače. Za njeno aktivno sodelovanje v znanstvenih in pedagoških revijah in za strokovno delo v vzgoji in izobraževanju ter na lokalni ravni je leta 2008 prejela s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, najvišji naziv v šolstvu - svetnica.

Razvijanje samopodobe skozi delavnice »Sem to jaz? Sem … in ponosen sem na to!«

The Development of Self-image through Workshops »Is this me? It is … and I am proud of it!"

Veronika Matjašič

Osnovna šola Adama Bohoriča Brestanica
veronikamatjasic@gmail.com

Povzetek

V življenju vsakega posameznika je samopodoba zelo pomembna, saj odločilno vpliva na naše odločitve, razmišljanja o sebi in svetu ter na odnose, ki jih ustvarjamo z drugimi. Razvijamo jo skozi vsa življenjska obdobja. Med zelo pomembnimi je tudi obdobje mladostništva. V tem času se učenci spopadajo z zelo velikimi spremembami in učitelj ima, poleg drugih pomembnih ljudi, zelo velik vpliv tudi na razvoj pozitivne učenčeve samopodobe.
Z odnosom, ki ga ustvari z učencem, lahko učitelj pomembno vpliva tako na potek pouka, na sodelovanje učencev pri posameznih urah, na počutje učencev, kot tudi na svoje počutje. In ne samo to. Z odnosom pomembno vpliva tudi na vse ostale šolske dejavnosti in nenazadnje tudi na učenčevo delovanje oziroma funkcioniranje izven šole.
Ena od možnih poti za razvijanje pozitivne samopodobe pri učencih so zagotovo skrbno načrtovane delavnice, ki se s temami načrtno dotikajo področij, ki so za pozitivno samopodobo pomembna.

Ključne besede: delavnica, odraščanje, razvijanje pozitivne samopodobe, samopodoba, učitelj

Abstract

Self-image is very important in the life of each individual, for it decisively influences our decisions, contemplating about ourselves and the world and affects relationships that we create with others. We develop it throughout all life stages. Adolescence is an important stage as well. During that period students cope with very big changes and beside other people, a teacher has a strong influence on the development of a student's positive self-image.
With the relationship which the teacher creates with the student, he/she can significantly impact the course of lessons, the collaboration of students during a lesson and the way the students and the teacher both feel. And that is not all. With the relationship the teacher also importantly affects all other school activities and last but not least, he/she affects the student's activity and functioning outside of school.
One of the possible ways of developing positive self-image with students are definitely planned workshops which use different topics to systematically touch areas that are important for positive self-image.

Keywords: growing up, self-image, teacher, the development of positive self-image, workshop.

1. Uvod

Verjetno je najbolj smiselno, da se na začetku vprašamo, kaj samopodoba pravzaprav je. Navidezno zelo preprosto vprašanje, a ob daljšem razmisleku ugotovimo, da ni. Mnogi samopodobo povezujejo z družinskim okoljem in menijo, da zdravo oziroma vzpodbudno družinsko okolje pomembno vpliva na razvoj samopodobe. Spet drugi so mnenja, da otrok preživi tako veliko svojega časa v šoli, da so povezave med šolo in razvojem samopodobe pomembnejše kot vpliv družine. Nekateri menijo, da glavno vlogo odigrajo sovrstniki in da so starši ter učitelji v šoli skorajda nemočni.

Zagotovo pa lahko zaključimo, da se beseda večkrat omenja, tudi v povsem vsakdanjih pogovorih. Zakaj je temu tako? Verjetno zato, ker se vse bolj zavedamo, da je samopodoba pravzaprav zelo pomembna in da močno vpliva na naše življenje na skorajda vsakem koraku, pa četudi se ta zdi še tako nepomemben.

Samopodoba je eno temeljnih področij osebnosti. Zajema celoto predstav, mnenj, stališč, ki jih imamo o sebi, vrednost, ki si jo pripisujemo, odnos do samega sebe (Tacol, 2012). Je potrebno še poudarjati, da je pomembno, kakšno samopodobo imamo?

Pritrdilni odgovor je vodil do odločitve, da smo želeli prispevati k sooblikovanju samopodobe naših učencev. Odločili smo se za izvedbo delavnic, ki smo jih poimenovali »Sem to jaz? Sem … in ponosen sem na to!«

2. Samopodoba in odraščanje

Odraščanje je obdobje, ki je zelo težko. Otroci oziroma mladostniki se srečujejo z mnogimi spremembami, izzivi in nenazadnje zahtevami, ki jih pred njih postavljamo odrasli.

Mladostništvo oziroma adolescenca je obdobje, ki zajema obdobje med otroštvom in odraslostjo. Pravzaprav gre za prehod iz otroka v odraslo osebo (med 11. in 24. letom).

V tem času se spreminja njihovo telo, srečujejo se z vprašanji o spolni vlogi, z vprašanji o svoji prihodnosti (morda celo o prihodnosti svojih bližnjih), spreminja se njihova vloga v družini, med vrstniki in še bi lahko naštevali. Se v tem času spreminja ali oblikuje njihova samopodoba? Zagotovo. In ne samo v tem času. Naša samopodoba se spreminja in oblikuje v vseh obdobjih našega življenja.

Pravzaprav je samopodoba ključna za to, kar naredimo iz naših življenj, oziroma kaj bomo v življenju dosegli. Zdrava, pozitivna samopodoba verjetno vpliva na naše zdravje, energijo, duševni mir, doseganje ciljev, na naše odnose ipd. (Youngs, 2000).

Otrok začne prve predstave o sebi graditi skozi oči matere, kar pomeni, da samopodoba pravzaprav nastaja od najzgodnejših dni. Majhen otrok je deležen veliko vzpodbud, tako v družini kot v širši okolici. Odrasli se razveselimo vsakega njegovega še tako majhnega uspeha, ga pohvalimo, saj dobro vemo, da je to pomembno za njegov razvoj (Kramer, 1999). Skozi leta pa so te naše pohvale, veselja ob najmanjših stvareh vse bolj redka, a to ne pomeni, da odraščajoči mladostnik tovrstnih spodbud ne potrebuje več.

Samopodoba je sestavljena iz večjega števila področij, kar so potrdile tudi mnoge raziskave. Spodaj navedena področja so v mladostništvu najpomembnejša.

- Telesna samopodoba so prepričanja o lastni telesni privlačnosti, primerjava lastnega videza z videzom drugih. Odraščajoči se s tem področjem zelo veliko ukvarjajo. Dekleta bolj s svojim videzom, fantje s svojimi telesnimi sposobnostmi.
- Socialna samopodoba obsega predstave in pojmovanja o tem, kakšni so pravzaprav naši odnosi z drugimi. V obdobju odraščanja so to odnosi z vrstniki, ki so pri mnogih mladostniki celo pomembnejši od odnosa s starši.

- Čustvena samopodoba so zaznave in prepričanja o tem, kako izražamo naša čustva in kako jih obvladujemo.
- Akademska samopodoba zajema predstave o naših sposobnostih in učnih dosežkih: doživljanje neuspeha oziroma uspeha, predstave o naših sposobnostih za učenje, zaupanje v naše sposobnosti itd. (Tacol, 2012).

2.1 Samopodoba in šola

Je šola prostor, ki ima vpliv na samopodobo naših otrok? Smo strokovni delavci šol ljudje, ki lahko naredimo nek premik? Pozitiven ali celo negativen? Samopodoba vpliva na učni uspeh? Verjetno ni človeka, ki ne bi prikimal ob odgovoru na ta vprašanja.

Vsak dan lahko učitelj vpliva na samopodobo naših otrok. Upamo si celo trditi, da se tega svojega vpliva prevečkrat premalo zavedamo. Nemalokrat se zgodi, da učitelji iščejo pomoč v šolski svetovalni službi, ker zaznajo, da bi otrok dosegal mnogo boljše rezultate, če bi le verjel vase. Vedo, da ti učenci potrebujejo pomoč, a hkrati ne vedo, kako bi jim pomagali. Alenka Tacol (2011) nudi načine:

- Učitelji poskrbimo za lastno samopodobo, osebnostno rast in kvalitetno življenje.

Le učitelj, ki je osebnostno zrel, lahko ustvari dober odnos z učencem. Le-ta je mnogokrat pogoj za dobro delo učenca. Učitelj mora imeti tudi zdravo avtoriteto in dovolj strokovnega znanja, s katerim vstopa v različne situacije.

- Ustvarimo sprejemajoč in spoštljiv odnos z učenci ter jim postavljamo primerne omejitve.

Tako kot v družini, vsi vemo, da so meje potrebne tudi v šolskem prostoru. Pri tem pa vsekakor upoštevamo tako potrebe učenca kot potrebe učitelja. Pravila naj bodo jasna in nedvoumna. Učenci krepijo svojo samozavest s svobodnim, samostojnim odločanjem, a le znotraj teh meja. In povsem normalno je, da jih preizkušajo.

Dotaknimo se še odnosa do učencev. Zelo pomembno je, kako se z njimi pogovarjamo in na drugi strani, kako jih poslušamo. Prisluhnimo z empatijo, v pogovoru se usmerimo vanje in jih ne prekinjajmo. Izogibajmo se kritike, obtožb, sramotenja, vzbujanja krivde. Prav tako pa jim tudi ne ponujajmo prehitro naših rešitev, idej ipd.

- Pomagamo učencem, da si postavijo cilje in se trudijo, da bi jih uresničili.

Učitelji lahko učencem pomagajo, da znajo prepoznati svoje želje in le-te spremeniti v cilje. Jasno izraženi cilji nam pravzaprav pomagajo pri lastni motivaciji. Doseženi cilji pa vsekakor odigrajo pomembno vlogo pri samopodobi. Radi bi poudarili, da moramo težiti k temu, da cilje postavijo učenci sami in ne odrasli. In nenazadnje je pomembno tudi to, da so ti primerni. Ne prenizki in ne previsoki cilji niso prava pot.

- Pomagamo učencem, da se spoštujejo in sprejemajo.

Sprejemajoč in spoštljiv odnos med učiteljem in učencem je pravzaprav predpogoj za krepitev samospoštovanja učencev. Le preko odnosa lahko učitelj pomaga učencem, da se sprejemajo, četudi niso zadovoljni z vsemi svojimi lastnostmi. Svetuje jim glede njihove zunanjosti, kaj lahko storijo za svoje zdravje in jih opremlja oziroma osvešča s pravimi informacijami glede sprememb, ki se jim dogajajo zaradi njihovega odraščanja (npr. spreminjajoče telo mladostnika).

- Spodbujamo učence k medsebojnemu sodelovanju, sprejemanju drugačnosti oziroma različnosti in h krepitvi prijateljskih vezi.

Prijatelji imajo pomembno mesto v življenju vsakega posameznika, še posebej so pomembni v obdobju odraščanja. Pravzaprav dajejo prijatelji pomemben občutek, da smo povezani, sprejeti, da smo pomembni in nenazadnje, da smo del neke skupnosti. Smiselno je, da učitelj načrtno vzpodbuja učence k vzpostavljanju in krepitvi teh vezi. V šoli je mnogo dejavnosti, preko katerih je to izvedljivo, naša dolžnost je le, da učence k temu spodbudimo.

- Spodbujamo učence, da probleme rešujejo in se jim ne izogibajo.

Skozi vsa obdobja nas življenje preizkuša. Nenehno se srečujemo z raznimi izzivi, težavami, preprekami. Naš odziv nanje je lahko zelo različen. Lahko se jim izogibamo, jih ignoriramo ali se z njimi spopadamo. Reakcije učencev so različne in prav je, da jim učitelji pokažemo ustreznejše odzive, v kolikor so njihovi neustrezni. Mnogi učenci ravno na tem področju potrebujejo našo pomoč, saj mnogokrat ne vidijo dlje od svojega problema, kaj šele, da bi iskali rešitve.

- Učimo učence, kako se spopadati s stresom.

Stres je del našega življenja in žal je pogosti spremljevalec tudi v življenju naših učencev. Posledice stresa lahko povzročajo tako resne stiske, da te vodijo celo v bolezni. Na drugi strani pa je lahko stres tudi priložnost za rast. Pomembno je, da učence naučimo primernih odzivov na stresne situacije in tehnike, ki privedejo do notranje umirjenosti in boljšega razpoloženja.

- Pomagamo učencem razvijati pozitiven pogled na zahtevnejše življenjske situacije.

Življenje še zdaleč ni vedno prijetno. Življenjske okoliščine so mnogokrat nenavadne, včasih boleče. Pogosto tega ne moremo spremeniti, lahko pa izbiramo naš pogled nanje. K spopadanju s težkimi okoliščinami pripomorejo pozitivna naravnanost, optimizem ter vera v nas same. S takim pristopom zagotovo krepimo samozavest.

- Pomagamo učencem, da se učijo prevzeti odgovornost za svoja ravnanja.

Prevzeti odgovornost za svoja dejanja je včasih težko, tudi za odrasle. Tudi učenci sprejemajo mnoge odločitve in odgovorno se vedejo takrat, kadar razmišljajo tudi o posledicah svojih odločitev in posledicah svojega vedenja.

- Pomagamo učencem, da prepoznajo, sprejemajo in izražajo svoja čustva.

Čustva, ki jih doživljamo, so zelo različna. Lahko so prijetna ali neprijetna, močna ali šibka, osnovna ali sestavljena. Izražanje in prepoznavanje čustev sta pomembni socialni spretnosti in na tem področju imajo učenci pogosto težave. In ravno zato je dobro, da učence načrtno učimo, kako svoja čustva sprejeti, razumeti in izražati na sprejemljiv način (ne da bi prizadeli koga drugega). Pravzaprav je to pomembno, da so sposobni ustvarjati dobre odnose z drugimi.

2.2 Samopodoba in učni uspeh

Zagotovo lahko govorimo o povezavi med samopodobo in učnim uspehom. Nekdo, ki močno verjame v svoje sposobnosti, bo lažje te sposobnosti izkoristil in jih usmeril v doseganje rezultatov, ki vodijo do boljšega učnega uspeha. In seveda obratno. Nekdo, ki vase ne verjame, svojim sposobnostim ne zaupa, bo zagotovo težje dosegal rezultate, četudi se v njem skrivajo sposobnosti, zaradi katerih bi lahko bil uspeh sam po sebi zagotovljen.

Vsi se še spomnimo let, ko so bili učenci osmih razredov testirani s testom MFBT, ki je pomagal pri oceni področij, na katerih bi učenec lahko bil uspešen. Ti rezultati so svetovalnim delavcem pripomogli pri svetovanju učencem in njihovem usmerjanju pri izbiri poklicne poti. Ko smo v nekem šolskem letu prejeli rezultate takratne generacije, smo bili sprva prepričani, da se je psiholog zmotil, in preverili rezultat omenjenega učenca. Vendar do pomote ni prišlo. Tako kot smo bili učitelji presenečeni nad rezultati testa, je bil na drugi strani presenečen psiholog nad šolskimi ocenami, saj bi glede na rezultate te morale biti višje. Fant je imel izjemne sposobnosti, ki jih žal ni izkoristil.

Avstralska psihologa Shavelson in Bolus celo govorita o tem, da je naša splošna samopodoba sestavljena iz akademskega in neakademskega polja. Neakademsko samopodobo sestavljajo pomembni drugi v posameznikovem življenju, čustvena stanja in zunanji videz. Akademsko samopodobo pa sestavljajo sposobnosti, stališča ipd., ki jih pripišemo sebi v vlogi učenca (Sarić, 2016).

Samozavestni učenci bodo ob svojem morebitnem neuspehu iskali nove rešitve, iskali bodo vzroke za neuspeh, poskušali na drugačne načine. Pravzaprav bodo še vedno v procesu učenja. Na drugi strani pa bodo nesamozavestni učenci najverjetneje iskali vzroke za svoj neuspeh v dejavnikih, na katere nimajo vpliva (Kramer, 1999).

3. Rojstvo delavnic »To sem jaz? Sem … in ponosen sem na to!«

Vsako šolsko leto smo imeli občutek, da imamo premalo časa za preventivne dejavnosti, s katerimi bi učence naučili veliko koristnih stvari, ki niso del učnega načrta. Verjetno bi marsikateri strokovni delavec šole soglašal, da je v šoli najhujši sovražnik »pomanjkanje časa.« In ne samo pri nas učiteljih, temveč tudi pri učencih. Ker smo bili prepričani, da je samopodoba naših učencev zelo pomembna, smo se odločili, da bo naša rdeča nit razvijanje pozitivne samopodobe.

Šolska svetovalna delavka in učiteljica razrednega pouka sta pripravili program delavnic in ga na začetku šolskega leta predstavili učencem.

3.1 Vsak začetek je težak …

Prva dilema, s katero smo se srečali, je bilo vprašanje, kdaj izvesti delavnice, da bi jih učenci obiskali. Kljub bojazni, da se morda ne bodo prijavili, smo delavnice ponudili v popoldanskem času, od 14.00 do 16.30. V današnjem času imajo učenci zelo veliko aktivnosti izven pouka, a kljub temu so se učenci (na naše presenečenje) prijavili.

Prijave so bile zbrane, a postavilo se je novo vprašanje. Kako doseči, da bodo učenci o sebi razmišljali in celo govorili o morda zelo osebnih stvareh pred učiteljicama in drugimi otroki? Učiteljici sta se odločili, da je v prvi vrsti njuna naloga, da vzpostavita okolje, v katerem se bodo učenci počutili dobro in predvsem varno. In ravno to je bil razlog, da so bila prva srečanja prepojena z igrami, namenjena spoznavanju in smehu ob pogovorih o povsem vsakdanjih stvareh. Ko sta presodili, da je vzdušje v skupini dobro, sta začeli z načrtovanimi aktivnostmi.

3.2 Cilji delavnic in metode dela

Cilji:

- pomagati učencem, da prepoznajo svoje dobre lastnosti/močna področja,

- pomagati učencem, da prepoznajo svoje slabe lastnosti/šibka področja in se naučiti, kako jih sprejeti,
- razvijati pri učencih pozitivna prepričanja o sebi,
- razvijati pri učencih občutek sposobnosti,
- razvijati občutek lastne vrednosti,
- razvijati sposobnosti postavljanja ciljev,
- razvijati komunikacijske spretnosti in s tem vplivati na socialno mrežo učencev.

Metode dela:
- vodeni pogovori,
- delo v manjših skupinah,
- delo s slikovnim materialom,
- izdelava plakata,
- igra vlog,
- vprašalnik.

Srečanja so potekala v mali telovadnici šolske zgradbe, z namenom, da učencev ne bi vezali na šolske klopi. Želeli smo si drugačnega ustvarjanja in menili smo, da bi šolske klopi in učilnica to zavirale. V telovadnici smo jim za delo ponudili blazine, tla, tudi mizo in stole, a izbiro smo prepustili učencem samim. Največkrat je to pomenilo, da smo pričeli v krogu, pri posameznih temah pa so se učenci razkropili po celi telovadnici in pravo veselje jih je bilo opazovati, kako ustvarjajo – eni na tleh, eni na blazinah, spet drugi pa celo na povezovalnem hodniku.

3.3 Vsebina delavnic

3.3.1 Spoznajmo samega sebe

Prvi sklop je vseboval delavnice z naslovi: Kaj mi gre dobro od rok? Kaj mi je pri meni/na meni všeč? Kje so moje slabosti? To sem jaz!

Srečanja so bila namenjena prepoznavanju dobrih in slabih lastnosti udeležencev. Kot je bilo pričakovati, so veliko lažje prepoznavali svoje slabe lastnosti oziroma stvari, ki jim niso všeč, kot pa dobre. Zato smo poročali tudi eden drugemu, kaj vidimo na sogovorniku pozitivnega. Mnogi izmed sodelujočih so bili presenečeni nad tem, kaj vse drugi na njih cenimo. Sklop smo zaključili z izdelavo plakata »To sem jaz!«.

3.3.2 Odraščanje – čas brezbrižnosti ali napor

V tem sklopu smo načrtovali delavnice: Odraščanje je težavno, Kako se lahko »odskrbim«? Čas za sebe, Moji zavezniki pri problemu, Moja pričakovanja.

Posvetili smo se spremembam, ki se učencem dogajajo, in njihovim občutjem ob tem. Ubesedili smo stvari, ki so se jim zdele težke, zahtevne ali so jih celo zmedle. Učenci so izpostavljali svoje strahove in tudi razočaranja nad nami odraslimi. Iskali smo njihove zaupne osebe, na koga se lahko obrnejo, da bi se pogovorili, v kolikor začutijo, da pogovor potrebujejo.

V nadaljevanju smo se posvetili pričakovanjem. Kaj pričakujejo od sebe in kaj menijo, da drugi pričakujemo od njih. In nenazadnje, kako to dvoje uskladiti. Ugotavljali smo, da je včasih to težko, in iskali morebitne sprejemljive rešitve. Preko pogovora smo preverjali realnost pričakovanj in kako sprejeti uspeh/neuspeh.

3.3.3 Problem? Seveda NE!

Veščine komuniciranja – ključ do dobrih odnosov, uspeha, zadovoljstva in še bi lahko naštevali. Z učenjem teh veščin smo poskušali vplivati na socialno samopodobo udeleženih učencev. Posvetili smo se konstruktivnemu reševanju težav, sklepanju prijateljstev, spopadanju z neustrezno komunikacijo in tudi z vprašanji, kje in kako poiskati pomoč, če postanemo žrtve nasilja. Ob tej temi se je izrazila huda stiska, strah odraščajočih deklet pred napadom neznane osebe. Iz te stiske se je porodila želja po urah samoobrambe in njihovo željo smo upoštevali ter medse povabili inštruktorja samoobrambe. Z besedami se sploh ne da opisati, kako čudežno je to delovalo na naša dekleta.

Dotaknili smo se tudi teme sprejemanja odgovornosti za svoja dejanja, vedenja in zakaj je to tako zelo pomembno.

Delavnice smo naslovili: Beg od problema ali pot k rešitvi? Pristopi, poti do rešitev.

3.3.4 Sreča, žalost, jeza …

Delavnice v tem sklopu smo poimenovali: Čustva, Spopadanje s čustvi, Kako čustva izražati? Pogovori o čustvih so predstavljali posebno trd oreh, saj smo menili, da se o čustvih odraščajoča mladina nerada pogovarja. Kako smo se zmotili. Vzdušje v skupini je bilo že tako pozitivno naravnano, da je pogovor stekel tako zlahka, kot bi se pogovarjali o vremenu. Na tej točki smo vedeli, da se skupina počuti dobro in predvsem dovolj varno.

3.3.5 Cilji, poklicna pot

Delavnice v okviru te vsebine: Moji cilji in načrti, Moja prihodnost.

Ob učenju postavljanja realnih ciljev smo se dotaknili tudi poklicnih ciljev. Kje se vidimo, kaj si želimo? Še več kot to, za nekaj uric smo se spremenili celo v kreatorje oblačil.

3.3.6 Hoja – zdravilo za stres

Kar z vzgledom smo poskušali pokazati učencem, kako čudežno lahko deluje kratek pohod v družbi prijetnih ljudi, ki se zaključi z druženjem ob igri. Isti cilj zasledujemo sicer z vsakim pohodom v okviru športnih dni, a ta je bil zelo drugačen. Sproščen klepet po poti o vseh veščinah, ki so jih na delavnicah že pridobili, je bil za mentorici neprecenljiv. Pogovor, ki se je zgodil popolnoma spontano med učenci.

Vsako srečanje se je zaključilo z evalvacijo, ki je mentoricama vedno znova nakazala, da sta na pravi poti.

- »Zelo mi je bila všeč tematika, zelo zanimive in spretne igre in razmišljanje o sebi in z veseljem bi prišla še na kakšno tako delavnico.«
- »Bilo mi je všeč. Zelo odprto in da, še kdaj.«
- »Super je bilo. Upam, da bo še enkrat.«
- »Bilo je zelo sproščujoče, delavnica mi je res zelo všeč in upam, da jo še kdaj ponovimo.«
- »Zanimivo, bilo mi je všeč!«
- »Zelo dobro!«
- »Super ura!«
- »Ta delavnica mi je bila zelo všeč. Če bi lahko, bi z velikim veseljem ponovila!«
- »Super je bilo, odlična ura!«
- »Bilo je zelo zabavno in zelo poučno!«

- »Zelo mi je bilo všeč, ker smo se veliko »hecali«!«
- »Delavnica mi je bila zelo všeč. Zaradi nje sem tudi bolj samozavestna in resnično upam, da bo takih delavnic v prihodnjem letu še mnogo! Sama nimam nobenega konkretnega predloga, seveda pa mi je bilo všeč vse, kar se v delavnici dogaja.«
- »Delavnica mi je bila zelo všeč. V skupini se razumemo in tudi lažje sodelujemo, kar mi je zelo všeč. Ideje – kuharska … Z veseljem bi se udeležila še več delavnic, saj je zelo zanimivo.«
- »Delavnica mi je bila zelo všeč in bila je zelo zabavna. Bila je tudi bolj zabavna kot prejšnjič. Če bi bila še v nadaljnje takšna skupina ali podobna, bi se sigurno prijavila.«
- »Delavnica je super. Lahko bi delali razne stvari in našli kakšne metode proti strahu.«
- »V naslednjem šolskem letu bi si želela imeti še kakšno srečanje. Bilo mi je zelo všeč in počele smo spet nekaj novega (igre). Všeč so mi bile igre.«
- »Delavnica se mi je zdela zelo zanimiva in z veseljem bi jo obiskovala še naslednje leto, kot nekakšen klub, kjer bi počeli raznorazne druge dejavnosti, npr. pekli, kuhali, si ogledovali raznorazne kraje in hodili … Seveda pa bi bilo vse na temo samopodobe.«

Opažanja mentoric:

- Opaziti je bilo ustreznejšo komunikacijo in spopadanje z vsakodnevnimi obveznostmi.
- Učenci so postali bolj empatični v odnosu do drugih.
- Učenci so se v pogovoru manj prekinjali in vse bolj poslušali.
- Opaziti je bilo, da k težavam pristopajo pozitivno …
- ... in nenazadnje, opaziti je bilo, da si zaupajo in se cenijo.

4. Zaključek

Kot bi mignil sta minili dve šolski leti in učenci so s programom zaključili, saj so zaključili tudi izobraževanje na naši šoli in s tem svojo osnovnošolsko obveznost. Za zaključek so izrazili, da bi preživeli dan in noč v šoli in se spodobno poslovili. Zaključek je bil čustveno zelo težak, saj se je skupina zelo povezala, prav tako je bila močna vez stkana tudi med mentoricama in učenci. Mentorici sta z zadovoljstvom in ponosom opazovali učence, ki so pravzaprav izkazovali zelo zdrave osebnosti z dobro samopodobo. Ne delamo si utvar, da smo za to zaslužni samo mi s svojim programom, želimo pa verjeti, da smo zagotovo k temu prispevali.

In mentoricama se je postavilo novo vprašanje, lahko bi rekli celo izziv. Je to konec ali začetek nečesa novega? Zagotovo začetek nečesa novega. Nastal je nov projekt s podobnimi cilji, ki nosi naslov »Nič ni narobe z menoj, samo odraščam!«

5. Literatura

Kramer, M. (1999). *Jaz in ti – mi in vi. Priročnik za obravnavo tematskih sklopov Jaz in ti – mi in vi in Kdo smo in kako živimo*. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo.

Sarić, N. (2016). *Vpliv samopodobe na učni uspeh. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za družbene vede.* Pridobljeno 8. 9. 2018 s http://dk-fdv.uni-lj.si/diplomska_dela1/pdfs/mb11_saric-natasa.pdf.

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

Youngs B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe. Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Veronika Matjašič je zaposlena kot šolska svetovalna delavka na Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica in Osnovni šoli Koprivnica. Pri opravljanju svojega dela vidi veliko možnosti za razvijanje otrokove osebnosti kot možnosti za lastni profesionalni razvoj.

Pomoč z umetnostjo v šoli

Arts Therapy in School

Tjaša Jerak

Osnovna šola Savsko naselje
tascinha@gmail.com

Povzetek

V pedagoški literaturi je pogosto zaslediti mnenje, da imajo šolski otroci več čustvenih problemov, kot so jih imeli v preteklosti. Menimo, da bi moral izobraževalni sistem v večji meri poskrbeti za čustvene in vedenjske probleme učencev. Šele, ko se učenci počutijo dobro v svoji koži, se lahko zares osredotočijo na učni proces. Ena izmed možnih poti je vključevanje pomoči z umetnostjo v pedagoške procese. V pričujočem članku bomo prikazali namen, cilje ter praktične vidike uporabe pomoči z umetnostjo ter se osredotočili tudi na etične vidike vključevanja le-te na primeru osnovne šole.

Ključne besede: čustveni in vedenjski problemi učencev, etični kodeks, namen in cilji pomoči z umetnostjo v šoli, osnovna šola, pomoč z umetnostjo

Abstract

It has often been stated in pedagogical literature that school children have more emotional problems than they did in the past. We believe that the educational system should more fully provide for the emotional and behavioral problems of pupils. It is only when pupils feel good about themselves that they can really focus on the learning process. One of the possible ways is to integrate arts therapy into pedagogical processes. In this article, we will focus on the purpose, main objectives and practical aspects of the use of arts therapy, and also on the ethical aspects of including it in the case of elementary school.

Keywords: arts therapy, elementary school, emotional and behavioral problems of pupils, ethical codex, the purpose and main objectives of using arts therapy in school

1. Uvod

V pedagoški literaturi je pogosto zaslediti mnenje, da imajo šolski otroci več čustvenih problemov, kot so jih imeli v preteklosti. Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, se strmo povečuje iz leta v leto (vir: Statistični urad Republike Slovenije). Menimo, da bi moral izobraževalni sistem v večji meri poskrbeti za čustvene in vedenjske probleme učencev. Ena izmed možnih poti je vključevanje pomoči z umetnostjo v pedagoške procese. Opravljene študije potrjujejo, da pomoč z umetnostjo v šoli pomaga učencem in učenkam pri razreševanju čustvenih stisk ter otrokom z učnimi problemi, da se bolje prilagodijo šolskemu sistemu (Regev, Green-Orlovich in Snir, 2015). Posamezne študije kažejo, da je zelo učinkovita pri delu z učenci z motnjami avtističnega spektra (Evan in Dubowski, 2001) ter pri delu z učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti (Grönlund, Reinck in Weinbull, 2005). V pričujočem članku bomo prikazali namen, cilje ter praktične vidike uporabe pomoči z umetnostjo ter se osredotočili tudi na etične vidike vključevanja le-te na primeru osnovne šole.

2. Kaj je pomoč z umetnostjo?

Pomoč z umetnostjo je terapevtska smer, ki želi na posameznika delovati preko implementiranja kreativnega procesa. Kreativni proces naj bi prinašal terapevtski učinek že sam po sebi ter hkrati kot način neverbalnega izražanja misli in čustev. Umetnostni mediji, ki so v uporabi, so: likovni mediji, ples, glasba, pisanje poezije, pripovedovanje zgodb, igra z lutkami, igra itd. Pomoč z umetnostjo je posebej primerna za delo z otroki, katerih verbalno sporočanje še ni zadosti diferencirano za izražanje najglobljih občutij. Kot prirojeni »strokovnjaki« se otroci skozi umetnost povsem naravno in spontano izražajo. Hkrati, kot navajajo nekatere študije, kreativni proces spodbuja verbalno izražanje otrok (Crawford, Gross, Patterson in Hayne, 2012) in jim pomaga razvijati medosebno ter intrapersonalno komunikacijo (Moriya, 2006).

Ker se vsak otrok in njegova situacija razlikujeta drug od drugega, je vsako srečanje predmet kreativnega terapevtskega procesa, tekom katerega se strokovnjak odloča o uporabljenih metodah dela v skladu s potrebami otroka in dinamiko procesa (Oaklander, 1978). Terapevt ni toliko osredotočen na ustvarjanje umetniškega dela kot na terapevtski proces, ki steče ob ustvarjanju. Pomembno je, da je v procesu otrok aktiven, da terapevt izbere umetniške aktivnosti, ki podpirajo otrokova močna področja in spodbujajo razvijanje njegovih šibkih področij, da mu nudi pomoč pri osmišljanju njegovega umetniškega ustvarjanja ter ga spodbuja k verbalnemu izražanju svojih doživetij, k t.i. deljenju občutij (ang. »sharing«) (Malchiodi, 2003).

Pri delu se lahko odločimo za multimodalni pristop – uporabo več različnih umetnostnih medijev hkrati. Znotraj srečanja tako glede na potrebe otrok kombiniramo uporabo risanja, pisanja poezije, igre z lutkami, ples... Izražanje občutij in misli v terapevtskem procesu ni omejeno na en sam medij, hkrati pa lahko uporaba enega medija spontano vodi v uporabo drugega ipd. Posamezniku lahko (trenutno) bodisi bolj odgovarja verbalni način izražanja bodisi vizualni, spet drugemu gibalni (kinestetični) način… Vsaka oblika umetnosti pomaga posamezniku osmisliti življenjsko situacijo na specifičen način: vizualni mediji skozi podobe, ples skozi gibanje, glasba skozi zvok in ritem, drama skozi akcijo in kreativno pisanje skozi besede (Malchiodi, 2003).

Oaklanderjeva (1978) je predpostavila, da mora terapevt sam razviti svoj stil vodenja, ki izvira iz njegovih izkušenj, videnja sveta in znanja uporabe določenih umetnostnih medijev, katere intuitivno in kreativno povezuje v svojem delu z otroki. Terapevt mora tako pokazati lastno kreativnost pri vodenju terapevtskega procesa.

3. Cilji pomoči z umetnostjo v šoli

Opravljene študije potrjujejo, da pomoč z umetnostjo v šoli pomaga učencem in učenkam pri razreševanju čustvenih stisk ter otrokom z učnimi problemi, da se bolje prilagodijo šolskemu sistemu (Regev, Green-Orlovich in Snir, 2015). Umetnostni terapevti, ki delajo z otroki z motnjami avtističnega spektra, se osredotočajo na njihovo neverbalno in verbalno komunikacijo ter na težave pri uporabi domišljije. Skozi pomoč z umetnostjo lahko ti otroci lažje, posredno preko umetniškega ustvarjanja, navezujejo stike z drugimi in si dovolijo biti v svojem obnašanju manj »stereotipni« (Evan in Dubowski, 2001).

Otroci z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti lahko preko pomoči z umetnostjo utrjujejo svojo pozornost, pridobijo večjo kontrolo nad svojim gibanjem, njihovo vedenje postopoma postane manj impulzivno, dvigne se jim samospoštovanje, razvijejo večjo občutljivost za

neverbalne znake. To vse vodi k njihovi boljši samopodobi in k bolj uspešnemu vključevanju v socialno okolje (Grönlund, Reinck in Weinbull, 2005).

Pri otrocih s čustveno-vedenjskimi težavami je v pomoči z umetnostjo poudarek na čustvenem opismenjevanju (spodbuja se izražanje čustev na primeren način), razvijanju empatije, razvijanju socialnih veščin (razvijanje zaupanja do drugih, skupinsko reševanje problemov, vodenje in podrejanje, sodelovanje v aktivnostih). Razvijanje razumevanja in sprejemanje drugačnosti, razvijanje socialnih veščin in čustveno opismenjevanje so v pomoči z umetnostjo zastopani na otrokom primeren način.

Naštetih je le nekaj primerov, v katerih lahko pomoč z umetnostjo bistveno prispeva k opolnomočenju učencev in učenk. Niti ni nujno, da gre za otroka s posebnimi potrebami - lahko imamo v skupini sramežljivo deklico, ki se z nikomer ne igra. Vključevanje v proces pomoči z umetnostjo ji bo pomagalo pri razvijanju življenjskih veščin – razvijanju pozitivne samopodobe, poguma ter dobrih odnosov z vrstniki.

4. Kako poteka?

Aktivnosti vsakega srečanja so organizirane v okviru štirih dinamičnih procesov, ki lahko potekajo bodisi kot samostojni elementi srečanja bodisi potekajo simultano na več ravneh hkrati (Tortora, 2010):

1. Vzpostavljanje odnosa - aktivnosti, ki spodbujajo socialni in čustveni razvoj otroka. Ena najpomembnejših značilnosti, ki ločuje pomoč z umetnostjo od npr. učenja umetnosti, je izrazit poudarek na odnosu. Medtem ko ima učenje umetnosti izrazit estetsko-izobraževalni cilj, se pomoč z umetnostjo osredotoča na uglaševanje z otrokom in želi preko empatičnega odnosa podpreti njegove lastne sposobnosti/veščine reševanja problemov.

2. Izražanje čustev. Vzpostavitev terapevtskega odnosa omogoča otroku, da globlje razišče svojo notranjost. Vse aktivnosti so namenjene temu, da lahko otroci preko simboličnega izražanja eksternalizirajo svoje osebne izkušnje iz preteklosti oz. sedanjosti.

3. Razvijanje veščin. Aktivnosti srečanja so namenjene podpori pri osvojitvi psiholoških, kognitivnih in komunikacijskih veščin v okviru zastavljenih terapevtskih ciljev. Pri tem je pomembno, da terapevtova vloga ni instrumentalna – to pomeni, da ne skuša neposredno učiti, temveč želi otroka podpreti v njegovem lastnem umetniškem raziskovanju.

4. Zdravljenje z umetnostjo. Aktivnosti pomoči z umetnostjo že same po sebi prinašajo notranje zadovoljstvo in spodbujajo zdravljenje. Cathy A. Malchiodi (1998) pravi, da pomoč z umetnostjo spodbuja kreativnost s tem, da zagotavlja varno okolje in nekritično atmosfero. Za razliko od učenja umetnosti je poudarek na procesu ter ne na končnem izdelku.

Organizacijska struktura srečanja je sledeča (Tortora, 2010):

1.Ogrevanje. Vključuje razgovor z otrokom o tem, kako je potekal teden v šoli in doma ter vaje uglaševanja (v dvoje ali s skupino).

2. Raziskovanje osrednje teme srečanja. Skozi zgodbo, ples, likovno ali glasbeno ustvarjanje, igro itd. otrok raziskuje temo, ki jo izpostavi terapevt bodisi jo izpostavi otrok sam.

3. Zaključevanje srečanja. Pomembno je, da ima otrok prehod od svoje aktivne vloge in izražanja notranjih občutij nazaj k čustveni in psihološki regulaciji, kjer izkušnjo ponotranji.

Umetnostni terapevt, ki izhaja iz razumevanja subjektivne perspektive otroka, vodi z otrokom ob koncu srečanja razgovor, ki naj bi mu razkril otrokovo videnje sveta. Vzemimo za primer pomoč z likovnimi dejavnostmi. Nekatera vprašanja, ki jih zastavimo otroku ob končani risbi, so: »Kakšen naslov bi dal svoji risbi? Kaj se dogaja na sliki? Kako se ljudje (oz. živali) na sliki počutijo? Kako figure na sliki čutijo ena do druge? Če bi lahko govorile, kaj bi si povedale?« Terapevt lahko animira določeno figuro iz risbe in sprašuje otroka, ki predstavlja glas druge figure iz risbe. Tovrstna vprašanja pomagajo pri izmišljanju zgodbe ob risbi. Pri tem se zdi posreden govor (v 3. os.) bolj primeren, saj manj izpostavlja otrokove občutke, kot govor v 1. os. (»Jaz sem žalosten«) (Malchiodi, 1998). Uporabljena na ta način je risba spodbuda za otrokovo verbalno izražanje notranjih občutij.

Informacije, pridobljene na ta način, so umetnostnemu terapevtu v pomoč, da zastavi terapevtske cilje. Niso pa nujen predpogoj za začetek terapevtskega dela, saj le-ta lahko poteka tudi, če ima terapevt nepopolne informacije o otroku.

5. Primeri iz prakse

Na Osnovni šoli Savsko naselje so v letu 2017/2018 pomoč z umetnostjo izvajali v obliki interesne dejavnosti trije učitelji v sodelovanju s šolsko specialno pedagoginjo. Avtorica članka, Tjaša Jerak, ki je s področja pomoči z umetnostjo magistrirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, je tudi strokovno vodila tim učiteljev pri delu. Delo je potekalo v dveh manjših skupinah (8 otrok) učencev 2. – 4. razreda. Pri delu so uporabljali multimodalni pristop. V nadaljevanju bo predstavljenih nekaj dejanskih primerov izvedbe srečanj.

5. 1. Kako se počutim?

Ogrevanje

1. Stojimo v krogu. Vsak z gibom pokaže, kako se počuti.

2. Sedimo v krogu. Prvi naredi izraz – se spači, se začudi, se razjezi ipd. ter ga pošlje naslednjemu, ki ga ponovi naslednjemu itd.

3. Uporabimo slikovne karte z različnimi čustvenimi »obrazi«. Hodimo po prostoru. Na znak bobna pokažemo sliko določenega čustva – učenci ga pokažejo s telesom, lahko tudi z glasom.

Osrednja tema

Učenci imajo na voljo različne likovne materiale in pripomočke: barvice, flomastre, revije, škarje, lepilo, voščenke, tempera barve, naravni material itd. V poljubni tehniki izdelajo sliko oz. likovno delo z naslovom Kako se počutim.

Zaključevanje srečanja

Sede v krogu se pogovorimo o tem, kaj predstavlja posamezna slika. Z otroki vodimo pogovor z vprašanji, kot so: »Kako se počuti deklica na sliki? Se pogosto tako počuti ali le danes?« Pogovor preusmerimo še na ostale: »Kaj še ostali vidite na sliki? Vas (npr. ta hiša) na kaj spominja?«

5.2. Zaznavanje okolice

Ogrevanje

Učenci ležejo na blazine. Z zgodbo o detektivu jih motiviramo k pozornemu poslušanju.

Zgodba: «Detektiv Jaka je ugotovil, da se v njegovi šoli dogajajo čudne stvari. Odločil se je, da bo tej uganki prišel do dna in ugotovil, kaj je to. Poslal mi je pismo, v katerem prosi, da skupaj z vami poskusimo ugotoviti, kaj vse slišimo, ko smo čisto tiho, in mu naše ugotovitve sporočimo.« Učence usmerimo k poslušanju okolice. Poslušajo 2 minuti, nato sledi pogovor in imenovanje glasov in zvokov, ki so jih slišali. Učenci lahko naštete glasove in zvoke tudi ponazorijo/imitirajo.

Osrednja tema

1. Učencem razdelimo po en inštrument. Pustimo, da se nekaj trenutkov prosto izražajo. Eden izmed otrok začne igrati poljubno melodijo. Njegov levi sosed po nekaj sekundah prične z igranjem. Pozoren mora biti na ritem njegovega igranja. Po nekaj sekundah skupnega igranja se priključi njegov levi sosed in tako naprej. Pri tem imamo zaprte oči. Ko je na vrsti zadnji učenec, je njegova naloga, da nekaj časa igra, nato preneha. Njegov desni sosed mora zaznati konec igranja in prenehati, sledi njegov desni sosed itn. vse do tišine. Aktivnost nekajkrat ponovimo, tako da vsi preizkusijo vse inštrumente.

2. Posamezni zvoki: na avdio predvajalniku poslušamo posnete glasove živali, zvoke vozil in različnih predmetov iz našega vsakdana. Vsak zvok predvajamo dvakrat. Po predvajanju posnetek ustavimo ter povprašamo učence, kaj so slišali. Učenci ponovijo zvok/glas ter navedejo izvor.

3. Sekvence zvokov**:** predvajamo sekvence zvokov in glasov. Začnemo s predvajanjem dveh. Težavnost stopnjujemo z dodajanjem zvokov v eno sekvenco. Po predvajanju sekvence glasov in zvokov posnetek ustavimo. Učenci ponovijo slišane glasove v pravilnem vrstnem redu. Če se zmotijo, še enkrat predvajamo posnetek ter skupaj ugotovimo napako. Slišanim zvokom določimo izvor.

4. Manjkajoči zvoki: Predvajamo sekvenco zvokov in glasov. Pri tem učenci ob vsakem enkrat zaploskajo. Po predvajanju imenujejo izvor zvokov, glasov. Pri ponovitvi predvajam sekvenco, kjer je eden od zvokov v sekvenci izpuščen. Na njegovem mestu je 5-sekundna pavza. Učenci pri slišanih zvokih zaploskajo, pri pavzi udarijo po kolenih. S tem določijo tudi časovno zaporedje glasov ter umestijo manjkajočega. Učenci poskušajo ugotoviti manjkajoči zvok oziroma glas. Slišanim zvokom določijo izvor.

Zaključevanje srečanja

Na tla položimo večji list papirja. Učenci se razporedijo v krogu okoli papirja in vsak nariše, kako se je počutil med glasbenim izražanjem. Na koncu sledi pogovor o sliki.

5.3. Slepi poligon

Ogrevanje

Uglaševanje v krogu – eden zaploska svoj ritem, ostali ponovijo.

Osrednja tema

Učenci se razdelijo v pare - priporočljivo starejši skupaj z mlajšim. Mlajše pošljemo iz telovadnice. V telovadnici postavimo lahek poligon, ki vsebuje osnovne motorične naloge (hoja, prestop ovire, plazenje, skok…). Pred prihodom v telovadnico učencu zavežemo čez oči rutko, tako da ne vidi ničesar. Partner ga nato usmerja po poligonu le z navodili. Na cilju učencu snamemo rutko z oči. Kasneje poligon spremenimo in vloge še zamenjamo.

Zaključevanje srečanja

Z otroki vodimo pogovor o težavah, ki so jih imeli med vodenjem partnerja in, ko so bili vodeni (težave v natančnem izražanju, upoštevanju partnerjevih navodil, vzpostavljanju zaupanja, strah...)

6. Etični kodeks pomoči z umetnostjo v šolah

Naloga pomoči z umetnostjo v šoli je učencem zagotoviti varen prostor, kjer se lahko prosto izrazijo preko umetnostnih sredstev. Pri tem umetnostne terapevte pri delu vodi etični kodeks pomoči z umetnostjo.

Umetnostni terapevti, ki delajo v šolah, morajo vzdrževati stalen stik z učitelji, šolskim svetovalcem, starši, šolskih psihologom in drugimi. Najbolj problematičen vidik je prevladujoča usmeritev šolskega sistema k izobraževanju, kar pomeni, da narava umetnostno-terapevtskega dela pogosto ni razumljena in lahko vodi do nerealnih pričakovanj. Nekatera pričakovanja, ki so s strani šole zastavljena umetnostnim terapevtom, so v nasprotju z njihovo profesionalno etiko (Moriya, 2006).

Nekatere etične dileme, s katerimi se soočajo umetnostni terapevti v šolah, se tičejo že same napotitve otrok na ure pomoči z umetnostjo. Potrebno se je vprašati, kdo naj otroka napoti k umetnostnemu terapevtu? Največkrat je to razredni učitelj, šolski svetovalec, redkeje starši in skoraj nikoli otrok sam. Pri tem se zastavlja vprašanje, ali otroka sploh zanima pomoč z umetnostjo. Kot navaja Moriya (2006), otrok skoraj nima možnosti prostovoljno pričeti ali končati s pomočjo z umetnostjo, ker so samo starši upravičeni sprejeti ali zavrniti zdravljenje otroka. Le redki so primeri, v katerih je otrok pridobil pravico do udeležbe brez soglasja staršev. Kako je v primeru, ko otrok zavrača ure pomoči z umetnostjo? Ali umetnostni terapevt potrebuje otrokovo privoljenje za delo? Moriya (2006) predlaga, da se v nekaj poskusnih srečanjih otrok seznani s samim procesom dela, ob koncu srečanj pa terapevt preveri, ali si otrok želi nadaljevati ali ne. Na ta način otroku še vedno dovoljujemo možnost izbire.

Drugo pomembno etično vprašanje, ki se zastavlja, se tiče predstavitve same prakse pomoči z umetnostjo v šolah. Staršem in otrokom je potrebno razložiti, da je to prostor umetniškega ustvarjanja in izražanja, kjer umetnostni terapevt sodeluje z otrokom pri raziskovanju njegovih notranjih potreb v okolju podpore in medsebojnega zaupanja. Šole se pogosto, iz povsem upravičenih razlogov, da bi se izognile stigmi ali odporu, izogibajo uporabi terminov pomoč ali terapija. Kljub temu etični kodeks zahteva, da so starši in otroci seznanjeni s tem, da gre za terapevtsko delo in ne le za ure umetnosti.

Vprašanje zasebnosti in varovanja osebnih informacij, ki se razkrijejo tekom pomoči z umetnostjo, se vzpostavi, ko šolski strokovni delavci - ponavadi razredni učitelj, šolski svetovalec ali ravnatelj – poizvedujejo za informacijami o otroku, ki je vključen k uram pomoči z umetnostjo. Moriya utemeljuje (2006), da je ena največjih prednosti pomoči z

umetnostjo, ki poteka v šoli, prav pretok informacij med umetnostnim terapevtom in šolskim strokovnim kadrom. Umetnostni terapevt, ki je tudi pravno zavezan k molčečnosti, mora presoditi, na kakšen način in katere informacije lahko deli s šolskim kadrom ter če je to v otrokovo največjo korist (Moriya, 2006). Izjeme, ki dovoljujejo deljenje informacij kljub zavezi k molčečnosti, so v primerih, če otrok izrazi nevarnost sebi ali drugim, če izrazi namen kriminalnega dejanja, če terapevt posumi na zlorabo otroka ali če tako odredi sodišče.

Pogosto spregledano je vprašanje zasebnosti in predvidljivosti prostora, kjer poteka pomoč z umetnostjo. Etični kodeks zahteva, da poteka pomoč z umetnostjo v okolju, ki ščiti zasebnost in zaupnost. To v prvi vrsti pomeni, da v prostor, kjer poteka, nima vstopa nihče, razen otrok, vključenih v pomoč z umetnostjo, in terapevta oz. terapevtskega tima. Ker v šolah pogosto primanjkuje prostora za vse dejavnosti, ki tam potekajo, je ravno zasebnost prostora v največji nevarnosti. Naloga umetnostnega terapevta je zagotoviti varno okolje, četudi so možnosti za to pomanjkljive (Moriya, 2006).

Nenazadnje se vzpostavlja vprašanje glede dokumentacije samega procesa pomoči z umetnostjo in avtorstva del. Moriya (2006) utemeljuje, da mora dokumentacija procesa vključevati zapis informacij o otroku, datum, trajanje in opis srečanj, umetnostna dela oz. fotografije del, ki jih je ustvaril otrok, anekdotske zapise in povzetek tega, kar je otrok navedel med srečanjem ter opredelitev ciljev, ki jih je pri svojem delu zasledoval umetnostni terapevt. Umetnostna dela, ki nastanejo, niso namenjena občinstvu in ne smejo biti v nikakršnem primeru razstavljena brez privoljenja staršev oz. skrbnikov (Moriya, 2006).

7. Zaključek

Vključevanje pomoči z umetnostjo v šolo je odgovorna in zahtevna naloga umetnostnih terapevtov. Celostna obravnava otrok zahteva, da čim bolj empatično upoštevamo in spoštujemo individualne potrebe, osebne izkušnje in prepričanja otrok na podlagi njihovih socialnih, fizičnih, čustvenih, kognitivnih, komunikacijskih in kulturnih značilnosti. Pomoč z umetnostjo ponuja prostor, v katerem lahko otroka spet srečamo, kjer in kakor je. Spoznamo in prepoznamo ga kot individuum, s svojimi specifičnimi potrebami in značilnostmi.

8. Literatura

Crawford, E., Gross, J., Patterson, T. in Hayne, H. (2012). Does children's colour use reflect the emotional content of their drawings? *Infant and Child Development, 21,* 198-215.

Evans, K. in Dubowski, J. (2001). *Art Therapy with Children on the Autism Spectrum: Beyond Words.* Jessica Kingsley Publishers: London.

Grönlund, E., Renck, B. in Weibull, J. (2005). Dance/Movement Therapy as an Alternative Treatment for Young Boys Diagnosed as ADHD: A Pilot Study. *American Journal of Dance Therapy, 27(2),* 63-85.

Malchiodi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings.* The Guilford Press: New York.

Malchiodi, C. (2003). *Handbook of art therapy.* The Guilford Press: New York.

Moriya, D. (2006). Ethical Issues in School Art Therapy. *Journal of the American Art Therapy Association, 23(2),* 59-65.

Oaklander, V. (1978). *Prozori u svet naše dece: geštalt terapeutski pristop deci i adolescentima.* Nolit: Beograd.

Regev, D., Green-Orlovich, A. in Snir, S. (2015). Art therapy in schools – The therapist's perspective. *The Arts in Psychotherapy, 45,* 47-55.

Tortora, S. (2010). From the Dance Studio to the Classroom: Translating the Clinical Dance Movement Psychotherapy Experience into a School Context. V Karkou, V. (ur.), *Arts Therapies in Schools: Research and Practice*. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.

O avtorici

Tjaša Jerak je magistra pomoči z umetnostjo, smer plesna terapija, sicer diplomirana vzgojiteljica in redno zaposlena kot druga učiteljica v prvem razredu na OŠ Savsko naselje, v Ljubljani. V zadnjih letih se osredotoča na uporabo plesne terapije ter drugih oblik pomoči z umetnostjo v izobraževanju. Je tudi certificirana šolska mediatorka.

Biti najboljši jaz

Be the Best Me

Janja Geltar

OŠ Gorje
janja.geltar@guest.arnes.si

Povzetek

Samopodoba je zelo pomemben dejavnik v današnjem življenju vsakega posameznika, še posebej otrok. Zaradi pozitivne samopodobe postanejo uspešnejši, odgovornejši in bolj zadovoljni s svojim življenjem. Učitelj ima pomembno vlogo pri oblikovanju otrokove pozitivne samopodobe. Zato je avtorica pri petošolcih želela z osredotočanjem na pozitivne vrednote odličnosti doseči napredek v oblikovanju njihove odgovornosti in uspešnosti, če so se ob tem držali vodila »Biti najboljši jaz« v danem trenutku. Ob šivanju žepka so se urili v ročnih spretnostih, se osredotočali in umirjali. Skozi igro so se sprostili in spoznavali ter ozaveščali vrednote odličnosti. Vsak učenec je o izbiri svoje vrednote in opisu uspešnosti osredotočanja iz preteklega tedna po zapisu v svoj dnevnik poročal sošolcem. Iz tedna v teden so vidno napredovali v samozavedanju in samoupravljanju ter razumevanju drugih in upravljanju medsebojnih odnosov. Pomemben korak je uspel tistim, ki so znali svoja čustva prilagoditi in vedenje usmeriti v pozitivno smer. Preko lastnih izkušenj so se prepričali, da se je za doseganje napredka vredno potruditi in da napake vodijo k uspehu.

Ključne besede: »biti najboljši jaz«, čustvena inteligenca, odgovornost, osredotočanje na vrednote in veščine odličnosti, samopodoba, učitelj kot pomemben člen pri oblikovanju samopodobe učencev, uspešnost.

Abstract

Self-image is a very important everyday aspect of every individual, especially children. Due to their positive self-image, they become more successful, responsible and satisfied with their own life. The teacher plays an important role in forming a positive self-image of a child. Therefore, She wanted to achieve progress with fifth-graders by focusing on positive values of excellence to shape their responsibility and successfulness. This was achieved by sticking to the motto: “Be the best me” at a given moment. While sewing a small pocket, they practiced dexterity, remained focused and calm. They became relaxed during the game and recognized and became aware of the values of excellence. Each pupil reported to the classmates about the chosen value and wrote a description of a (un) successful focusing from the previous week to his/her own diary. Every week, they made clear progress in the field of self-awareness and self-management while understanding others and managing mutual relationships. Only those, who knew how to adapt their feelings and direct their behavior in a positive way, made an important step forward. Their own experiences showed them that it is worth to make an effort to achieve progress and that failures lead to success.

Keywords: “be the best me”, emotional intelligence, responsibility, focusing on values and virtues of excellence, self-image, teacher as an important part of shaping a self-image of pupils, successfulness.

1. Uvod

V današnjem času, prežetem s sodobno tehnologijo in neprestano stisko s časom, so otroci med najbolj ranljivimi v družbi. Vsak dan so, tako kot njihovi starši, zelo obremenjeni z različnimi obveznostmi. Prostega časa za igro, druženje z vrstniki in družino je premalo. Otroci pa potrebujejo pozornost tistih, ki jih imajo najraje, še posebej, kadar so pred pomembnimi izzivi, v dvomih oz. v stiski. Njihova samopodoba takrat ni najboljša. V šoli so manj uspešni, pa tudi s socialno vzgojnega vidika imajo težave, še posebno v medsebojnih odnosih. Avtorica to opaža pri petošolcih že nekaj časa. Zato jim je kot razredničarka pomagala in pokazala eno od poti do uspeha z vodilom »Biti najboljši jaz« v danem trenutku. Učenci se vsak teden osredotočajo na eno od pozitivnih lastnosti, ki z vztrajnostjo pripeljejo do napredka v njihovi odgovornosti in uspešnosti.

2. »Biti najboljši jaz« - strategije delovanja učencev

2.1. Otrokova osebnost

Otroci se rodijo s prirojeno osebnostjo, ki v veliki meri določa, kako bodo reagirali na okolico in komunicirali z njo. Glede na raziskave ni možno zanikati, da imamo že ob rojstvu določen tip osebnosti. Biološka struktura posameznika je kompleksna, toda geni očitno vplivajo na način njegovega odzivanja. Ker ne moremo izbirati svoje osebnosti, je pomembno, da prepoznamo osebnosti, ki so nam bile dane in se jim prilagajamo. Ob tem moramo razumeti in spoštovati individualnost vsakega otroka (Littauer, 2000).

Osebnost nam lahko pomaga pri razvoju čustvene inteligence, čeprav ni odvisna od nje. Čustvena inteligenca je prilagodljiva sposobnost, katere se zlahka naučimo. Štiri sposobnosti čustvene inteligence lahko združimo v dve skupini osnovnih spretnosti: osebne in družbene spretnosti. Osebne predstavljajo zmožnosti, da ohranjamo zavedanje o svojih čustvih in upravljamo svoje vedenje in nagnjenja. Družbene pa so zmožnosti, da razumemo vedenje drugih in njihove motive ter upravljamo medsebojne odnose. Opisane spretnosti se pogosto pojavljajo skupaj (Bradberry in Greaves. 2003).

Pozitivna samopodoba v pomembni meri določa posameznikovo zadovoljstvo z življenjem, njegovo srečo ter ščiti telesno in duševno zdravje. Realno samovrednotenje in socialno-komunikacijske kompetence delujejo kot zaščita v kriznih situacijah in povečujejo posameznikovo prožnost pri obvladovanju vsakdanjih težav (Tacol, 2011).

Družina je za posameznika najpomembnejša skupina, saj ga tisto, kar se zgodi v družini (dogodki, odnosi, čustva itd.), lahko trajno zaznamuje. Ker se družinsko življenje v posameznika vtisne trajno, lahko rečemo, da na neki način vsakdo nosi v sebi svojo družino – ne glede na starost, obdobje zrelosti ali življenjske razmere. (Kompare et. al. 2011)

Starši imajo v dobi odraščanja pomembno vlogo, navkljub mladostniškemu nenehnemu upiranju in dokazovanju, da jih ne potrebujejo. Zato morajo starši še toliko bolj vztrajati. Tako učitelji v šoli kot starši doma morajo vedeti, da so v tem obdobju še posebej poklicani, da promovirajo mladostnikovo naravno odraščanje, da je njihova glavna naloga, da ugotovijo, kaj mladostnik najbolj potrebuje, kako ga podpreti v njegovem emocionalnem in socialnem razvoju, skratka, kako mu pomagati, da bo lažje prebrodil tranzicijo med otroštvom in odraslostjo. Na kakšen način se bo starš obnašal do mladostnika, je stvar vzgoje (Gostečnik, 2014).

Z avtoritativnim vzgojnim stilom starši z veliko večjo verjetnostjo dosežejo tisto, česar pri preostalih dveh vzgojnih stilih niso mogli in to je spodbujanje odgovornosti, notranje motivirano delovanje, zmanjšuje odvisnost od vzgojitelja, potrebo po zunanjem vrednotenju,

razvija osebno moč, izboljšuje posameznikovo samozavest, razvija zmožnost odločanja, odgovorno vedenje in spretnost upravljanja samega sebe, zmožnost sklepanja kompromisov, pogajanja, sodelovanja in spoštovanja potreb drugih. (Kompare et al.2011, 242)

Če povzamemo ugotovitve empiričnega in teoretskega dela raziskovalne naloge, lahko rečemo, da vzgoja in vzgojni stili vplivajo na razvoj posameznikove samopodobe na njenih različnih področjih. Največji vpliv imajo na družinsko samopodobo posameznika, ki je zelo pomembna, saj je ravno ta zelo pomembna pri ustvarjanju naše družine. Na oblikovanje samopodobe pa lahko poleg staršev vpliva tudi okolica, vrstniki, izobraževalne ustanove in v veliki meri tudi mediji. Ob koncu lahko dodamo, da je pomembno, kako vzgajamo svojega otroka, kako in koliko z njim komuniciramo ter koliko naklonjenosti, nežnosti in razumevanja pokažemo. Skupek vsega tega pa je zdrav in samozavesten mladostnik, ki je pripravljen na življenje. (Gregorin, 2016).

Povezanost se v šoli izraža z občutkom pripadnosti šoli in se povezuje z več indikatorji motivacije, aktivnega vključevanja in prilagajanja (Skinner in Pitzer, 2012).

Če želimo v šoli otroke in mladostnike opolnomočiti za proaktivno življenje ter soočanje z negotovostjo, moramo zagotoviti spodbudno učno okolje. V njem naj bi otroci in mladostniki imeli možnost pridobiti ustrezne izkušnje obvladovanja, na podlagi katerega bi krepili prepričanje o lastni učinkovitosti in notranjo motivacijo za učenje, razvijali interese in gradili širok spekter znanja. Obenem pa bi imeli možnost razvijanja spretnosti reševanja problemov, strategije samoregulacije čustev, mišljenja in vedenja ter strategije obvladovanja stresa. Vzpostaviti je treba okolje, ki bo pozitivno oblikovalo osebno identiteto otrok in mladostnikov, njihovo samopodobo (akademsko in socialno) ter samospoštovanje, krepilo socialne mreže in spodbudilo razvoj socialnih spretnosti(Gril, 2015).

Ta dejstva raziskav strokovnjakov, razvidnih iz literature, so vzbudila zanimanje avtorice. Želela je ugotoviti, kako uspejo njeni učenci skozi vodilo »Biti najboljši jaz« v danem trenutku, uporabiti sposobnost samozavedanja in samoupravljanja ter razumevanja drugih in upravljanja medsebojnih odnosov, ki zajema prve tri sposobnosti čustvene inteligence.

2.2. Veščine in načela življenja uspešnih ljudi

V zadnjih nekaj letih na OŠ Gorje sodelujejo v projektu 8 krogov odličnosti, ki predstavlja skupek močnih življenjskih vrednot in načel, po katerih živijo uspešni ljudje. Nekateri raziskovalci so razmišljali, kaj loči odlične od povprečnih. Ugotovili so, da živijo 8 pomembnih vrednot, ki lahko prerastejo v 8 življenjskih veščin in načel, po katerih živimo.

To so:

1. Odgovornost za lastna dejanja
2. Govori z dobrim namenom
3. Pozitiven odnos – »To je to!«
4. Predanost pri uresničevanju lastnih ciljev
5. Napake vodijo k uspehu
6. Integriteta (usklajevanje svojega vedenja s svojimi vrednotami)
7. Fleksibilnost (uporaba različnih načinov do cilja)
8. Uravnoteženost v življenju

Ta pristop omogoča veliko spremembo kakovosti dela in življenja na šoli, saj z njim lahko spremenimo celotno kulturo šole (Prgić, 2014).

2.3. Projekt 8 krogov odličnosti

V okviru razredne ure je razredničarka učencem predstavila pomen delovanja vsake osebe (tudi učenca) v okviru »8 krogov odličnosti«. Za vsako vrednoto jim je pokazala določeno kretnjo (Prgić, 2014), ki so se jo naučili tudi oni. Nato so gibe utrjevali skozi igro, tako da je izrekla vrednoto, učenci pa so pokazali ustrezno kretnjo. Učenci, ki so pokazali neustrezno kretnjo, so izpadli iz igre in do konca pomagali pri opazovanju. Zmagovalec je naslednjič lahko vodil igro.

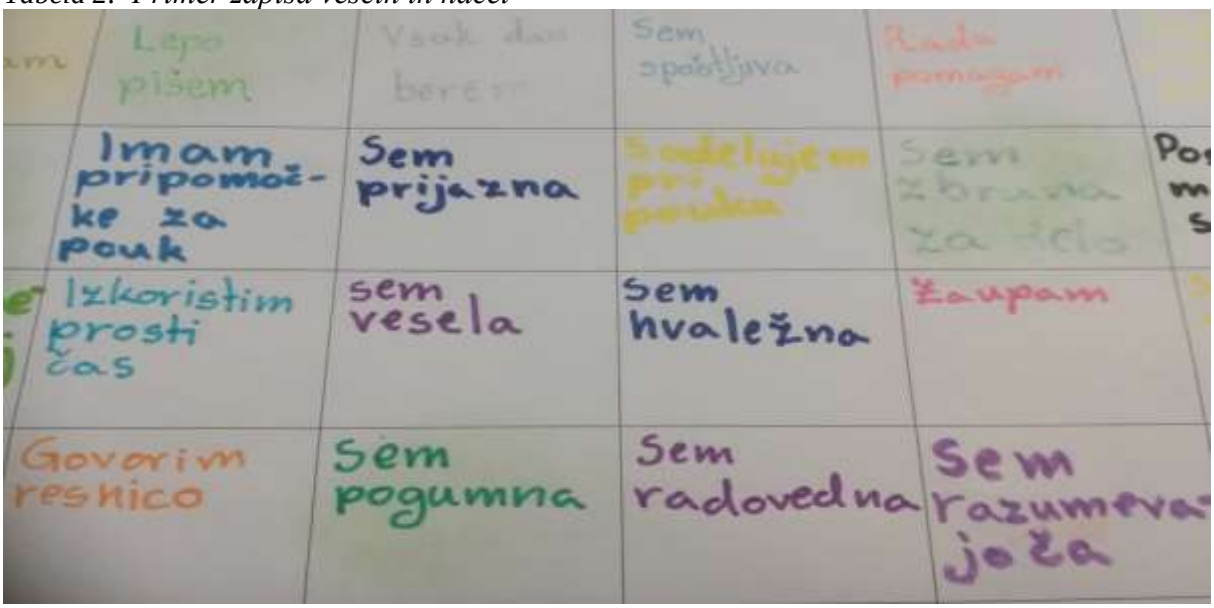
2.4. Izbor veščin in načel učencev

Z aktivnostmi so nadaljevali pri likovni umetnosti. Učencem je razložila, da je v 8 krogih odličnosti skritih veliko posameznih veščin in načel. Skupaj so jih poiskali (Tabela 1: Učiteljičin zapis veščin in načel) in zapisali v naprej pripravljeno mrežo pravokotnikov s kar najlepšo in barvito pisavo (Tabela 2: Primer zapisa veščin in načel). Na hrbtno stran vsakega pravokotnika so oblikovali še svoj znak oz. začetnici imena in priimka, da kartic ne bi zamenjali z drugimi. Liste je nazadnje vsakemu učencu plastificirala.

Tabela 1: Učiteljičin zapis veščin in načel

POSLUŠAM	LEPO PIŠEM	VSAK DAN BEREM	SEM SPOŠTLJIV	RAD POMAGAM
REDNO PIŠEM NALOGE	REDNO SE UČIM	IMAM PRIPOMOČKE ZA POUK	SEM PRIJAZEN	SODELUJEM PRI POUKU
SEM ZBRAN/A ZA DELO	POSPRAVLJAM ZA SABO	SEM DOBER REDITELJ	IZKORISTIM PROSTI ČAS	SEM VESEL/A
SEM HVALEŽEN	ZAUPAM	SEM USTVARJALEN	SEM UMIRJEN	GOVORIM RESNICO
SEM POGUMEN	SEM RADOVEDEN	SEM RAZUMEVAJOČ	GREM V NARAVO	IZKORISTIM SVOJE SPOSOBNOSTI
SEM ZADOVOLJEN	ZAPOMNIM SI	REČEM SI: »USPEL BOM!«	UPOŠTEVAM NASVETE – NAVODILA ODRASLIH	PAMETNO RAZPOREDIM ČAS

Tabela 2: Primer zapisa veščin in načel



2.5. Izdelava žepka za kartice

Vsak učenec je od doma prinesel majhen kos bombažnega blaga poljubne barve oz. vzorcev ter sukanec in gumb. Z učiteljičino demonstracijo in pomočjo posameznikom so zašili majhen žepek z gumbnico in gumbkom za zapiranje. Vanjo so zložili iz mreže vrednot razrezane pravokotnike, ki smo jih poimenovali kartice za osredotočanje: »Biti najboljši jaz«.

2.6. Osredotočanje z vodilom »Biti najboljši jaz«

Vsak teden so jutro začeli z umirjanjem in naključno izbiro ene kartice, na kateri je bila zapisana veščina, ki jo je vsak učenec zasledoval, in se nanjo osredotočal ob vodilu »Biti najboljši jaz«.

Da učenci nanjo ne bi prehitro pozabili, je za vsakega pripravila dnevnik z listi (naslovnico je oblikoval vsak po svoje), v katerega je vsak teden zapisal, na kaj se osredotoča. Naslednji teden je pripisal, kako mu je to uspelo oz. vzroke morebitnega neuspeha tudi zabeležil (slika 1, slika 2). Vsak učenec je o izbiri svoje vrednote in opisu uspešnosti osredotočanja iz preteklega tedna poročal tudi sošolcem. Drug drugega so pozorno spremljali in bili včasih tudi kritični do samovrednotenja dosežkov nekaterih. Ob tem so bili odkriti in pošteni.

2.7. Rezultati aktivnosti učencev

Iz tedna v teden so učenci vidno napredovali v samozavedanju in samoupravljanju ter razumevanju drugih in upravljanju medsebojnih odnosov. Postajali so sposobnejši v pravilnem dojemanju lastnih čustev. Poskušali so se kar se da ustrezno odzivati na tipične dogodke, izzive in tudi sošolce, vrstnike. Pomemben korak je uspel tistim, ki so znali svoja čustva prilagoditi in vedenje usmeriti v pozitivno smer.

Ker pa dan ni enak drugemu, tudi osredotočanja učencev kljub prizadevanju »biti najboljši jaz« niso bila vedno dosežena. Pomembno je bilo že to, da so se tega zavedali in naslednjič skušali dosežene izkušnje usmeriti na pravo pot. Večkrat se je komu zgodilo, da je izvlekel

kartico z isto vrednoto dva ali tri tedne zapored (npr. poslušam). Sam je prišel do spoznanja, da se prvič ni dovolj potrudil »biti najboljši jaz«, oz. tega morda zaradi določenih razlogov ni mogel uresničiti in je zato potreboval ponovitev naloge. Takšne situacije so učence presenetile in jih iz tedna v teden vse bolj prepričevale, da se je za doseganje napredka vredno potruditi in da napake vodijo k uspehu.



Slika 1: Samoanaliza osredotočanja učencev na opravljeno nalogo



Slika 2: Naključno izbiranje nove naloge

Z osredotočanjem na vsako posamezno pozitivno lastnost so pripomogli k oblikovanju odgovornega in uspešnega učenca, če so se ob tem držali vodila »Biti najboljši jaz« v danem trenutku.

3. Zaključek

Raziskave so pokazale, da je največja ovira za izboljšanje osebnih spretnosti naša želja, da bi se izognili občutkom neugodja, ki se pojavijo, kadar se poveča raven samozavedanja. Več kot dve tretjini ljudi, vključenih v raziskave, sta zelo težko priznali svoje pomanjkljivosti. Če se izogibamo tej bolečini, nastanejo težave, saj je izogibanje le kratkoročna rešitev. Stvari lahko spremenimo le s soočenjem z občutki neugodja. Vanje se moramo poglobiti in se na koncu z vztrajnostjo skoznje prebiti. Če se nekajkrat soočimo z njimi, kaj kmalu ugotovimo, da nas ne uničijo, ampak smo zanje celo nagrajeni. Zato se nam ni treba bati napak. Te nam povedo, kaj bi morali narediti drugače (Bradberry in Greaves, 2003).

Pomembna ugotovitev pri spremljanju delovanja avtoričinih učencev je, da želijo »biti najboljši jaz«, da želijo zasledovati vrednote 8 krogov odličnosti in da ob tem potrebujejo veliko vzpodbud, pohval, nasvetov in tudi kritičnih mnenj. S pomočjo svojih izkušenj jih moramo naučiti, da smo vsi, tudi odrasli, ranljivi in zmotljivi. Da je prava pot, da si upajo v neznano, čeprav bodo lahko naredili korak v stran. Z vztrajnostjo in močno voljo jim bo uspelo doseči in tudi preseči svoje cilje. Takrat bodo stopili korak naprej v svoji samopodobi, takrat se bodo lažje odločali in tudi pomagali drugim okrog sebe. Zrasli bodo kot posamezniki in kot skupnost. To pa je ključni cilj našega poslanstva: doseči višji nivo odgovornosti in tudi uspešnosti učencev.

Ker se učenci zelo radi pogovarjajo o različnih življenjskih tematikah, je časovni okvir velika ovira. Potrebovali bi več časa, da bi bil napredek pri vseh učencih še vidnejši. Morda v okviru vsakotedenske razredne ure s tematikami osebnostnega razvoja učencev.

»Zavest je dana vsem čutečim bitjem, ljudje pa poleg tega posedujemo še inteligenco. Čeprav se v nas nenehno izmenjujejo pozitivne in negativne misli ter čustva, pa se od drugih bitij razlikujemo po tem, da smo zmožni marsikaj spremeniti na bolje (Dalajlama).«

4. Literatura

Bradberry, T. in Greaves, J. (2003). Čustvena inteligenca - kratek vodnik. The Emotional Intelligence Quick Book.

Gostečnik, Christian. 2014. So res vsega krivi starši?.Ljubljana: Teološka fakulteta: Frančiškanski družinski inštitut.

Gregorin, Tanja. 2016. Povezanost vzgojnih stilov staršev z razvojem samopodobe pri mladostnikih. Diplomska naloga. Fakulteta za uporabne družbene študije.

Gril, Alenka. Ativni pouk kot podpora osebnemu in socialnemu razvoju otrok in mladostnikov za opolnomočenje na karierni poti. Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih [Elektronski vir]: pogledi, pristopi, izzivi: [znanstvena monografija]. / uredila Urška Štremfel in Miha Lovšin. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2015

Kompare, Alenka, Stražišar Mihaela, Dogša Irena, Vec Tomaž in Curk Janina. 2011. Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS.

Littauer, F. (2000). Osebnostni plus za starše. Personality plus for parents.

Prgić, J. (2014). Na poti k odličnosti. Vodič za uvajanje 8 krogov odličnosti v šoli.

Tacol, Alenka. TO SEM JAZ, VERJAMEM VASE. *10 korakov do boljše samopodobe*. Priročnik za fante in punce. ZZV Celje, 2011.

Skinner, e. a., in Pitzer, J. r. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. vS. l. Christenson, a. l. reschly in C. Wylie (ur.), Handbook of research on student engagement (str. 21–44). Springer Science+Business media, llC.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Geltar je učiteljica razrednega pouka z višješolsko izobrazbo in nazivom svetovalka. Poučuje že več kot 34 let. Petindvajseto leto je mentorica in koordinatorica prometne vzgoje v šoli, vodi usposabljanja učencev za kolesarski izpit in je dolgoletna članica SPV občin Gorje in Bled. Poučevala je učence od 1. do 5. razreda. Največ izkušenj je pridobila v 5. razredu osnovne šole. Delovala je v projektu Medkulturna vzgoja v sodelovanju z učitelji iz Slovenije in Švice (Luzern), v projektu Comenius šolskih partnerstvih, projektu povezovanj učiteljev z območij TNP in nacionalnega parka Snowdown iz Walesa ter v čezmejnem povezovanju z avstrijsko šolo v Kotmari vasi. Več let je skupaj s kolegico vodila turistični podmladek OŠ Gorje in se z učenci uspešno udeleževala tekmovanj Turizmu pomaga lastna glava. V času priprav na devetletko je bila vodja študijske skupine Zgornje Gorenjske za 5. razred. Aktivno sodeluje tudi pri soustvarjanju kulturnih prireditev, kjer nastopajo učenci in učenke razredne stopnje. Pri poučevanju razvija inovativne didaktične in pedagoške pristope, v korelaciji slovenščina in ostala predmetna področja, za večjo uspešnost in odgovornost učencev. V veliki meri se posveča predvsem medsebojnim odnosom in osebnostnemu razvoju učencev.

Pes, učiteljev najboljši prijatelj

The Dog, Teacher's Best Friend

Maša Ražman Knap

OŠ Elvire Vatovec Prade
masa.razmanknap@os-ev-prade.si

Povzetek

Šola ima, poleg izobraževalnega vidika, tudi pomembno socializacijsko vlogo, učenci se morajo naučiti živeti v skupnosti. Socialni prostor sooblikujejo učitelji in učenci. Od kakovosti interakcije je odvisen otrokov socialni in kognitivni razvoj. Če v oddelku prevladujejo dobri odnosi, omogočajo pozitivno interakcijo. Redno vključevanje terapevtskega psa v učni proces, ima neizmerno vrednost, saj se s tem v oddelku oblikujejo optimalni pogoji za celostni osebni razvoj. Še večji uspeh se kaže pri posameznikih, ki niso tako dobro vključeni v skupnost, oziroma so izključeni zaradi svojih posebnosti. Terapevtski pes predstavlja za učitelja neizmerno orodje za razvoj sočutja in motivacije. Pes tako postane nepogrešljiv »učni pripomoček«, skoraj kot čarovnija. Vsi udeleženci v učnem procesu hitro občutijo pozitivne posledice tega novega pristopa. Posebno še učitelj, ki pridobi na moči in osebni karizmi, kar se izraža pri vsaki učni uri.

Ključne besede: celostni razvoj, oddelčna skupnost, pes – nepogrešljiv učni pripomoček, pozitivna interakcija, socializacija, sočutje, terapevtski pes.

Summary

Besides the educational aspect, the school has an important socialization role as pupils have to learn to live in a community. Social environment is co-shaped by teachers and students. A child's social and cognitive development depends on the quality of this interaction. If good relationships prevail in the class community, they allow positive interaction. Regular involvement of a therapy dog in the learning process has immense value, as this creates optimal conditions for integrated personal development. An even better success is seen in individuals who are not so well integrated into the class community or are excluded because of their particularities. A therapy dog for a teacher is an immense tool for the development of empathy and motivation. The dog thus becomes an indispensable "learning tool", almost like a magic. All participants in the learning process immediately feel positive effects of this innovative approach, particularly a teacher who acquires power and personal charisma, which is reflected in every lesson.

Key words: a dog as an indispensable learning tool, a therapy dog, class community, empathy, integrated development, motivation, positive interaction, socialization.

1. Uvod

Zdi se, da se danes Svet hitreje vrti. Spreminjajo se otroci, spreminjajo se starši, spreminjajo se prednosti in informacije. Samo poklic učitelja ni šel v korak s časom. Tudi samo izobraževanje bodočih profesorjev ne dohiteva sprememb. Učitelji pa brezglavo iščemo nove pristope, ki bi nam podarili čarobno palčko, s katero bi se učenci spet spremenili v poslušne in radovedne poslušalce, ki sledijo našim navodilom. Občutek nemoči je vsako leto

večji. Odgovornost je na naši strani. Sami si moramo poiskati nove pristope, s katerimi bomo lažje vzpostavili pristne stike z učenci. Le tako bomo lahko sprožili kvalitetno izobraževanje.

Redna prisotnost terapevtskega psa v oddelku, pripomore k izboljšanju interakcije in k razvoju sočutja, strpnosti in potrpežljivosti. Tako lažje in pristnejše sprejemamo drugačnost. Šolski dan pa preživimo bolj sproščeno in veselo.

Nikakor pa zaradi tega ne trpijo učne vsebine. Z lahkoto vanje vpeljemo žival in znanje o njej, v prav vsak učni predmet. Tako lahko pri matematiki ocenimo in potem izmerimo dolžino pasjih uhljev, pri slovenščini pišemo opis živali ali doživljajski spis, ko gre pes k veterinarju in se tega zelo boji, dotaknemo se strahov in premagovanja ovir. Lahko beremo pravljico in pes nas posluša, ne graja in ima ogromno časa in potrpljenja. Pri naravoslovju ga lahko uvrstimo med sesalce in iščemo podobnosti in razlike s človekom. Včasih so mlajši učenci presenečeni, ko s stetoskopom poslušamo bitje pasjega srca in ugotovimo, da imajo tudi psi srce. Pri družbi spoznamo zgodovinski razvoj psa, v povezavi s človekom, lahko spoznamo pasme in različne kontinente, iz katerih prihajajo. Pri športni vzgoji lahko tekmujemo s psom v hitrosti ali številu počepov. Pri likovni umetnosti lahko slikamo in pri tem psa opazujemo. Seveda lahko vključimo tudi glasbeno umetnost in tuje jezike ter zapojemo pesmi o kužkih. Pojavijo se nam neizmerne možnosti za vključevanje psa v učno snov in za doseganje ciljev.

Vendar je z vidika dobrega počutja, zmanjševanja stresa, razvoja sočutja in kvalitete povezovanja, še toliko bolj neprecenljiva prisotnost psa. Paradoksalno pa pes v tem primeru ne počne nič. Oziroma največkrat mirno in udobno spi na svoji blazini.

Na OŠ Elvire Vatovec Prade v delo redno vključujemo terapevtskega psa. Predstavljen bo potek dela in ugotovitve. Rezultati so izmerljivi, predvsem pa trajni. Verjeti je, da učenci ne bodo nikoli pozabili imena svojega pasjega sošolca, s katerim so delili šolske klopi v 4. razredu.

2. Težave sodobnega učitelja

Učitelji niso več posebna družbena skupina, s stanovskimi značilnostmi. Učitelj, zaradi narave svojega dela, sodeluje v javnem življenju, spremlja proces svojega okolja in spoznava učinke različnih dejavnikov, ki vplivajo na ozračje, v katerem poteka vzgojno-izobraževalni proces. Izobraževanje sodobnih učiteljev zahteva široko splošno izobrazbo, dobro poznavanje specifičnega strokovnega področja in pedagoško-psihološka znanja. Učitelji morajo biti pri svojem delu zanesljivi, prepričljivi, dosledni, objektivni in optimistični (Kneževič, 2002).

Poklic učitelja se v družbeni zavesti še vedno kaže kot poklic, z veliko mero avtoritete. Mladi, ki so v fazi kariernega odločanja, si predstavljajo delo učiteljice zelo linearno. Učiteljica nekaj pove, učenci si to zapišejo, naučijo in svoja znanja reproducirajo. Učiteljica komunicira s starši tako, da predstavi dejansko stanje in zna pravilno svetovati, njena videnja so slišana, cenjena in upoštevana. Na fakulteti še vedno potekajo »zaigrane« učne ure, kjer se študentke in študentje učijo z igro vlog pridnih učencev, ki zgledno sedijo v klopeh, poslušajo in odgovarjajo na zastavljena vprašanja.

Predstava in realnost si nista bili še nikoli tako bilateralno nasprotni. Pa vendar, če danes opravimo raziskavo o tem, ali si učenke in učenci želijo opravljati ta poklic, kaj kmalu ugotovimo, da takih nadobudnih kandidatov skoraj ni. V preteklosti si je kar nekaj deklic želelo postati učiteljica. Predstavljale so si, da so v družbi lepo sprejete in spoštovane, da opravljajo pomembno poslanstvo.

A otroci so tisti, ki v prvi vrsti, vsak dan, uro za uro, opažajo težavnost tega poklica. Razumejo, da je potrebno neizmerno potrpljenje in razumejo odgovornost. Najbolj zaskrbljujoče je dejstvo, da učenci vidijo nemoč učitelja, ko le-ta ne more vzpostaviti reda in miru v razredu, ko se kleče plazi za pozornost, ko moleduje, da učenec odstrani nogo z mize.

Možnost anonimnih prijav neizmerno pripomore k tragičnosti figure učitelja, ki mu tako, zaradi svojega dela in prizadevnosti, lahko grozi javno linčanje. Omeniti je potrebno, da se bodoče učitelje in učiteljice, niti z enim samim predmetom, ne pripravi na vodenje roditeljskih sestankov ali govorilih ur, zato učitelji nimamo potrebnih kompetenc. Predvsem pa je žalostno, da se učitelja razčloveči in poniža, postavi v položaj » državnega sovražnika številka ena«, ki si lasti državni proračun in je za svoje nedelo in ogromno počitnic preplačan.

Proces vzgoje in izobraževanje se formalno prične z vstopom otroka v izobraževalno ustanovo, z vključitvijo v vrtec. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic preživijo ogromno število ur z otroki, spoznavajo jih v različnih položajih, v odnosih z vrstniki. Vsa ta vedenja izginejo in se izgubijo med prehodom iz vrtca v osnovno šolo. Morebiti se v manjšem številu primerov to zdi upravičeno, v kolikor se tako prepreči t.i. halo efekt. Vendar se, v bistveno večjem številu, povzroči škodo otroku, za katerega je bila opažena, spremljana in zabeležena motnja. Učiteljica prvega razreda tako septembra dobi tudi do 28 nepopisanih listov papirja. S preobsežnimi učnimi načrti in s kaotičnim hitenjem, iz meseca v mesec, je potrebno ponovno zaznavanje, opazovanje, beleženje in dokazovanje, da ima otrok določene težave. Veliko časa je izgubljenega, veliko pomoči pa ni ponujene. V veliko državah po svetu, se spremljata otrok in njegov napredek, s strani strokovnih delavcev in staršev. Na ta način se lahko otroku nudi optimalni razvoj, tako učencem s primanjkljajem na določnem učnem ali razvojnem področju; lažje se evidentira nadarjene učence in nudi najboljši celostni razvoj. Učiteljice, ki opazimo težave, smo nemalokrat preslišane. Starši se sprenevedajo, zatiskajo si oči, češ da jim ni še nihče prej posredoval teh informacij. Z odraščanjem otrok, rastejo tudi težave, sploh v primeru, ko smo tiščali glavo v pesek. Otrokom, sorazmerno z leti, postavljamo vedno večje zahteve in pričakovanja, sorazmerno z njimi pa rastejo tudi odklonilna obnašanja in določene učne težave ter čustveni izpadi. Tako se kaj kmalu lahko zgodi, da učenca prvič obravnavamo šele, ko učiteljica ponavlja isto zgodbo, vendar je tokrat takih učiteljic več, saj je to predmetna stopnja. Preveč zaščite s strani staršev in nerealistično gledanje na situacijo, je že pustilo sledi, načelo je samopodobo in to v obdobju, ko je učenec močno zakorakal v puberteto, najbolj občutljivo obdobje v človeškem razvoju.

Poleg tega, se učitelji borimo z atraktivnimi sodobnimi mediji, s sodobno tehnologijo, z vizualnimi efekti. Generacija današnjih otrok potrebuje glasne in hitre dražljaje, da se aktivira oziroma da motivira miselni proces. Učitelji že dolgo nismo več nosilci znanja, zato tudi nismo deležni spoštovanja in avtoritete. Avtokratičen način učenja se je končal v prejšnjem stoletju, dolgoročno pa tudi ne obradi sadov.

Kaj nam tako še preostane, sodobnim učiteljem, ujetim v šolski sistem, s preobširnim in zastarelim učnim načrtom ter brez, vsaj tako se zdi, pravih orodij?

3. Spodbudno učno okolje, kjer lahko učimo in se učimo, razvijamo, veselimo, smo

3.1 Spodbudno učno okolje

Učitelji naj si namesto vprašanja: "Kako motivirati učence", postavimo vprašanje: "Kako izkoristiti tisto, kar jih motivira", in izhajamo iz učenčevih močnih področij. Z vsem tem bomo prispevali k temu, da se učencu ne bo treba prilagajati učitelju oz. učnemu procesu, temveč se bomo prilagajali mi njemu (Kerndl, 2010). Učitelji smo preobremenjeni, brez prave moči in se le s težavo spopadamo z dnevnim odmerkom stresa, ki se nabira in kaže v izgorelosti. Tudi učenci, ki preživijo znatno število ur v oddelkih in jih kasneje doma čakajo še domače naloge in učenje, redno doživljajo psihosomatske spremembe: nespečnost, nervoznost in razdražljivost. Vedno večje je zavedanje, da stresa ne bomo mogli dokončno izločiti. Morali se bomo naučiti strategij za spoprijemanje z le-tem. Da učni proces lahko

steče, sta ključna dejavnika spodbudno učno okolje in občutek varnosti. K ustvarjanju spodbudne učne klime lahko veliko pripomore tudi terapevtski pes, saj pravijo, da je pes edino zdravilo brez recepta in stranskih učinkov. Vključevanje terapevtskega psa v redno izobraževalno delo, kaže izredne rezultate. Navzočnost terapevtskega psa v razredu znatno pripomore k spodbudni učni klimi v šoli (Trampuš, 2014).

3.2 *Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke in Mreža Šolski pes*

Terapija je ciljno usmerjena pomoč, vanjo je vključena pomoč živali. Tačke pomagačke delujejo že enajst let. Društvo ima status humanitarne organizacije in status društva, ki deluje v javnem interesu, na področju zdravstvenega varstva. Vodniki in psi smo za delo ustrezno strokovno usposobljeni. Psi so redno veterinarsko pregledani, testirani ter nenehno šolani. V društvu opravljamo terapijo s pomočjo psov (ANIMAL ASSISTED THERAPY), dejavnosti s pomočjo psov, program R.E.A.D. (Beremo s tačkami), izobraževanje s pomočjo psov, družabništvo, osveščanje otrok in mladostnikov v vrtcih, šolah in na prireditvah.

Od leta 2017, v slovenskem prostoru, deluje Mreža Šolski pes, ki združuje vzgojno-izobraževalne ustanove, ki v svoje delo redno vključujejo šolskega psa. Za delovanje inovativnih pristopov sta ključna podpora in deljenje izkušenj. Brez zanesenjakov, ki svoje znanje navdušeno delijo, ne bi bilo mogoče prestopiti šolskega pragu. Seveda sta za to potrebni podpora in razumevanje vodstva.



Slika 1: Terapevtski par, Maša in George.

3.3. George – terapevtski pes v 4. razredu OŠ Elvire Vatovec Prade (slika 1)

George je štiriletni pes, manjše rasti, nežen in z veliko mero potrpežljivosti. Struktura psa znatno pripomore k takojšnjem stiku med otrokom in psom. George je vodljivega značaja in atraktivnega videza. Poleg tega je prilagodljiv, predvidljiv ter izredno naklonjen otrokom. Učenci se hitro poistovetijo s »kosmatim sošolcem«. Pri rednem vključevanju terapevtskega psa v učni proces, skozi celo šolsko leto, s prisotnostjo vsaj enkrat na teden, smo v oddelku pokazali velik napredek v zmožnostih razvijanja sočutja. Motivacija za delo je bila zelo visoka, pa ne samo na dan, ko je bil načrtovan prihod Georga. Učenci so se med seboj spodbujali, mirili, trdnejše so se povezali v skupnost. Pri šolskem delu so bili odzivnejši. V anketi so učenci povedali, da jim je prisotnost psa v oddelku zelo veliko pomenila, da so se ob njem počutili bolj sproščene, razredna klima je bila lahkotnejša – nenapeta. Glasnost v oddelku se je znatno zmanjšala, komunikacija je bila pristnejša. Na dobro splošno počutje je vplivalo tudi dejstvo, da je pes zaupnik (slika 2), ki ne obsoja. Otroci so lahko tako preko živali izpovedali svoje občutke in dileme, morda strahove. Žival ne graja in ne obsoja.



Slika 2: Pes je lahko zaupnik.



Slika 3: Pes je protiutež tehnologiji.

Žival deluje kot protiutež sodobni tehnologiji, ki mladim predstavlja močno socializacijsko okolje, zaradi česar imajo manj pristnih socialnih stikov (slika 3). Zgodi se premalo fizičnih odnosov. Zato se lahko še kako veselimo, ko žival poveže vrstnike in na najbolj naraven in preprost način spet vzpostavi ravnovesje in spodbudi k druženju in komunikaciji. Ta neverjetna prijateljska zveza med človekom in živaljo traja že več tisočletij in zdi se, da moramo, vedno znova, izumljati čisto nove pristope in dognanja. Vsakič ponovno in ponovno ugotavljamo, da imamo vse rešitve na dlani, v mokrem smrčku, v iskrenem pogledu ali hitro mahajočem repku, ki nič ne zahteva, sprejema te takega kot si, ne obsoja. Pozitivni odnos do drugih živih bitij tako prenesemo na odnos in povezovanje med ljudmi.

S tedenskimi obiski v oddelku smo pripomogli k večjemu razvoju sočutja, za psa se ni bilo težko potruditi. Kot posledica hrupa – tako tistega, ki prihaja iz okolice šole, kot tistega, ki nastaja v notranjosti šole − se osnovne šole soočajo s številnimi težavami. Med temi so najpogostejše težave pri sporazumevanju, težave zaradi odmeva in nemirnost učencev (NIJZ, 2016). Učenci so ob prisotnosti psa z lahkoto znižali glasnost, stole so pričeli dvigovati in ne potiskati, vse smeti so končale v košu, med seboj so se spodbujali k spoštovanju pravil. Vse to se je zgodilo spontano in brez nikakršne prisile. Izboljšali smo vzdušje v razredu, učenci so trepetajoče pričakovali tiste posebne dni, ko je pes z nami delil učni proces. Starši so se zavedali neizmernega pomena takega pristopa in z odobravanjem gledali na spreminjanje oddelčne skupnosti. Pes je največkrat pri pouku, kar se da, trdno spal, saj je imel za to idealne pogoje. Bil je sproščen, varen in na udobnem ležišču. V oddelku smo slišali letenje muhe, pa čeprav je bilo 25 učencev, med njimi tudi učenec z motnjami v duševnem razvoju ter učenec z Aspergerjevim sindromom. Pri komunikaciji z učenci, ob podajanju učne snovi in razlagi smo uporabili zelo umirjen, spraven ton. Na koncu učnega dne smo vsi udeleženci zapuščali učilnico nasmejani in umirjeni. Določeno število učencev se je želelo posloviti od George, se mu zaupati, se mu zahvaliti za lep dan in mu seveda izkazati vso naklonjenost. Psa smo včasih vključili v redni učni proces, tako smo pri uri športne vzgoje tekmovali, kdo je hitrejši (slika 5) ali kdo naredi več počepov (slika 4).



Slika 4: Kdo naredi več počepov?.



Slika 5: Kdo je hitrejši?.

Pes je potrpežljivo poslušal priprave na govorne nastope (slika 7), učencem je dajal samozavest in dvigoval jim je samopodobo. George je zelo rad poslušal pravljice, pomagal je pri razlikovanju ocen in pri meritvah (slika 6). Čudili smo se dolžini njegovih ušes, bil je pristen model za ure likovne umetnosti (slika 8 in slika 9).



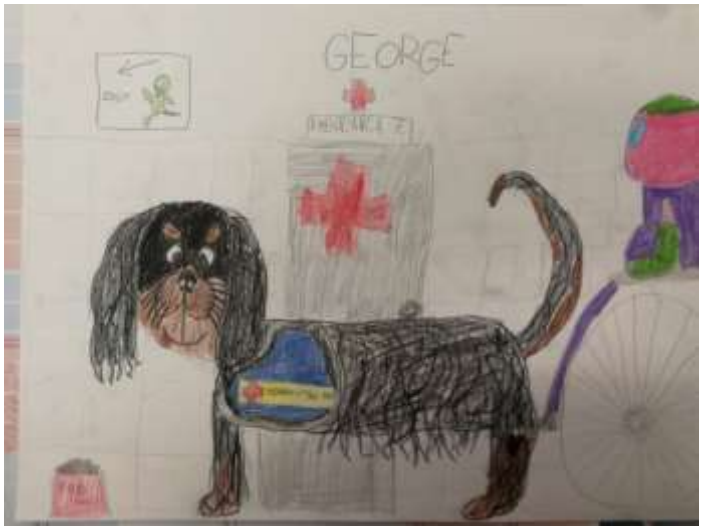
Slika 6: Ocenimo in merimo.



Slika 7: Priprava na govorni nastop.



Slika 8: Model pri LUM.



Slika 9: Slika Georga po opazovanju.

3.4 Pozitiven učinek na učenca z Aspergerjevim sindromom

Avtizem je vseživljenjska razvojna motnja, ki prizadene možgane pri procesiranju informacij (Kaj je avtizem, 2018). Največji uspeh se je pokazal pri učencu z Aspergerjevim sindromom. Otrok je, pred tem, le s težavo ostal osredotočen na učni proces, potreboval je veliko gibanja, prekinitev, izhodov. Velikokrat je nenadzorovano »spuščal« čudne zvoke. Vsak dogodek, ki ni bil v naprej načrtovan in napovedan, ga je spravil iz tira. Težko je delil svoje stvari, imel je svoja pravila, ki ostalim učencem niso bila najbolj jasna. Otrok ni imel razvitega smisla za humor, ni prenesel svojih napak. Sočutje je bilo na zelo nizki ravni. Že ob pripravah na prihod psa, je z velikim zanimanjem in z vnemo spremljal dogajanje. Skupaj z oddelkom je postavil pravila, s katerimi smo zaščitili žival in tudi učence, saj je bila skrb za varnost vedno na prvem mestu. Otrok se je zavedal, da psi zelo dobro slišijo, zato je pričel s samoobvladanjem. Počasi, a vztrajno, je nenadzorovano oglašanje izzvenelo. Otrok, ki ni bil zmožen deliti lastnih stvari, je prostovoljno delil malico s psom. Pri pouku je bil umirjen, lažje je sledil razlagi, bil je motiviran za delo, za zapis in prepis snovi iz table. Veliko redkeje je čutil potrebo, da zapusti prostor. Učenec je bil med sošolci bolje sprejet, saj ni več kazal nasilnega vedenja, s tem se je njegova samopodoba izboljšala. Včasih se je zgodilo, da pes, zaradi različnih vzrokov, ni mogel priti v šolo, učenec je neprihod in s tem spremembo, ki mu je poprej predstavljala neverjetno težavo, z lahkoto sprejel. S povečanjem sočutja mu ni bilo težko razumeti, da je George utrujen ali celo bolan. S sošolci se je zbližal, s pomočjo terapevtskega psa ali bolje rečeno preko psa − se je razvil neverjetno pristen odnos, z veliko mero spoštovanja. Pouk v oddelku se je, tudi zaradi tega odnosa, izboljšal.

3.5 Zdravilo s podaljšanim učinkom delovanja

Začetki terapije s pomočjo živali segajo vse do Anglije, v pozno 18. stoletje, čeprav takrat to še ni bila priznana praksa (Chandler, 2005). Otroški psiholog Boris Levinson je bil prvi, ki je uradno uporabil svojega psa, pri eni izmed svojih terapij. Tako je George terapevtsko zdravilo, s podaljšanim učinkom. Pričel je delovati že veliko prej, ko smo stopnjevali pričakovanja, ko so učenci, zaradi njega, lažje pospravljali razred. Po razredu ni bilo papirčkov, nikakršnih smeti. Zadostovalo je, da smo učencem rekli, da je George sesalec, ki požre vse, kar najde. Učenci so se zavedali, da je to za malega »nebogljenega psa« nevarno in so prostovoljno odstranjevali vse nevarne stvari. Preden smo psa prvič pripeljali v oddelek, smo podrobno in večkrat predstavili značaj živali, ki imajo neverjetne sposobnosti. Tako so učenci spoznali, da pes zelo dobro sliši. Zavedali so se, da lahko brezglavo kričanje, razbijanje s stoli in tek po razredu, znatno škodi našemu psu. Razumeli so, da se bo George dobro počutil med nami, samo takrat, ko bo v oddelku mir. Imeli smo prave »tonske vaje«. Nismo potrebovali veliko časa in sklicevanja na šolska pravila. Le z enim stavkom smo številčni oddelek prepričali, da George pa tega ne bi dobro prenesel. Čudežno zdravilo je delovalo tudi po odhodu psa iz oddelka, pri uri angleščine ali italijanščine. Učenci in vzdušje v razredu je bilo bolj sproščeno, spravno. Tako je pozitivno vzdušje trajalo iz obiska v obisk.

4. Zaključek

Sodobni učitelji se lahko počutimo popolnoma brez orodij in moči, ko vstopamo v oddelek. Poiskati si moramo svojo »super moč«. Seveda ni vse tako idealno. Da smo lahko psa pripeljali v šolo, je bilo potrebnega veliko truda in vloženih ur na kinoloških vadbiščih, sedenja na strokovnih izobraževanjih, opravljanja številnih izpitov in dokazovanj znanja. A brez psa, človekovega najboljšega prijatelja, vse to ne bi bilo mogoče. George je v prvi vrsti

hišni ljubljenček. Dnevno deluje protistresno, ob vrnitvi domov, po napornem dnevu, je kot prava terapija. Spravi nas na sprehod v naravo, božanje njegovega kosmatega kožuščka nam znižuje srčni tlak. Znane so nam še številne druge raziskave, ki dokazujejo blagodejne učinke živali na človeka. Potemtakem – pes v vsako učilnico − in smo rešili vse težave? Nikakor ne. Ni vsak pes primeren za terapevtskega psa, ni vsak učitelj primeren za vodnika. Odnos do živali mora biti pristen in poln ljubezni, saj naši učenci to začutijo, pri njih tega ne moreš zaigrati.

Učitelji in učiteljice razmislite in se morda podajte na to čudovito pot, kjer pes postane učiteljev najboljši prijatelj.

5. Literatura

Chandler. C. K. (2005). Animalassisted therapy in counseling New York: Routledge.

Hrup in zdravje (2016). Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hrup_in_zdravje_v_os_2016.pdf.

Kaj je avtizem?(2018). Pridobljeno s http://www.avtizem.net/kaj-je-avtizem.

Kerndl, M. (2010). Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje. Revija Za elementarno izobraževanje, 3 (2/3), 105−120.

Kneževič, V. (2002). Učitelj – uspešen moderator pouka tretjega tisočletja. V Učitelj –govornik in moderator: kako do kakovostnejšega poučevanja (str. 125–134). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trampuš, M. (2014). Tačke v šoli – Terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Maša Ražman Knap je po izobrazbi prof. razrednega pouka. Zaposlena je na OŠ Elvire Vatovec Prade, kot učiteljica razrednega pouka in uči 4. razred. Je prostovoljka in članica Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke.

Čas za pogovor, skupine za samopomoč in druge skupine v Osnovni šoli Litija

Time to Talk, Self-Help Groups and other Groups in Primary School Litija

Nataša Zupan Cvetežar

Osnovna šola Litija, Podružnica s prilagojenim programom
natasa.zupan2@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja delovanje skupin za samopomoč in drugih skupin v osnovni šoli. Predstavljene so skupine namenjene učencem, staršem in učiteljem, torej vsem trem deležnikom v procesu vzgoje in izobraževanja. Z delom v skupinah se izboljša kvaliteta dela, komunikacija, poudarja se pomen dobre medsebojne komunikacije in vključevanja posameznikov v skupine. Člani skupin so vključeni v proces osebnega učenja, izmenjave izkušenj, življenjskih zgodb in kar je zelo pomembno počutijo se sprejete, drugi člani skupine jim nudijo oporo in razumevanje.

Ključne besede: intervizija, izboljšanje komunikacije, skupina za samopomoč, sodelovanje, starši, učenci, učitelji.

Abstract

The article talks about self-help groups and other groups in primary school. These groups are meant for students, parents and teachers, therefore for everyone who takes part in education process. Work in groups improves its quality, communication, it emphasizes the meaning of good communication and including individuals in groups. Group members are included in process of personal learning, exchanging experiences, telling life stories, they feel accepted, other members support and understand them, which is very important.

Keywords: communication improvement,cooperation, intervision, parents, self-help group, students, teachers.

1. Uvod

Poleg predpisanih oblik sodelovanja in dela z učenci, starši in učitelji v šolah, vedno iščemo tudi nove oblike dela, ki izboljšujejo delo in odnose med njimi. Vse skupine, ki uspešno delujejo v šoli so bile ustanovljene s ciljem, da izboljšamo kvaliteto vzgoje in izobraževanja v šoli. Z delom skupin razbremenjujemo otroke, starše in pedagoške delavce, preprečujemo stres in izgorevanje. Ob delu skupin poteka izkustveno učenje, ki odpira vedno nove možnosti, pri čemer udeleženci strokovno in osebno rastejo. Preko lastnih izkušenj prihaja do osebnih in strokovnih spoznanj. V prispevku je predstavljeno delovanje različnih skupin v Osnovni šoli Litija, njihov vpliv, doprinos h kvalitetnejšemu delu in izboljšanju odnosov med učenci, učitelji in starši. Prispevek prikazuje pomen dela v skupinah v sistemu vzgoje in izobraževanja.

V Osnovni šoli Litija že sedemnajst let delujejo skupine za samopomoč in druge skupine. Prva takšna skupina je bila skupina za samopomoč staršev otrok s posebnimi potrebami in drugih staršev, ki je bila ustanovljena leta 2002. Od ustanovitve pa do danes je bilo tako v večinski osnovni šoli, kot v prilagojenem programu ustanovljenih dvanajst skupin za samopomoč in drugih skupin. Skupna lastnost vseh je, da nudijo varno okolje za uporabnike, da ob pomoči strokovnega vodstva načenjajo teme, razbijajo mite in tabuje, seznanjajo uporabnike z informacijami, do katerih bi sami sicer težko prišli ter, da uporabniki tam lahko komunicirajo kot enakovredni člani družbe (Publikacija OŠ Litija, 2013).

2. Skupine, skupinsko delo in skupine za samopomoč

Koboltova (2009, v Oblak Vidic, 2016) definira skupine kot socialne mreže, v katerih se udejanjamo kot socialna bitja, se v njih učimo biti otrok, mladostnik, sorojenec, vrstnik, partner, starš, sorodnik, prijatelj, sodelavec. So socialna okolja, v katera vstopamo vse življenje. Od družine do vrstniških skupin pred časom šolanja in v času šolanja, neformalnih vrstniških skupin v obdobju identitetnega zorenja, delovnih skupin in oblikovanja sekundarne – nove družine, v kateri prevzamemo vlogo partnerja, starša … Ramovš (2000) pravi, da je človek skupinsko bitje, skupina pa je sestavni del človekovega življenja. Del vsake človekove razsežnosti je medčloveškost, socialnost in družbenost. Skupine za samopomoč so dokaj pogosta oblika dela na različnih področjih. Množična razširjenost skupin za samopomoč je izraz transformacijske krize družine in pomeni nadomestek za uresničevanje temeljnih socialnih vrednot. Skupina za samopomoč je skupina, v kateri se zberejo ljudje zaradi skupne stiske ali potrebe in deluje kot demokratična ali tovariška skupina na temelju energije osnovnega socialnega imunskega vzgiba samopomoči. Ramovš (2000) meni, da je v današnjih časih smiselno, da se stroka in država posvetita pomoči pri nastajanju in razvoju različnih skupin in organizacij za samopomoč.

Skupinsko delo ima svoje mesto in pomen prav v tem, da ljudem omogoča učenje primernih vzorcev vedenja, medčloveškega sožitja in komuniciranja. Zato je pomembno, da ga izvajamo v vzgojno izobraževalnih ustanovah v okviru vzgojnega dela z učenci.

Skupinsko delo ima podoben pomen, kakor ga ima šolanje, izobraževanje in razne oblike stalnega usposabljanja. Kar je šola za človekovo intelektualno in delovno področje, to je skupinsko delo za njegovo socialno učenje medčloveškega sožitja.

Medveškova (2004, v Oblak Vidic 2016) pojmuje skupinsko delo kot strokovno metodo, ki združuje prednosti dela s posameznikom s prednostmi skupnostnega socialnega dela. Vsak član ostaja ves čas enkraten in edinstven osebni posameznik v okrilju varnega vzdušja, osebnega in zaupnega medčloveškega odnosa. Skupinsko delo ima prednost pred delom s posameznikom predvsem v tem, da omogoča razvoj socialnih veščin, kar se kaže na treh ravneh: v krepitvi moči posameznika, v pridobivanju socialnega kapitala in aktivnega državljanstva.

2.1.Skupina za starše

Starši se pogosto srečujejo z vrsto vprašanj o vzgoji otrok, izražajo stisko in nemoč. Pri starših otrok s posebnimi potrebami pa je ta stiska lahko še večja. Prva skupina za starše otrok s posebnimi potrebami in drugih staršev je nastala pred 17 leti in je delovala do leta 2013. V šolskem letu 2015/16 smo starše ponovno povabili k sodelovanju. Na roditeljskem sestanku smo jim predstavili delovanje in namen skupine in zbrali imena zainteresiranih staršev. Cilj skupine za starše je izmenjava izkušenj, pogovor, nudenje človeške opore, izboljšanje komunikacije in odnosov. V mesecu novembru smo jih povabili s pisnim vabilom na prvo

srečanje, na katerega so prišle 4 mamice, kasneje so se pridružile še 3. Skupina se je srečevala enkrat mesečno, v prostorih šole. S sovoditeljico M. Bučar sva poskrbeli za pogostitev in prijetno vzdušje. Teme, ki so jih predlagale članice so bile: praznovanje, prazniki; moja pot v šolo/moji spomini na šolo; moje ime; kako poskrbimo zase/kako se »pocrkljamo«; moja poroka/moj odnos do poroke. Vzdušje v skupini je bilo zelo prijetno, članice so bile odprte, komunikativne. Na koncu vsakega srečanja so bile zadovoljne, da so si vzele čas zase. Članice so se med sabo povezale in si med seboj pomagale, na primer: ena mamica je drugi podarila vzmetnico. Ena od članic skupine je bila bivša učenka podružnice s prilagojenim programom in se je spominjala kako je bilo, ko je v šolskih letih obiskovala skupino.

2.2. Skupine za učence

2.2.1.Naj-stniška skupina

Temeljni cilj takega načina dela je izboljšanje kakovosti življenja posameznika, skupine in skupnosti s spodbujanjem in učenjem ljudi, da v krizni situaciji kar najbolje uporabijo lastne ustvarjalne sposobnosti in jih usmerijo v svojo rast in razvoj (Maksimovič, 1991). S takim načinom dela se pospešujejo razvojni in socializacijski procesi pri mladih, hkrati pa se preprečuje njihova socialna izključenost. Posamezniku pomagajo, da oblikuje pozitivno samopodobo in prispevajo, da se osebno in socialno vključi v družbo. Mladostniki so prostovoljno vključeni v skupino, ki deluje enkrat tedensko. Model psihološke primarne prevencije namenja pozornost salutogenezi (zdravje, dobrobit) nasproti patogenezi (bolezen). Osnovna strategija tega modela je izobraževanje oziroma »učenje za življenje«, kjer je učenje pojmovano kot emotivna izkušnja, ki prinaša s seboj določene spremembe (Maksimovič, 1991). V obliki skupinskega dela je tema obdelana s pomočjo metode »delavnica«, ki je zamišljena tako, da pritegne udeležence čustveno in intelektualno; bistvo dogajanja je doživljanje. Osrednje tehnike dela pa predstavljajo socialne igre, igranje vlog, nedokončane zgodbe ipd., ki so povezane v celoto z diskusijami. Teme delavnic so navezane na razvojne probleme adolescence. Vsebina delavnice se navezuje na psihosocialno problematiko, s katero se srečujejo mladostniki v času razvoja.

Naj-stniška skupina je namenjena učencem od 7.do 9. razreda rednega programa osnovne šole in prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Skupina pomeni integracijo in povezovanje vseh učencev. Program skupine je zastavljen kot primarno preventivni program za mladostnike in je kombinacija programa Mladinskih delavnic in skupin za samopomoč. V lanskem šolskem letu je Naj skupino kot interesno dejavnost obiskovalo 10 učencev in sicer 4 učenci 9. razreda NIS, 3 učenke 7. razreda in 3 učenke 8. razreda rednega programa. Člani skupine so si bili med seboj zelo različni, potrebovali so veliko spodbude za medsebojno sodelovanje. Bila sta nekako dva tabora, dečki in dekleta. Med člani je bilo čutiti spoštovanje, ne pa tudi povezanosti. Vezni člen sva bili voditeljici. Dekleta so najbolj uživala v prvem krogu, ko so lahko povedala, kako se počutijo, kako so preživele dan, povedale kaj je novega,…teme, ki smo jih obravnavali so lahko predlagali sami, čeprav so odločitev o tem večkrat prepustili voditeljicama. Metode dela so bile različne: pogovor, debata, igre vlog, socialne, družabne igre, vprašalniki, izdelava plakata,…

2.2.2. Skupina za samomopomoč z elementi samozagovorništva

Skupine za samopomoč z elementi samozagovorništva so dobra oblika za vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v družbo. So najprimernejša oblika za pridobivanje informacij o pravicah in dolžnostih oseb z motnjo v duševnem razvoju, saj jim omogočajo, da povedo, kaj si želijo, česa jih je strah, omogočajo jim, da so slišani. Vsi ljudje so najprej

ljudje, ki se jih mora obravnavati z dostojanstvom in spoštovanjem. Samozagovorništvo je v skupinah za samopomoč združilo osebe z motnjo v duševnem razvoju, da si lahko izmenjujejo ideje, se učijo od prijateljev in mentorjev, ter si dajejo oporo.

V skupino za samopomoč z elementi samozagovorništva so vključeni učenci posebnega programa vzgoje in izobraževanja, ki so v 4.,5., 6. stopnji, torej od 15. do 26. leta. Skupina deluje že od leta 2004. Cilj skupine je izboljšati kvaliteto vzgoje in izobraževanja v šoli, usposobiti učence z motnjo v duševnem razvoju, da so sami svoj zagovornik. Da pa so to lahko, morajo imeti razvit občutek lastne vrednosti, znati morajo izbirati, sprejemati odločitve in komunicirati z okoljem. Tega se poskušamo naučiti, doživeti v naši skupini. Skupina je v izboru izbirnih predmetov in vsako leto se večina učencev odloči za skupino Face kot izbirni predmet. Skupina se sestaja 1x tedensko in traja 1 uro. Sedimo v krogu, da se vsi vidimo, tako da lahko upoštevamo pravila skupine (govori samo eden, se poslušamo, pravilo zaupnosti v skupini). Pogovor poteka v krogu, vsak pove neko izkušnjo o temi, ki smo jo izbrali, nato pa nadaljujemo v obliki delavnice ali vodenega razgovora. Člani skupine prevzemajo določene zadolžitve, vodenje evidence, dnevnika skupine, vodenje prvega kroga. Sami lahko predlagajo teme o katerih bi se radi pogovarjali. V delo poleg pogovora vpletamo tudi druge metode dela, npr.: igre vlog, socialne igre, vprašalniki, izdelava plakata… Pomembno je, da ima vsak učenec možnost povedati svoje mnenje, izkušnjo, oziroma tisto kar želi in zmore. Učenec, ki ne govori, za komunikacijo uporablja komunikator, vodi prvi krog in sošolce povpraša po počutju. Učenci se učijo veščin komunikacije, izbiranja, si gradijo samozavest. Tu je prostor in čas, da si lahko slišan in da je vse kar poveš prav, saj je to tvoja izkušnja, tvoja misel…srečanja so zelo prijetna, vsak doprinese svoj delež, tako da preko lastnih izkušenj prihaja do osebnih spoznanj in osebnostne rasti. Skupina je povezana, vzdušje je sproščeno.

2.3. Skupina za učitelje – intervizijska skupina

Delo z ljudmi je lahko zelo stresno, sploh, če zaposleni nima opore in razumevanja sodelavcev, s katerimi se lahko posvetuje, izmenja strokovna mnenja in timsko sodeluje. Zato menimo, da je intervizija pomembna in potrebna metoda dela za zaposlene v šoli. Intervizija je vrsta supervizije in metoda učenja, ki ima določene značilnosti. Miloševič - Arnold (2004) intervizijo opredeljuje kot metodo učenja, pri kateri mala skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja. V intervizijskih skupinah se najpogosteje srečujejo strokovnjaki, ki delajo na istem področju dejavnosti. Intervizijo je torej zelo preprosto organizirati v vsakem delovnem okolju, kjer strokovni delavci želijo razčleniti vprašanja, ki jih pri delu bremenijo. Zelo pomembno je ozračje v skupini. Člani intervizijske skupine lahko zelo uspešno sodelujejo, če drug drugemu dovolj zaupajo. K sproščenemu delovnemu ozračju v skupini prispeva tudi to, da so člani (praviloma) izenačeni glede na status, znanje in izkušnje. Člani skupine se počutijo tako bolj varne in odprte in se ne bojijo odkrito spregovoriti o težavah. Učenje v skupini je razbremenilna izkušnja in tudi priložnost za podporo drug drugemu in spoznavanje kolegov. Člani se učijo iz lastnih izkušenj in iz izkušenj drugega. Učijo se prisluhniti kolegom in njihova spoznanja kasneje uporabiti v podobnih profesionalnih situacijah. Skozi intervizijski proces se učijo reflektiranja, saj razčlenjujejo posamezne dogodke, imajo priložnost za trening jasnega razmišljanja in analize svojih čustev. Intervizija je sistematičen proces, katerega cilj je učenje, zato mora biti vsako srečanje dobro pripravljeno. Pripravljati se morajo vsi člani skupine, saj so vsi odgovorni za rezultate skupnega dela. Intervizant mora razmisliti o skupini in pripraviti svojo zgodbo, z natančnim, jasnim in jedrnatim opisom konkretne situacije in njegove lastne izkušnje. Iz tega

izpelje vprašanje, ki ga bo postavil skupini. Ne glede na vrsto intervizijskih metod, ki jih poznamo je srečanje navadno sestavljeno iz naslednjih elementov:

- opredelitev vlog
- opis trenutne situacije in počutja udeležencev
- pripovedovanje zgodbe
- oblikovanje intervizijskega vprašanja
- analiza intervizijskega vprašanja
- evalvacija srečanja
- dogovor za naslednje srečanje

Predvsem zaradi izgorevanja v poklicu, čedalje večjih obveznosti in pomanjkanja časa za druženje in pogovor, so se v naši šoli kazale velike potrebe po ustanovitvi intervizijske skupine učiteljev. Priprave na ustanovitev so začele potekati že v šolskem letu 2003/2004. Delo skupine smo predstavili na pedagoški konferenci in pedagoški delavci so se lahko prijavili prostovoljno. Ravnateljica je motivirala učitelje, ki bi po njenem mnenju potrebovali pogovor o strokovnih težavah in pedagoške delavce – novince. Z vprašalnikom smo določili najustreznejši termin srečevanja. Skupina sedaj šteje 12 članic, zaposlenih v OŠ Litija, različnih profilov. Članice se srečujemo enkrat mesečno, srečanje traja uro in pol. Delamo po metodi »Kako naj«, ki se je skozi leta delovanja skupine izkazala kot najbolj primerna in učinkovita. Metoda »Kako naj« poteka po naslednjih fazah:

1. faza: predstavitev problema (intervizant predstavi svoj problem in pove kaj od skupine pričakuje, oblikuje izjavo »Kako naj«),
2. faza: formulacija vprašanj (postavljanje vprašanj, da problem postane bolj jasen),
3. faza: izjave »Kako naj« (vsak član skupine zapiše in poda svojo izjavo, rešitev),
4. faza: analiza možnih rešitev (intervizant izbere izjave, rešitve, ki so uresničljive, uporabne, dosegljive),
5. faza: evalvacija (ocenitev poteka in uspešnosti dela ter počutja v skupini).

V vseh teh letih smo s kolegicami na intervizijskih srečanjih obravnavale mnogo izpostavljenih vprašanj in problemov, naj jih naštejem le nekaj:

kako naj poskrbimo za boljše vključevanje učencev tujcev, kako naj pristopim k učencu, ki ni motiviran za delo, kako naj pri urah DSP motiviram učenca s čustveno vedenjskimi težavami, kako naj si pomagam, da ne bom preobremenjena, kako učencu, ki ima specifične učne težave pomagati, mu zagotoviti prilagoditve pri predmetih kjer težave izrazito izstopajo, kako naj bolje organiziram svoje delo, kako naj dosežem večjo disciplino v razredu, kako naj izboljšam komunikacijo z vodstvom, kako naj bom boljši razrednik.

3. Zaključek

Vse skupine, ki delujejo na šoli so bile ustanovljene s ciljem, da izboljšamo kvaliteto vzgoje in izobraževanja v šoli. Z delom skupin razbremenjujemo otroke, starše in pedagoške delavce, preprečujemo stres in izgorevanje. Ob delu skupin poteka izkustveno učenje, ki odpira vedno nove možnosti, pri čemer udeleženci strokovno in osebno rastejo. Preko lastnih izkušenj prihaja do osebnih in strokovnih spoznanj.

Pedagoški delavci se v intervizijsko skupino vključujemo prostovoljno. Z odpiranjem pedagoških problemov in ponujanjem rešitev si med sabo pomagamo. Tako najdemo čas za poglobljen pogovor o strokovnih vprašanjih. Ravno intervizijska skupina učiteljev je tista, ki prinaša največje bogastvo in največji vpliv. Pedagoški delavci namreč metodo dela prenašamo na učence in starše in znanje, ki ga pridobimo z izkustvenim učenjem neposredno prenašamo

na učence, starše in svoje sodelavce. Vsi člani skupine pravijo, da se vsakega srečanja veselijo in da jim delo v skupini pomaga. Čeprav je šola vzgojno izobraževalna ustanova, nam večkrat zmanjka časa za vzgojni del. V današnjem času se tako učitelji, učenci in starši pogosto srečujemo s stresom, ki je posledica hitenja, prehitrega tempa življenja, stremenja k uspehom in rezultatom. Pogosto pozabljamo na vrednote kot so pogovor s sočlovekom, dobri medsebojni odnosi, spoštovanje, skrb zase…Skupine, ki jih izvajamo v naši šoli pomenijo boljšo kvaliteto dela, so preventivni program in kurativa. S tem ponujamo nekaj več, drug način dela, ki ga lahko uporabimo tudi pri pouku (krog kako si, pogovor v krogu,…).

Program, ki zajema skupine za učitelje, starše in učence, bi lahko bil model tudi za druge šole. Na podlagi nekaj letnega dela in vodenja skupin, evalvacij dela v vsaki skupini bi lahko trdili, da so bili vsi vključeni zadovoljni in so našli pozitivne učinke skupin.

V vseh letih delovanja so skupine nastajale, se spreminjale, ….Sodelovalo je veliko članov, obravnavali smo veliko različnih tem, si povedali veliko osebnih zgodb, izkušenj,... vsak član je prispeval svoj delček v mozaiku, vsak je nekaj pridobil, nekaj dal.

Brez podpore vodstva šole projekt ne bi mogel tako kvalitetno delovati. Skupine so vpletene v šolski sistem, skupine za samopomoč z elementi samozagovorništva izvajamo kot izbirni predmet, Naj skupina je ponujena kot interesna dejavnost, prav tako skupine nadarjenih učencev. Skupine prinašajo kvaliteto, pomenijo nekaj več, zato menimo, da bomo voditelji s programom nadaljevali tudi v prihodnje, saj se zavedamo pozitivnih učinkov.

4. Literatura

Ramovš, J. (2000). Skupina in skupinsko delo. V J. Moreno in Z. Moreno. *Skupine, njihova dinamika in psihodrama* (str. 339 – 376). Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka

Maksimovič, Z. (1991). *Mladinska delavnica: psihološki primarnopreventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja.* Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri društvu psihologov Slovenije.

Miloševič – Arnold, V. (2004). *Priročnik za intervizijo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Oblak Vidic, K. (2016). *Socialno učenje pri prostovoljskem vodenju medgeneracijskih skupin za kakovostno staranje* (Diplomska naloga). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Publikacija OŠ Litija (2003).

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Zupan Cvetežar, univ.dipl.soc.del. je zaposlena v Osnovni šoli Litija, Podružnici s prilagojenim programom kot svetovalna delavka. Z vodenjem skupin za samopomoč in drugih skupin se ukvarja že vrsto let.

Kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev?

Which Factor Impacts the Cooperation of Teachers and Parents the Most?

Branka Kavaš

OŠ Bežigrad, Ljubljana
branka.kavas@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku obravnavamo področje sodelovanja učiteljev in staršev. Starši in učitelji v želji in upanju, da bodo v medsebojnem sodelovanju čim bolj uspešni, vstopajo na pot medsebojnega sodelovanja, na kateri pa nemalokrat naletijo tudi na ovire, ki jih postavljajo različni izzivi in dejavniki. Prispevek predstavlja rezultate raziskave, v kateri smo ugotavljali mnenje učiteljev in staršev, kateri izmed dejavnikov, kot so razpoložljivi čas za sodelovanje učiteljev in staršev, pogostost in oblike sodelovanja med njimi, značilnost komunikacije med učitelji in starši ter zaupanje med njimi, najbolj vpliva na njihovo medsebojno sodelovanje. Rezultati raziskave so pokazali, da oboji, starši in učitelji, menijo, da na njihovo medsebojno sodelovanje najbolj vpliva zaupanje med njimi.

Ključne besede: dejavniki sodelovanja, starši, učitelji, zaupanje.

Abstract

The article describes the field of cooperation of teachers and parents. Parents and teachers, driven by their wishes and hope to successfully cooperate, encounter obstacles, represented by many different challenges and factors. The article presents the results of the research on the opinion of teachers and parents which of the factors, such as available time for cooperation between teachers and parents, frequency and forms of cooperation, characteristic of communication and trust between teachers and parents, impacts their cooperation the most. The results of the research have shown that mutual trust is believed by both, parents and techers, to impact their cooperation the most.

Key words: factors of cooperation, parents, teachers, trust.

1. Uvod

Sodelovanje učiteljev in staršev je aktualno, pomembno in nujno skozi vso zgodovino šolstva. Tako kot nastajajo spremembe v družbi, se spreminja tudi vloga dveh najpomembnejših subjektov sodelovanja s šolo, staršev in učiteljev, in čeprav se njuni vlogi skozi zgodovino spreminjata, pa se ne spreminja njun skupni imenovalec. To je otrok oziroma učenec, za katerega je sodelovanje učiteljev in staršev pomemben dejavnik njegovega šolanja, njegove uspešnosti na učnem in vzgojnem področju.

2. Teoretična izhodišča

Sodelovanje med šolo in domom je namenjeno boljšemu delu in razvoju otrok. Pot do boljšega učnega uspeha pelje prek dobrega sodelovanja z družino, zato lahko starši že na začetku šolske poti svojega otroka z različnimi informacijami o njem pomagajo učitelju, da pristopa k otroku na način, ki je otroku najbolj poznan, primeren in tudi učinkovit. Prav tako pa so informacije o otroku, ki jih učitelj posreduje staršem, učinkovite takrat, kadar so ustrezno sprejete, razumljene in usklajene z učiteljem oziroma s šolo. Usklajeno delovanje obeh strani pa omogoča otroku, da se sreča z enotnim postopanjem, enakimi zahtevami in delovanjem obeh strani (Kalin idr., 2009).

Odnos in sodelovanje med starši in šolo v sodobni družbi mora temeljiti na demokratičnem, humanem in kvalitetnem sodelovanju, vse to pa zahteva tudi ustrezne oblike in metode dela ter stil dela po meri učenca in mladostnika. Pomembna značilnost sodobne šole je humanost, ki temelji na dobrih odnosih, v katerih se razvijajo medosebno zaupanje, spoštovanje in razumevanje (Intihar in Kepec, 2002).

Starši in učitelji v želji in upanju, da bodo v medsebojnem sodelovanju čim bolj uspešni, vstopajo na pot medsebojnega sodelovanja, na kateri pa nemalokrat naletijo tudi na ovire, ki jih postavljajo različni izzivi in dejavniki.

Na graditev odnosa in sodelovanja med starši in učitelji vplivajo spremembe v družbi, tradicija in lastne izkušnje staršev, za uspešno medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev pa je pomemben tudi razpoložljivi čas za sodelovanje staršev in učiteljev ter pogostost sodelovanja.

Čas, ki ga namenijo učitelji in starši medsebojnemu sodelovanju in pogostost srečevanja, sodelovanja med njimi, sodita v okvir organizacijskih vidikov sodelovanja in ga lahko omogočata, podpirata ali pa ga ovirata, onemogočata oziroma drugače negativno vplivata.

Starši se izogibajo sodelovanju s šolo tudi zaradi pomanjkanja časa. Če pa ne morejo sodelovati že zaradi svojega otroka, je toliko bolj razumljivo, da ne bodo imeli niti časa niti motivacije, da bi sodelovali kot prostovoljci za širše sodelovanje (Resman, 1992c).

Pogostejši stiki in pogostejše skupne dejavnosti prispevajo k večjemu zaupanju staršev v šolo in učitelja (Intihar in Kepec, 2002). Čas vpliva tudi na uspešnost govorilnih ur, ki na šolah potekajo po ustaljenem urniku. Da bodo starši in učitelji zadovoljni z govorilno uro, morajo v to tudi nekaj »vložiti«, predvsem pa si morajo vzeti čas, da se lahko v miru in brez pritiskov pogovorijo. Če je učitelj obremenjen s časom in hiti, ni zbran, pogovor je površinski, marsikaj ostane neizrečeno. S takšne govorilne ure odhajajo starši nezadovoljni, saj se niso uspeli pogovoriti bolj natančno, poglobljeno. Hitijo pa tudi starši. Učitelju rečejo, naj jim na hitro pove, kaj je dobro in kaj ne. S tako govorilno uro je nezadovoljen tudi učitelj, saj se s starši ni mogel temeljito pogovoriti, dobi pa lahko tudi občutek, da je za starše njegovo pedagoško delo nepomembno. Tako nezadovoljstvo na eni ali na drugi strani pa ne vodi k vzpodbudnemu nadaljnjemu sodelovanju (prav tam).

Pomembne pa so tudi oblike sodelovanja med učitelji in starši, zato moramo biti pozorni pri izbiri organizacijskih (komunikacijskih) oblik sodelovanja med starši in učitelji. To pomeni, da ne smemo biti zadovoljni samo s tistimi organizacijskimi oblikami, ki bodo omogočile stike večini staršev, pač pa je potrebno poiskati tudi oblike sodelovanja, ki bodo omogočile vzpostaviti stik z učitelji in šolo vsakemu staršu. Osnova za sestavo urnika srečevanj staršev in učiteljev bi moral biti urnik staršev, saj urnik, ki se ga naredi brez staršev ali urnik dejavnosti, ko naj bi bili prisotni starši pa ti ne morejo priti, je lahko sporočilo staršem, da ne želimo njihove pozornosti. Zaradi tega bi bilo dobro na šolah ugotoviti, če so sedanje oblike sodelovanja s starši tudi usklajene z njihovim urnikom dela in ritmom sodobnega življenja družine, ki je odvisen od zaposlenosti staršev in obveznosti, ki jih imajo (Kalin idr., 2009).

Resman (1992b) izpostavi, da imajo lahko šole dobro razvite formalne in neformalne oblike sodelovanja s starši, a to še ne pomeni, da je to partnersko sodelovanje in komplementarnost prizadevanj šole in doma.

Pri formalnih oblikah se je potrebno glede na to, da te oblike vsaka šola natančno opredeli, vprašati tudi, kako jih izpeljati, da bi upoštevale individualne potrebe in bile čim manj formalne (Kalin, 2003). Naša zakonodaja govori predvsem o svetu staršev (posebni člen), roditeljskih sestankih in govorilnih/pogovornih urah ter pisnih sporočilih, dodaja pa tudi druge oblike sodelovanja, ki jih natančneje ne opredeli (Intihar in Kepec, 2002). Formalne oblike sodelovanja staršem omogočajo tudi sodelovanje pri oblikovanju programa šole (49. člen ZOFVI, 2007). Neformalne oblike sodelovanja šole s starši pa so vse tiste oblike, ki so se in se še razvijajo kot posledica večje odprtosti šole do staršev. Te oblike so načrtovane bolj sproščeno, staršem nudijo možnost, da aktivno in neposredno doživijo različne dejavnosti in vzdušje v šoli, se med seboj spoznajo, povežejo, si nudijo podporo in pomoč. Ob takem sodelovanju pa se med starši, učitelji in učenci gradi tudi medsebojno spoštovanje in zaupanje (Intihar in Kepec, 2002). V praksi se izvajajo različne neformalne oblike, najpogostejše pa so dan odprtih vrat, sodelovanje staršev na razstavah in šolskih prireditvah, vključevanje staršev v projekte, sodelovanje in pomoč staršev v delovnih in zbiralnih akcijah na šoli, obiski staršev pri pouku, dnevi dejavnosti skupaj s starši, interesne dejavnosti, ki jih vodijo starši, svetovanje staršem za kakovostnejšo pomoč otroku doma, šola za starše. Vsaka od naštetih oblik se lahko izvaja na ravni šole, vzgojno-izobraževalnega obdobja, na ravni razredov ali posameznega oddelka (prav tam).

Komuniciranje je osrednja socialna dejavnost ljudi in brez tega ne bi bilo odnosov, sodelovanja, čustvovanja, socialnega in javnega življenja (Ule, 2005). V šoli je komunikacija verbalna, neverbalna, vsebinska, odnosna in osebna. Ob tem pa je delno tudi nezavedna, saj mnoga izgovorjena sporočila, še posebno pa neizgovorjena, pošiljamo nezavedno. Sporočila izražamo z besedami, ob tem pa je zelo pomembno, kako je sporočilo izgovorjeno. Neverbalni znaki izgovorjene besede osmislijo in jim dajo moč vplivanja. Ob vsebinah, ki jih z medsebojno komunikacijo izmenjujemo, definiramo tudi medsebojne odnose. Ob tem pa na vpliv izgovorjenega sporočila vplivata tudi osebni komponenti pošiljatelja in prejemnika sporočila, ki se večinoma izražata z neverbalno in odnosno komunikacijo. Kadar se vse navedene sestavine medsebojno ujemajo, se krepijo in sledijo istemu cilju, govorimo o iskreni ali kongruentni komunikaciji. Taka komunikacija pa pomembno vpliva na razvoj odnosov, ki temeljijo na sodelovanju, medsebojnemu spoštovanju in zaupanju (Brajša, 1993). Komunikacija med učitelji in starši je uspešna, kadar je kongruentna, kar pomeni, da sta verbalna in neverbalna komunikacija usklajeni (Lepičnik-Vodopivec, 1996). Samo kongruentna in iskrena komunikacija v šoli je učinkovita in uspešna (Brajša, 1993).

Učitelji imajo običajno zelo dobro razvite spretnosti posredovanja informacij in razlaganja in veliko slabše spretnosti poslušanja. Pri tem sami sebe tudi bolj vidijo v vlogi govorca in posredovalca informacij kot pa poslušalca. Pomembno je, da bi se učitelji tega zavedali. Ko so o tem spraševali starše, so jim le-ti nemalokrat odgovorili, da si želijo, da bi učitelji bolje poslušali (Hornby, 2000).

Zelo pomembno pa je tudi zaupanje med starši in učitelji. O zaupanju med starši in šolo je pisal tudi Komensky (1995). Menil je, da so učitelji v pomoč staršem, saj starši večinoma niso sposobni svojih otrok uspešno poučevati (niso izšolani, tega ne znajo, so prezaposleni …), zato jih zaupajo in izročajo k pouku osebam, kot so učitelji, mojstri, profesorji.

Starši si morajo zaupanje v šolo šele pridobiti, saj je to pogosto odvisno od njihovih izkušenj s šolo. Zato imajo pri pridobivanju zaupanja staršev do šole pomembno vlogo učitelji. S svojim odnosom in delovanjem morajo poskrbeti, da se starši čim prej znebijo strahov in bojazni pred odprtim partnerskim sodelovanjem (Intihar in Kepec, 2002). Resman

(1992c) povezuje zaupanje staršev v šolo in učitelje tudi z uspešnostjo lastnega šolanja, prav tako pa meni, da je zaupanje povezano tudi z učnim uspehom otrok: dokler imajo otroci dober učni uspeh, toliko časa ne bo starše strah prihajati v šolo, večje pa bo tudi zaupanje v učitelje.

3. Empirična raziskava

3.1 Namen raziskave

Predstavljeni rezultati so del širše raziskave, v kateri smo raziskovali in ugotavljali, kako dejavniki, kot so razpoložljivi čas za sodelovanje učiteljev in staršev, pogostost in oblike sodelovanja med njimi, značilnost komunikacije med učitelji in starši ter medsebojno zaupanje, vplivajo na njihovo sodelovanje ter tudi, kateri izmed dejavnikov po njihovem mnenju, najbolj vpliva na sodelovanje med njimi.

V članku pa so predstavljeni rezultati in ugotovitve, kateri izmed dejavnikov po mnenju staršev in učiteljev najbolj vpliva na sodelovanje med njimi. V okviru tega dela raziskave smo postavili naslednje hipoteze:

H1: Med starši obstajajo glede na njihovo doseženo stopnjo izobrazbe razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

H2: Med starši mestnega in nemestnega okolja obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

H3: Med starši obstajajo glede na njihove izkušnje s šolo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

H4: Med učitelji z različno delovno dobo obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

H5: Med učitelji z različno strokovno izobrazbo obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

H6: Med učitelji mestnega in nemestnega okolja obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

3.2 Raziskovalni vzorec

Osnovno množico so predstavljale vse osnovne šole v Sloveniji, iz njih pa smo nato s slučajnostnim izborom (žrebom) izbrali 11 osnovnih šol, 6 mestnih in 5 nemestnih. Vzorec staršev predstavljajo starši, ki so imeli svoje otroke na šolah, zajetih v raziskavo, in sicer starši učencev 3. r., 5. r. in 7. r., izbrani so bili a-oddelki. Na teh šolah smo razdelili 744 vprašalnikov, vrnjenih in ustrezno izpolnjenih smo dobili 465 vprašalnikov (62,5 %).

Vzorec učiteljev predstavljajo vsi učitelji, ki so zaposleni na teh enajstih slučajnostno izbranih šolah, kjer smo jim razdelili 399 vprašalnikov, vrnjenih in ustrezno izpolnjenih pa smo dobili 140 vprašalnikov (35,1 %).

3.3 Postopki zbiranja podatkov

Za potrebe raziskave smo izdelali anketna vprašalnika, ki sta bila namenjena anketiranju staršev in učiteljev. Veljavnost anketnih vprašalnikov smo opravili z racionalnim preizkusom.

Pri obeh vprašalnikih smo za potrebe naše raziskave pri trditvah o medsebojnem zaupanju učiteljev in staršev prevedli in priredili trditve iz poročila o raziskavi o zaupanju med učitelji in starši pred vstopom otroka v šolo (Kontoniemi idr., 2007).

3.4 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo statistično obdelali v skladu z nameni raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Pri tem smo uporabili sledeče postopke:

- frekvence posameznih odgovorov in izračunan delež vsakega odgovora na skupno število veljavnih odgovorov (f, f %),
- χ^2- preizkus za preverjanje hipoteze neodvisnosti,
- Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus, kjer smo imeli nizke teoretične celične frekvence (20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5) (Sagadin, 2003).

3.5 Rezultati empirične raziskave

Predstavljeni so rezultati raziskave o tem, kateri dejavnik po mnenju staršev in učiteljev, najbolj vpliva na njihovo medsebojno sodelovanje. Starši in učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so izbirali med naslednjimi odgovori: razpoložljivi čas za sodelovanje, oblika sodelovanja, pogostost sodelovanja, značilnost komunikacije učitelja in starša, medsebojno zaupanje učiteljev in staršev ter drugo. Tako smo pri starših ugotavljali, kateri dejavnik najbolj vpliva na njihovo medsebojno sodelovanje glede na njihovo izobrazbo, okolje, v katerem se nahaja šola, ki jo obiskuje njihov otrok, in glede na njihove izkušnje s šolo. Pri učiteljih pa nas je zanimalo, kateri dejavnik po njihovem mnenju najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev glede na njihovo delovno dobo, strokovno izobrazbo in okolje, v katerem se nahaja šola, kjer so zaposleni.

Z izračunom χ^2–preizkusov smo ugotavljali statistično pomembne razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev, kjer pa pogoji zanj niso bili izpolnjeni, pa so prikazani rezultati Kullbackovega $2\hat{I}$ preizkusa.

H1: Med starši obstajajo glede na njihovo doseženo stopnjo izobrazbe razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

Zaradi nizkih teoretičnih frekvenc v posameznih odgovorih smo združili odgovore pri izobrazbi staršev, in sicer: združili smo odgovora osnovna šola in poklicna šola, odgovora gimnazija in višja šola ter odgovora fakulteta in magisterij oziroma doktorat v odgovor fakulteta in več.

Tabela 1: Mnenje staršev o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev glede na njihovo doseženo stopnjo izobrazbe.

		Dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.						
		razpoložljivi čas za sodelovanje	oblika sodelovanja	pogostost sodelovanja	značilnost komunikacije učitelja in starša	medsebojno zaupanje učiteljev in staršev	drugo	skupaj
izobrazba staršev	osnovna in poklicna šola	29	24	31	28	106	0	218
		13,3 %	11,0 %	14,2 %	12,8 %	48,6 %	0,0 %	100,0 %
	gimnazija in višja šola	13	13	12	12	59	2	111
		11,7 %	11,7 %	10,8 %	10,8 %	53,2 %	1,8 %	100,0 %
	fakulteta in več	15	17	6	24	70	4	136
		11,0 %	12,5 %	4,4 %	17,6 %	51,5 %	2,9 %	100,0 %
	skupaj	57	54	49	64	235	6	465
		12,3 %	11,6 %	10,5 %	13,8 %	50,5 %	1,3 %	100,0 %

Vrednost $\chi^2 = 16{,}776$ (g = 10, P = 0,079**)** in ni statistično pomembna. Hipotezo obdržimo. O razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Interpretiramo lahko le vzorčne podatke, ki nam kažejo, da največji delež staršev (48,6 %) z osnovno in poklicno šolo meni, da na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev najbolj vpliva njihovo medsebojno zaupanje. Ti starši so po pogostosti kot drugi dejavnik izpostavili pogostost sodelovanja. Tudi starši s končano gimnazijo ali višjo šolo so v največjem deležu (53,2 %) izbrali dejavnik medsebojno zaupanje, kot drugi dejavnik glede na pogostost izbire pa so v enakem deležu (11,7 %) izbrali razpoložljivi čas za sodelovanje in oblike sodelovanja. Prav tako je bilo medsebojno zaupanje po pogostosti izbire v največjem deležu pri starših s končano fakulteto ali več (51,5 %), na drugem mestu pa je pri teh starših bila izbrana značilnost komunikacije učitelja in starša.

Starši, ki so izbrali odgovor drugo, so ne glede na izobrazbo, menili, da so pomembni vsi dejavniki.

H2: Med starši mestnega in nemestnega okolja obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

Tabela 2: Mnenje staršev o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev glede na okolje, v katerem se nahaja šola.

		Dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.						
		razpoložljivi čas za sodelovanje	oblika sodelovanja	pogostost sodelovanja	značilnost komunikacije učitelja in starša	medsebojno zaupanje učiteljev in staršev	drugo	skupaj
šolsko okolje	mestno okolje	34	32	30	44	155	4	299
		11,4 %	10,7 %	10,0 %	14,7 %	51,8 %	1,3 %	100,0 %
	nemestno okolje	23	22	19	20	80	2	166
		13,9 %	13,3 %	11,4 %	12,0 %	48,2 %	1,2 %	100,0 %
skupaj		57	54	49	64	235	6	465
		12,3 %	11,6 %	10,5 %	13,8 %	50,5 %	1,3 %	100,0 %

Vrednost $\chi^2 = 2{,}185$ ($g = 5$, $P = 0{,}823$) in ni statistično pomembna. Hipotezo obdržimo. O razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar, interpretiramo lahko le vzorčne podatke, ki nam kažejo, da 51,8 % staršev, katerih šola, ki jo obiskuje njihov otrok, se nahaja v mestnem okolju, meni, da na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev najbolj vpliva njihovo medsebojno zaupanje. Glede na rezultate pa tudi ugotavljamo, da so starši mestnega okolja kot drugi dejavnik izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša (14,7 %). Tudi starši, katerih šola, ki jo obiskuje njihov otrok, se nahaja v nemestnem okolju, so v največjem deležu (48,2 %) izbrali odgovor medsebojno zaupanje učiteljev in staršev kot dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno zaupanje staršev in učiteljev. Ti starši so po pogostosti kot drugi najpomembnejši dejavnik izbrali razpoložljivi čas za sodelovanje (13,9 %). Kot drugo so oboji starši (mestnega in nemestnega okolja) napisali, da so pomembni vsi dejavniki.

H3: Med starši obstajajo glede na njihove izkušnje s šolo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

Glede izkušnje staršev z njihovim šolanjem so starši lahko izbirali med odgovori:

- Na svoje šolanje imam lepe spomine, učitelji so imeli do mene spoštljiv odnos.
- Moje izkušnje s šolo so dobre, učitelji so imeli do mene primeren odnos.
- Moje izkušnje s šolo niso niti dobre niti slabe. Z učitelji nisem imel nesporazumov.
- Moje izkušnje s šolo so slabe. Z učitelji sem občasno prišel v spor.
- Moje izkušnje s šolo so zelo slabe. Z učitelji sem imel-a pogoste spore.

Zaradi nizkih teoretičnih frekvenc v posameznih kategorijah smo združili odgovora: *Na svoje šolanje imam lepe spomine, učitelji so imeli do mene spoštljiv odnos.* in odgovor *Moje izkušnje s šolo so dobre, učitelji so imeli do mene primeren odnos.* v odgovor: *Moje izkušnje s šolo so dobre. Učitelji so imeli do mene primeren odnos.* Združili smo tudi odgovor *Moje izkušnje s šolo so slabe, z učitelji sem občasno prišel v spor.* in odgovor *Moje izkušnje s šolo so zelo slabe, z učitelji sem imel-a pogoste spore.* v odgovor *Moje izkušnje s šolo so slabe, z učitelji sem imel spore.*

Tabela 3: Mnenje staršev o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev glede na njihove izkušnje s šolo.

		Dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.						
		razpoložljivi čas za sodelovanje	oblika sodelovanja	pogostost sodelovanja	značilnost komunikacije učitelja in starša	medsebojno zaupanje učiteljev in staršev	drugo	skupaj
izkušnje staršev s šolo	Moje izkušnje s šolo so dobre.	49	41	33	44	182	5	354
	Učitelji so imeli do mene primeren odnos.	13,8 %	11,6 %	9,3 %	12,4 %	51,4 %	1,4 %	100,0 %
	Moje izkušnje s šolo niso niti dobre, niti slabe. Z učitelji nisem imel nesporazumov.	8	10	14	17	48	1	98
		8,2 %	10,2 %	14,3 %	17,3 %	49,0 %	1,0 %	100,0 %
	Moje izkušnje s šolo so slabe. Z učitelji sem imel spore.	0	3	2	3	5	0	13
		0,0 %	23,1 %	15,4 %	23,1 %	38,5 %	0,0 %	100,0 %
skupaj		57	54	49	64	235	6	465
		12,3 %	11,6 %	10,5 %	13,8 %	50,5 %	1,3 %	100,0 %

Pogoji za χ^2–preizkus niso bili izpolnjeni, zato smo opravili Kullbackov preizkus**:** 2 $\hat{I}$= 11,604 (g = 10, P = 0,312). Vrednost 2$\hat{I}$ ni statistično pomembna, hipotezo obdržimo. O razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Interpretiramo lahko le vzorčne podatke, iz katerih razberemo, da največji delež staršev, ne glede na njihove izkušnje s šolo, meni, da na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev vpliva njihovo medsebojno zaupanje. Vzorčni podatki kažejo, da je takega mnenja več kot polovica staršev (51,4 %), ki imajo dobre izkušnje s šolo. Ti starši so po pogostosti kot drugi dejavnik izbrali razpoložljivi čas za sodelovanje. Takih je bilo 13,8 %. Tudi starši, ki s šolo nimajo niti dobrih niti slabih izkušenj, so v največjem deležu (49 %) menili, da medsebojno zaupanje staršev in učiteljev najbolj vpliva na njihovo sodelovanje. Po pogostosti kot drugi dejavnik pa so izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša. Teh je bilo 17,3 %. Starši, ki imajo s šolo slabe izkušnje in so z učitelji imeli spore, so prav tako v največjem deležu (38,5 %) menili, da na njihovo medsebojno sodelovanje najbolj vpliva medsebojno zaupanje učiteljev in staršev (38,5 %), kot drugi dejavnik pa so izbrali v enakem deležu obliko sodelovanja in značilnost komunikacije učitelja in starša (23,1 %). Tudi tu so starši pri odgovoru drugo navedli, da so pomembni vsi dejavniki.

H4: Med učitelji z različno delovno dobo obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

Tabela 4: Mnenje učiteljev o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev glede na delovno dobo.

		Dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.						
		razpoložljivi čas za sodelovanje	oblika sodelovanja	pogostost sodelovanja	značilnost komunikacije učitelja in starša	medsebojno zaupanje učitejev in staršev	drugo	skupaj
delovna doba učitelja	1 do 5 let	0	0	1	4	19	0	24
		0,0%	0,0%	4,2%	16,7%	79,2%	0,0%	100,0%
	6 do 15 let	2	2	3	4	27	1	39
		5,1%	5,1%	7,7%	10,3%	69,2%	2,6%	100,0%
	16 do 25 let	1	3	4	4	29	1	42
		2,4%	7,1%	9,5%	9,5%	69,0%	2,4%	100,0%
	Več kot 26 let	3	1	0	3	27	1	35
		8,6%	2,9%	0,0%	8,6%	77,1%	2,9%	100,0%
	skupaj	6	6	8	15	102	3	140
		4,3%	4,3%	5,7%	10,7%	72,9%	2,1%	100,0%

Pogoji za χ^2 - preizkus niso bili izpolnjeni, zato smo opravili Kullbackov preizkus: $2\hat{I} = 14,331$ (g = 15, P = 0,501) .

Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna, hipotezo obdržimo. O razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Interpretiramo lahko le vzorčne podatke, iz katerih lahko razberemo, da učitelji ne glede na število let delovne dobe v največjem deležu menijo, da na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev najbolj vpliva njihovo medsebojno zaupanje. Podatki kažejo, da je medsebojno zaupanje učiteljev in staršev kot dejavnik, ki najbolj vpliva na sodelovanje učiteljev in staršev, izbralo skoraj enako učiteljev (79,2 %), ki imajo najmanj let delovne dobe (1 do 5 let) in učiteljev (77,1 %), ki imajo največ delovne dobe (več kot 26 let). Ugotavljamo tudi, da so učitelji, ki so na začetku svoje poklicne poti, kot drugi dejavnik po pogostosti, izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša (16,7 %). Tudi učitelji, ki imajo 6 do 15 let delovne dobe, so kot drugi dejavnik izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša (10,3 %). Prav tako pa so tudi učitelji med 16 in 25 let delovne dobe in tudi učitelji, ki imajo več kot 26 let delovne dobe, po pogostosti odgovorov izbrali kot drugi dejavnik značilnost komunikacije učitelja in starša (8,6 %). Učiteljem z več kot 26 let delovne dobe pa je v enakem deležu pomemben tudi razpoložljivi čas za sodelovanje (8,6 %).

H5: Med učitelji z različno strokovno izobrazbo obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

Tabela 5: Mnenje učiteljev o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev glede na okolje, kjer so zaposleni.

		Dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.						
		razpoložljivi čas za sodelovanje	oblika sodelovanja	pogostost sodelovanja	značilnost komunikacije učitelja in starša	medsebojno zaupanje učiteljev in staršev	drugo	skupaj
strokovna izobrazba	višja šola	1	1	2	6	26	1	37
		2,7 %	2,7 %	5,4 %	16,2 %	70,3 %	2,7 %	100,0 %
	fakulteta	4	5	6	9	74	1	99
		4,0 %	5,1 %	6,1 %	9,1 %	74,7 %	1,0 %	100,0 %
	magisterij oz. doktorat	1	0	0	0	2	1	4
		25,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	50,0 %	25,0 %	100,0 %
	skupaj	6	6	8	15	102	3	140
	skupaj	4,3%	4,3 %	5,7 %	10,7 %	72,9 %	2,1 %	100,0 %

Pogoji za χ^2– preizkus niso bili izpolnjeni, zato smo opravili Kullbackov preizkus: $2\hat{I}$ = 9,632 (g=10, P= 0,473). Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna, hipotezo obdržimo. O razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Interpretiramo lahko le vzorčne podatke, ki kažejo, da so učitelji ne glede na njihovo izobrazbo, mnenja, da je medsebojno zaupanje učiteljev in staršev dejavnik, ki najbolj vpliva na njihovo medsebojno sodelovanje. To meni 70,3 % učiteljev s končano višjo šolo, 74,4 % učiteljev s končano fakulteto in 50,0 % učiteljev z magisterijem oziroma doktoratom. Ti učitelji so v drugem največjem deležu izbrali odgovora razpoložljivi čas za sodelovanje in drugo, v katerem so navedli, da na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev vplivajo vsi dejavniki. Učitelji s končano višjo šolo so kot drugi najpomembnejši dejavnik izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša (16,2 %). Prav tako so kot drugi dejavnik po pogostosti izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša tudi učitelji s končano fakulteto. Teh je bilo 9,1 %. Učitelji z magisterijem oziroma doktoratom pa tega odgovora niso izbrali in prav tako ne oblike sodelovanja ter pogostost sodelovanja.

H6: Med učitelji mestnega in nemestnega okolja obstajajo razlike v mnenju o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

Tabela 6: Mnenje učiteljev mestnega in nemestnega okolja o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.

		Dejavnik, ki najbolj vpliva na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev.						
		razpoložljivi čas za sodelovanje	oblika sodelovanja	pogostost sodelovanja	značilnost komunikacije učitelja in starša	medsebojno zaupanje učiteljev in staršev	drugo	skupaj
šolsko okolje	mestno okolje	1	4	6	10	61	1	83
		1,2 %	4,8 %	7,2 %	12,0 %	73,5 %	1,2 %	100,0 %
	nemestno okolje	5	2	2	5	41	2	57
		8,8 %	3,5 %	3,5 %	8,8 %	71,9 %	3,5 %	100,0 %
	skupaj	6	6	8	15	102	6	465
		4,3 %	4,3 %	5,7 %	10,7 %	72,9 %	1,3 %	100,0 %

Pogoji za χ^2- preizkus niso bili izpolnjeni, zato smo opravili Kullbackov preizkus:
$2\hat{I}$= 6,813 (g=5, P= 0,235).

Vrednost $2\hat{I}$ ni statistično pomembna, hipotezo obdržimo. O razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Interpretiramo lahko le vzorčne podatke, iz katerih razberemo, da 72,9 % učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, ne glede na okolje šole, v kateri so zaposleni, meni, da na medsebojno sodelovanje staršev in učiteljev najbolj vpliva njihovo medsebojno zaupanje. Vzorčni podatki pa nam tudi kažejo, da je takega mnenja nekoliko več učiteljev (73,5 %), ki so zaposleni na šolah v mestnem okolju, kot učiteljev, ki delajo v šolah v nemestnem okolju. Teh učiteljev je 71,9 %. Učitelji mestnega okolja so kot drugi pomemben dejavnik po pogostosti izbrali značilnost komunikacije učitelja in starša (12,0 %), medtem ko so učitelji nemestnega okolja po pogostosti kot drugi dejavnik izbrali odgovora značilnost komunikacije in razpoložljivi čas za sodelovanje (8,8 %).

4. Zaključek

Strokovnjaki raziskujejo in proučujejo odnose med starši in otroki in njihov vpliv na otrokovo šolsko delo, saj vemo, da ne moremo reakcij otroka v celoti razumeti, ne da bi poznali tudi njegovo družinsko okolje. Učitelji so pogosto nemočni in ne morejo vsega narediti za otrokov intelektualni napredek, če si ne pridobi zavezništva otrokovih staršev. Zato je v vzgojno-izobraževalnem procesu zelo pomembno sodelovanje med starši in učitelji. Če ni zaupljivega odnosa s starši, je tudi uspeh vseh vzgojno-izobraževalnih prizadevanj veliko manjši (Kottler in Kottler, 2001).

Kako pomembno je zaupanje med učitelji in starši, je pokazala tudi naša raziskava. Rezultati, ki smo jih pridobili z raziskavo, v kateri smo ugotavljali, kateri izmed dejavnikov, kot so razpoložljivi čas za sodelovanje, oblika sodelovanja, pogostost sodelovanja, značilnost komunikacije učitelja in starša ter medsebojno zaupanje učiteljev in staršev in drugo, so nam pokazali, da oboji, učitelji in starši, menijo, da na medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev najbolj vpliva zaupanje med njimi.

Zaupanje staršev v učitelja krepijo njegova doslednost, odprta komunikacija, sposobnost empatije, pripravljenost na dialog, dobro poznavanje otroka, podpirajoča neverbalna komunikacija, sprotno reševanje konfliktov ter realnost, življenjskost in elastičnost učitelja

(Marinšek, 2003). Učitelj, ki bo gradil pristne odnose s starši, deloval skladno s svojimi besedami, vključeval empatično razumevanje, bo vzpostavljal odnose, ki bodo temeljili na spodbujanju in razvijanju medsebojnega zaupanja s starši. To pa je pot, ki pelje k bolj kakovostnemu in trajnejšemu medsebojnemu sodelovanju učiteljev in staršev.

Zaupanje odpira vrata za sodelovanje med šolo, učitelji in starši, nezaupanje pa zmanjšuje motivacijo staršev za sodelovanje (Resman, 1992c). Zaupanje je kot lepilo, ki veže ljudi v skupnost in olajšuje komunikacijo. Dobra komunikacija je rezultat zaupanja med ljudmi, zaupanje pa je osnova pozitivne klime (vzdušja) na šoli, ki je pogoj za kvalitetno in uspešno delo v šoli (Resman, 1993) .

Glede na teoretična spoznanja o pomembnosti medsebojnega zaupanja učiteljev in staršev ter rezultatov in ugotovitev naše raziskave, v kateri so bili oboji, starši in učitelji, mnenja, da je medsebojno zaupanje dejavnik, ki najbolj vpliva na njihovo medsebojno sodelovanje, predlagamo, da bi v prihodnje podrobneje raziskali prav medsebojno zaupanje učiteljev in staršev, njegov vpliv in pomen za kakovostno sodelovanje učiteljev in staršev, ki mora biti po našem prepričanju cilj tako učiteljem kot staršem.

5. Literatura

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

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement.* London and New York: Cassell.

Intihar, D., Kepec, M. (2002) *Partnerstvo med šolo in domom. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

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

Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kontoniemi, M., Poikonen, L., Kikas, E., Lerkkanen, M. K., Niilo, A., Pirjo, M. in Poikkeus A. M. (2007). *Parent-Teacher Trust and the Cooperation during the Preschool year. The 17th EECERA Annual conference 2007.* Dostopno na: https://www.google.si/?gws_rd=ssl#q=parent+teacher+trust (pridobljeno 28. 2. 2013).

Kottler, J. A, in Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz.

Marinšek, S. (2003). Učitelji in starši – na istem ali na nasprotnem bregu? V: A. Trnavčič (ur.) *Sodelovanje s starši da, toda kako?*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 27–38.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/ (2007). Uradni list RS, št. 16 (23. 2. 2007). Dostopno na: https://www.uradni-list.si/1/contect?id=78530 (pridobljeno 14. 2. 2016).

Resman, M. (1992b). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 3–4, str. 135–145.

Resman, M. (1992c). Šola, učitelji, starši - sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 5–6, str. 223–231.

Resman, M. (1993). Manegment, šolstvo in šola. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 9−10, str. 457–473.

Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.

Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kratka predstavitev avtorja

Branka Kavaš je profesorica razrednega pouka in je zaposlena na OŠ Bežigrad. V letu 2016 je zaključila podiplomski študij Pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V okviru svojega magistrskega dela je raziskovala dejavnike učinkovitega sodelovanja med učitelji in starši.

Medgeneracijski stiki na šoli – nove priložnosti za učitelja sedanjosti

Intergenerational Contacts at Schools – New Opportunities for the Teacher of Today

Melita Plešnik

Osnovna šola Danile Kumar, Ljubljana
Danila Kumar International School; Ljubljana
plesnikm@os-danilekumar.si

Povzetek

H kvalitetni vzgoji in izobraževanju v šolah enakovredno prispevajo učenci, učitelji in starši. Vsi ti pripadajo različnim generacijam, tako da smo v vsakdanjem življenju priča različnim medgeneracijskim stikom, tako med samimi učitelji, učitelji in starši ter učenci, ki pripadajo novi oz. drugi generaciji. Učitelji se moramo zavedati razlik med generacijami, jih izkoristiti v medsebojno dobro, jih upoštevati pri izbiri in uporabi ustreznih metod poučevanja, strategij in postopkov v vzgojno-izobraževalnem procesu in tako ostati učitelj sedanjosti. Najvažnejša naloga učitelja pa je preseči vse razlike med generacijami s »klasičnimi« vrednotami, strokovnostjo, spoštovanjem, z osebnostno rastjo, osebnim odnosom prav do vsakega učenca, s katerim mu pomagamo, da bo v sebi našel svoje močno področje, zaradi katerega se mu bo življenje zdelo smiselno in zaradi katerega bo postal samozavestna, močna, razvita in sočutna oseba.

Ključne besede: generacija z, medgeneracijsko sodelovanje, učitelj sedanjosti.

Abstract

A quality education in schools is equally influenced by students, teachers, and parents. Everyone belongs to a different generation, hence there are so many various intergenerational contacts in everyday life among teachers, teachers and parents, and students, who belong to a new or different generation. Teachers need to be aware of the differences among the generations, they need to take advantage of those, apply them in the selection of the appropriate methods and approaches to teaching, in the selection of strategies and procedures in the educational process, and thus continue being the teachers of today. The most important task of teachers, however is to overcome the differences among generations through “traditional” values, professionalism, respect, personal growth, personal approach towards every student, through which we can help the students to find their strengths, which will bring meaning to their lives and result in becoming a confident, strong, open-minded and compassionate human being.

Key words: generation z, intergenerational cooperation, teacher of today.

1. Uvod ali vsaka generacija je odsev svojega časa

Vsaka generacija v praksi učitelja ima svoje posebnosti, značilnosti. Vemo, da so otroci odsev časa, sistema, družbe, družine, trendov v svetu ... in seveda odslikavajo nas, družbo in svet, v katerem živimo.

Tega se še kako zavedamo učitelji, ki smo vsakodnevno v stiku z mladimi in mlajšimi generacijami. Le-ti nas vsakodnevno postavljajo pred nove izzive, preizkušnje in ravnanja, s katerimi se moramo radi ali neradi spopasti. Če želimo biti dobri učitelji, nam vsekakor mora biti mar za vsakega učenca posebej, da ga vidimo najprej kot osebnost, ki se šele razvija, in nato tudi kot učenca, ki bo morda s svojimi pozitivnimi ali negativnimi izkušnjami postal ali nekdo, ki bo vse življenje nabiral nova znanja, ali pa nekdo, ki po tem ne bo čutil nobene potrebe.

In ravno tukaj imamo učitelji zelo pomembno vlogo; ali bomo znali usmerjati mlade v ustvarjalne, pozitivne, samozavestne ljudi ali pa bomo to spregledali.

Nikakor ne smemo pozabiti, da je šola prostor, kjer ne prihaja samo do odnosov učitelj učenec, ampak smo v dnevnem stiku tudi učitelji med seboj, pa tudi s starši učencev. To predstavlja odnose med različno starimi odraslimi, stike med različnimi generacijami, vsako s svojimi lastnostmi.

2. Generacije in medgeneracijsko sodelovanje

Generacijo sestavljajo ljudje, ki so približno iste starosti, živijo v približno istem časovnem obdobju, kar se tiče družbene ureditve, imajo podobne interese in življenjske nazore. Meje med njimi so ponavadi kakšni pomembni dogodki, ki so značilni za posamezno obdobje, so pa tudi letnice rojstva posameznih generacij pri posameznih avtorjih različne (OK Counsalting, 2017).

Sodelovanje med generacijami je v svetu postala zelo pomembna zadeva, saj zaradi vedno večjih razlik v načinu delovanja lahko prihaja do zelo negativnih učinkov oz. ovir pri doseganju skupnih ciljev.

3. Učitelj sedanjosti

V šoli v tem trenutku delujejo skupaj 3 generacije, z daljšanjem življenjske in delovne dobe bo teh generacij še več. K temu pa moramo prišteti še generacije otrok, učencev, kar pokaže vso specifiko, pred katero se znajdemo učitelji pri svojem delu.

Učitelji imamo na voljo dvoje, ali prezreti očitne generacijske karakteristike in vztrajati pri svojem načinu dela, ki je determiniran z generacijo, ki ji pripadamo, ali preseči svoje okvirje ter se usposobiti za »učitelja sedanjosti«.

Šola je skratka zelo pester svet v malem, kjer poleg različnih generacij učiteljev pestrost prinašajo tudi učenci, ki pripadajo novi oz. drugi generaciji. Vprašanja, s katerimi se ukvarjamo učitelji danes, pa so, ali uporabljamo ustrezne metode poučevanja, strategije in postopke, da dosežemo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Prvi korak k iskanju odgovora je zagotovo dobro poznavanje generacij.

4. Značilnosti generacij

Danes govorimo o naslednjih generacijah:

A) generacija veteranov (osebe, rojene med 1922 in 1945)

Na to generacijo je močno vplivala 2. svetovna vojna, značilna je tradicionalna vzgoja brez pohval, veliko kritike in zadolžitve. Ta generacija je bila vedno pripravljena dati prednost delu pred uživanjem, cenila je red in disciplino, imela je delovne navade, veliko pridobljenega znanja in izkušenj, potrpežljivosti pri čakanju na nagrado, spoštovala je avtoriteto in ji tudi ni ugovarjala, znala je delati v skupini (delovne brigade) ter čutila potrebo po prenašanju svojega znanja na mlajšo generacijo. Značilnost te generacije lahko povzamemo v geslu »Uči se, da ti bo dobro v življenju!«
https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

B) generacija izobilja – baby boom generacija (osebe, rojene med 1956 in 1964)

Z izgradnjo sveta po vojni v ospredje stopi potreba po učenju. Izobrazba postaja temelj razvoja družbe. Generacija je dobila delovne navade od prejšnje generacije in pomembno se izpostavijo materialne dobrine. In kaj je pomembno tej generaciji? Njihove vrednote in lastnosti se izražajo v trdem delu dolgo v noč, delu v skupini, so optimistični, lojalni, želijo pripadati, so zavzeti, pomembna sta jim stalna zaposlitev ter socialna varnost. Težko pa sprejmejo kapitalistični način razmišljanja ter radi tvegajo v kariernem razvoju. So glasniki gesla »Znanje postaja moja konkurenčna prednost!« https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

C) generacija x (osebe, rojene med 1965 in 1980)

Je prva generacija, ki je začela delati z računalniki. Ker so doživeli brezposelnost, kriminal, zlorabe drog, naravne katastrofe, sodobne bolezni, igre politike, ta generacija ni optimistična. Radi imajo užitek, zasebno življenje, radi imajo varne službe, položaj jim ne pomeni veliko. Avtoriteto izzivajo in jo kršijo. Njihova glavna vrednota je pravičnost. So najbolj izobraženi in imajo največ delovnih izkušenj v zgodovini človeštva. Delajo samostojno in kadar želijo. Ne zaupajo organizaciji, težijo k uravnoteženemu načinu življenja (delo, počitek, zabava). Svoj čas posvečajo družini in prijateljem. Ne sprejemajo odgovornosti, vendar imajo radi izzive. »Zakoni so zato, da se kršijo!« je geslo te generacije.
https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

Č) generacija y (osebe, rojene med 1981 in 2000)

Generacija y je zelo sposobna, a nima delovnih navad in discipline. Če ji v organizaciji kaj ni všeč, sploh ne pride več v službo. Pove vam, kaj si misli, brez premisleka in pred vsemi, povišico osebnega dohodka zahteva hitro – takoj, ko naredi večje delo, veliko ji pomeni sodobno opremljen delovni prostor z računalniško tehnologijo, zanima jo okolje, človekove pravice. Kupce obravnava kot prijatelje. Poslovnega oblačenja in protokolov ne upošteva. Njene največje vrednote so zabava, veselje in prijatelji. Generacija y zelo skrbi za svoje telo in zdravje. Pri vsakem delu se sprašuje, zakaj je to potrebno. https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

D) In kaj določa generacijo z?

- To je generacija, ki še hodi v šole in fakultete. Rojena je v času neverjetnega razvoja tehnologije (pametni telefoni, tablice, plazme ...). Vendar so za razliko od milenijcev to tehnologijo odkrili brez navodil za uporabo in ne da bi jih kdo kar koli učil. Tako pritiskajo na vse gumbe okrog sebe in znajo narediti *selfi* ali sledijo seznamu videoposnetkov na Youtubu. Dojenčki z sestavljajo sestavljanke na očkovem telefonu

in svoje prve glasove povedo v pametni telefon, da jih lahko sliši babica na drugi strani …

- Pri učenju so zelo samostojni. Za vsako vprašanje se obrnejo na internet in gledajo tudi učne videopripomočke. Njihovi učitelji so youtuberji. Obstajajo pravi guruji, ki imajo več avtoritete za svoje gledalce, kot jo kažejo na Youtubu. Velikokrat močno zaznamujejo njihov življenjski slog: način oblačenja, znamke, rabo različnih proizvodov, mnenje o alkoholu ali drogah …
- Generacija z ima zelo slabo koncentracijo, v povprečju 8 sekund. Če jim hoče kdo kaj sporočiti, je to dobro upoštevati. Zanje je zato najučinkovitejša oblika komunikacije na Instagramu in Snapchatu: največ eno sporočilo. Zaradi velike količine informacij tudi hitro pozabljajo.
- Potapljajo se v multitasking in v spiralo hiperpozornosti; obstaja (navidezna) večopravilnost, ki jim "omogoča", da gledajo serijo, preverjajo ekran, pišejo nov dokument in se pogovarjajo po WhatsAppu … vse hkrati.
- So obetavni podjetniki. 73 odstotkov najstnikov sanja o tem, da bodo imeli svoje podjetje in uresničili svojo podjetniško idejo. So samostojni, cenijo denarno neodvisnost, ki jim omogoči, da poletijo iz gnezda in si poiščejo lastno domovanje.
- So tudi zahtevni potrošniki. Na tržišču si želijo transparentnosti in od trgovskih znamk zahtevajo zvestobo ter da jim povedo, kakšen je bil proces izdelave oz. pridelave, na kakšen način so družbeno odgovorne in kako spoštujejo okolje … Deklaracije prebirajo z drobnogledom. Na spletu oddajo svoje pozitivno ali negativno mnenje o kateri koli storitvi.
- Od delodajalcev pričakujejo pravično plačilo in da jim bodo dali čas za zasebno življenje.
- Usposabljajo se za poklice, ki so nam danes še neznani in so povezani s tehnološkimi panogami (umetna inteligenca, komunikacije …).
- Imajo stike z mladimi svoje generacije iz drugih dežel in potujejo, da bi se z njimi spoznali. So zelo odprti za učenje drugih jezikov, ne nujno angleščine.
- Rojeni ali vzgojeni so sredi ekonomske krize. Zavedajo se, da si morajo stvari, ki si jih želijo, prislužiti in da se vse lahko spremeni z danes na jutri. Niso ne premožni ne konformisti.
- So generacija podob in slik (resničnih ali virtualnih) ter emotikonov. Zato je Instagram njihova najljubša komunikacijska platforma: hitra, kratka in s fotografijami. Zaradi tega imajo lahko resne težave pri komunikaciji. Niso dobri v obvladovanju svojih čustev in niso nagnjeni k zdravniškim poklicem.
- V svojem bistvu so altruisti. 60 odstotkov bi jih rado delalo nekaj, kar bi pomagalo izboljšati svet. 26 odstotkov jih je že delalo v prostovoljstvu. 76 odstotkov se jih posveča ohranjanju in skrbi za okolje.
- Njihov inteligenčni kvocient je višji od prejšnjih generacij. Raziskava Univerze v Stanfordu je pokazala, da je to zaradi kulturnega ali generacijskega prenosa.
- Generacija z ima pridobljenih več diplom, več različnih znanj.
- Želi si pohvale in takojšnjo povratno informacijo.

- Osebe, pripadajoče generaciji z, niso zadovoljne s trenutnim življenjem in bodo iskale udobje v virtualnem svetu. https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

4.1 In kje se lahko znajdemo in najdemo učitelji?

Pred to generacijo učitelji ravnokar stojimo. Vsako novo šolsko leto rečemo, »da take generacije pa še nismo imeli. Vsaka je hujša od prejšnje«. Pa vendar je učitelj osebnost, ki nikoli ne sme obstati ter se predati malodušju ob novih generacijah.

Učitelj danes ne pomeni avtomatsko že tudi avtoritete. Učitelj je danes veliko bolj iskalec novih rešitev, prijemov, veliko bolj prilagodljiv zaradi časa, ki več ne priznava avtoritete. Avtoriteta pa bo spet priznana, če bo izhajala iz povezovalnega odnosa med učencem in učiteljem.

4.2 Kako se medsebojno obogatiti?

Tako v naših šolah pridejo v stik kar štiri generacije; baby boom, x, y in pa seveda naši učenci, ki so mavrični, indigo ... skratka generacija z.

Zelo odgovorna in šolanju predana baby boom generacija, zelo uravnotežena (delo, počitek, zabava), izobražena samostojna x generacija in zelo »sproščena« y generacija, ki ceni zdrav način življenja, daje prednost zabavi, prijateljem, generacija, ki se upa upreti avtoriteti, zahteva svoje pravice ... trči z generacijo, ki ne zmore dolge koncentracije, svet dojema čez splet in socialna omrežja, teži k hitremu menjavanju aktivnosti, saj se vsake zelo hitro naveliča, je zasuta z informacijami, katerih ne zna selekcionirati, ima kratek spomin, želi biti center dogajanja in biti pohvaljena, ima rada darila. Učitelji jih velikokrat vidimo kot razvajene učence, ki jim ni mar za učenje, znanje, ampak le za računalnik. Vidimo jih kot popolnoma odtujene osebnosti, ker se pogovarjajo le po socialnih omrežij ... resnica je nekje vmes.

Učitelji pogosto opažamo, da v šolo prihajajo tudi zelo utrujeni učenci. Utrudi jih jutranji hitri tempo, šolski ritem, popoldanske dejavnosti, ki trajajo celo do noči. Vsak hip vanje prihaja tisoč in ena informacija. Redno se morajo odločati, izbirati v široki paleti ponudbe. Mir zelo težko najdejo. Praktično so ves čas na poti. Tako se počutijo sami, kajti bombardirani so z vseh strani. Ne samo s šolo, kot radi poenostavijo njihovi starši. Preobremenjeni so od vseh impulzov, ki jih obkrožajo. Temu lahko dodamo še velikokrat velike ambicije in zahteve staršev, v veliki meri predstavnike generacije x, ki svojih otrok ne vidijo vedno v realni luči.

Da našim učencem ni najpomembnejša šola, domače naloge, samo znanje, ampak da so njihovi interesi zelo široko zastavljeni, od intenzivnega treniranja do intenzivnega ukvarjanja s plesom, igranja na inštrument, učenja celo več tujih jezikov, so dejstva, ki jih učitelji težko razumemo. Velikokrat nas zbode opravičilo, da nimajo domače naloge, ker so bili cel dan na tekmi. Jezimo in čudimo se njihovi pasivnosti pri pouku in zbranosti, ki traja zelo kratko, nato pa »odplavajo« in velikokrat preslišijo naša navodila. Težko jih tudi umirimo med šolskimi urami, presenetijo pa nas tudi, da njihova razgledanost kljub veliko potovanjem ne presega domače ulice. Šokirajo pa nas, ko nam z eno potezo popravijo računalnik, poiščejo izgubljeno datoteko ali uredijo IKT tablo. Postrežejo nam z informacijami o najbolj nenavadnih

dogodkih, tudi takih iz najbolj odročnih predelov sveta, hkrati pa ne znajo sami poskrbeti za zvezke za prepis ob odsotnosti.

5. Nove (morda stare) priložnosti z generacijo z

Učenci so zaradi množice dogodkov, srečanj, informacij največkrat v stresu, ki se vanje nalaga in se kasneje pri mnogih kaže v različni odklonilni vedenjski obliki bivanja. Učitelji jim ob zavedanju vsega tega želimo pomagati; npr. jih usposobiti za selekcioniranje informacij ter jih ozaveščati o škodljivi pretirani uporabi računalnika in ostalih elektronskih naprav (Jeriček, Klanšček, 2017). Na naši šoli dajemo temu velik poudarek, in sicer je uporaba telefona v času pouka prepovedana, prav tako pustijo doma vse elektronske naprave, ko imamo dneve dejavnosti, v šoli v naravi itd. Na ta način jim omogočimo izkušnjo pogovora z vrstniki, namesto da z njimi klepetajo po telefonu. Učenci imajo vsak dan tudi rekreativni odmor, kjer se družijo ob raznih športnih aktivnostih, lahko berejo v bralnih kotičkih, plešejo v telovadnici ob prisotnosti mentorja ali se le pogovarjajo med seboj. Učitelji opažamo, da so učenci včasih zelo raztreseni, vznemirjeni, tudi utrujeni. Zlasti je tako zadnje šolske ure in takrat je zelo težko izvesti kvalitetno poučevanje. Mislim, da je zelo koristno učence seznaniti o pomembnosti umirjanja samega sebe; tako smo učitelji uvedli 10-minutno branje na začetku šolske ure (pri slovenščini, tujih jezikih), ki ga izvajamo dosledno že nekaj let. Učenci se umirijo, lažje sledijo ter aktivneje sodelujejo pri pouku. Opažamo tudi, da je vsako leto več učencev, ki opravijo bralno značko. Učiteljem se nam ne zdi škoda časa, da včasih (tudi sredi učne ure, ko pade koncentracija) poslušamo tišino, uporabljamo različne tehnike meditacije in čuječnosti ali pa jim predvajamo sprostitveno glasbo. Rezultati vsega tega so zelo presenetljivi, saj nas učenci včasih sami nagovorijo, da bi npr. poslušali tišino ali se šli kakšno tehniko meditiranja, ker imajo za sabo že zelo naporen dan.

Učitelji smo večkrat presenečeni, kako se učenci ne znajo učiti in kako si ne znajo organizirati učenja oz. dneva po pouku. Postajajo kampanjski učenci, ki pred preizkusi znanja »berejo iz zvezkov in učbenikov«, kot sami pravijo. Seveda je nam starejšim generacijam to popolnoma nerazumljivo. Na šoli razredniki s šolsko svetovalno službo pripravljamo delavnice, v katerih učence ozaveščamo, kako se učimo, kako si naredimo povzetke iz zapiskov, učbenikov, kako se učimo npr. matematiko, predstavimo jim strategije učenja ter organizacijo dela in učenja v dnevu. Ob tem pa dajemo velik poudarek sodelovanju in medsebojni pomoči v razredu, pomembno nam je, da razvijamo čustveno inteligenco. Vse to so dejstva, za katera smo učitelji, baby boom, x in y generacije prepričani, da so samoumevna, kajti v nas so trdo zasidrana, zato težko sprejmemo, da jih naši učenci ne poznajo. Zanje si moramo vzeti čas in jih vedno znova in znova ozaveščati.

Starejše generacije učiteljev moramo s temi spoznanji opremiti tudi mlajše generacije učiteljev, ki se prav tako vsakodnevno sprašujejo, kako vendar motivirati učence za delo in vzpostaviti učeče in varno okolje; morda postaviti v ospredje odnos pred znanjem. Ne sme nam biti žal časa, v katerem ozaveščamo pomen medsebojnih in pristnih ter neposrednih odnosov med vsemi deležniki v šoli in med samimi učenci. V ta namen je zelo koristno organizirati tabore za učitelje, kjer v te medgeneracijske odnose prihajajo različno stari učitelji.

6. Razmislek namesto zaključka

Stik generacij obtežimo z vrednotami, za katere mislim, da morajo biti klasika vseh generacij. Spoštovanje, sočutje, pomoč sošolcu, empatija, znanje ... so zagotovo ključ do pravega in ustvarjalnega medsebojnega sodelovanja. Potrebno se je zavedati razlik med generacijami, hkrati pa jih dnevno presegati za medsebojno obogatitev, ki mora biti darilo družbi.

Najvažnejša naloga učitelja je osebnostno rasti pri delu z učenci, razvijati osebni odnos prav do vsakega učenca in mu pomagati, da bo v sebi našel biser, zaradi katerega se mu bo življenje zdelo smiselno in zaradi katerega bo postal samozavestna, močna, razvita in sočutna osebnost.

7. Literatura

Schirrmacher, F. (2007). *Zarota metuzalemov*. Ljubljana: Vale-Novak.

Sodelovanje različnih generacij. Nova generacija. Generacija Z. (2017). Ljubljana: OK Counsalting.

Bonajo, J., Ćasurović, S. (2013). *Se generacija "Z" uči v spletni učilnici.* Raziskovalna naloga. Pridobljeno s http://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201303617.pdf

Jeriček Klanšček, H. (2017). *Značilnosti »net generacije« in izzivi, ki se pojavljajo pri delu z njimi (ali o tem, kako razumeti »lajkanje«).* Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/predavanje_helena_jericek.pdf

Podnar, K. (2008). Mlajši ne zaupajo starejšim in starejši ne zaupajo mlajšim. *Dnevnik*, 1. Pridobljeno s http://www.dnevnik.si/zaposlitve_in_kariera/aktualno/1042279258

BLOG: https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

Kratka predstavitev avtorice

Melita Plešnik je študirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani, smer pedagogika in slovenščina. Zaposlena je na OŠ Danile Kumar v Ljubljani, kjer poučuje slovenščino na nacionalnem in mednarodnem oddelku. Veliko se ukvarja s temami, kako postati in ostati učitelj kot široka in razvita osebnost, kako biti sodobna avtoriteta, odnosi med učenci, starši in učitelji, medgeneracijski odnosi, kaj je pouk današnjega dne. V ta namen se izobražuje na številnih izobraževanjih v Sloveniji in tudi tujini. Sodeluje tudi v projektih Erasmus+ ter s prispevki sodeluje na na delavnicah in konferencah.

Pripadnost zaposlenih na naši šoli

Employee Commitment in Our School

Andrej Peklar

Šolski center Krško-Sevnica
andrej.peklar@sc-krsko.si

Povzetek

Na šolah, ki delujejo uspešno, je pomembna tudi pripadnost zaposlenih. V prispevku zato opredelimo pripadnost zaposlenega organizaciji, ki ima pomemben vpliv na produktivnost in zadovoljstvo delavca. Predstavimo posledice pripadnosti zaposlenih in dejavnike, s katerimi merimo pripadnost zaposlenih organizaciji. Namen prispevka je raziskati in določiti pripadnost zaposlenih na šoli s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika. Empirične ugotovitve pokažejo, da je pripadnost šoli zadovoljiva, možna pa so izboljšanja. Rezultati raziskave se uporabijo kot izhodišče izboljšav za večjo pripadnost naši šoli.

Ključne besede: dejavniki pripadnosti, motivacija, posledice pripadnosti, pripadnost zaposlenih, raziskava.

Abstract

In schools that work well, employee commitment is also important. In this paper, we define the commitment of an employee to an organization that has a significant influence on the productivity and employee satisfaction. We present the consequences of employee commitment and the factors that measure employee commitment to the organization. The purpose of the paper is to investigate and determine the commitment of employees at the school through the online questionnaire. Empirical findings show that school commitment is average, with possible modifications. The results of the research are used as the starting point for improvements for our commitment to our school.

Keywords: consequences of commitment, employee commitment, factors of commitment, motivation, research.

1. Uvod

Da bi se zaposleni na delovnem mestu počutili dobro, lahko veliko doprinesemo že sami. Ker je vedno lahko tudi bolje, preverimo trenutno stanje pripadnosti zaposlenih na naši šoli s spletnim anketnim vprašalnikom. Z rezultati želimo preveriti obstoječe stanje in ugotoviti področja, kjer bi lahko delovali bolje.

2. Pripadnost zaposlenih

2.1 Opredelitev pripadnosti organizaciji

Pripadnost zaposlenega lahko opišemo kot izražen občutek posameznika, da pripada organizaciji in svojemu timu, da želi pomagati sodelavcem, da podpira svojega vodjo, da ravna v skladu z delovno etiko in profesionalnostjo, da se zavzema za kolektivno dobro, da ob krizah ne zapusti podjetja, da o svoji organizaciji govori pozitivno in je ponosen na delo, ki ga v organizaciji opravlja (Mihalič, 2008). O občutku pripadnosti organizaciji torej lahko govorimo, kadar zaposleni zaupajo in sprejemajo cilje organizacije, se z njimi poistovetijo, se trudijo za organizacijo in si prizadevajo ostati njen član. Pri lojalnem oziroma pripadnem posamezniku lahko pričakujemo dolgoročno sodelovanje, višjo stopnjo zanesljivosti v kriznih trenutkih, bolj skrbno varovanje poslovnih skrivnosti ter odločnejše zagovarjanje interesov organizacije (Mihalič, 2008). Porter (v Steers, 1977) pa definira organizacijsko pripadnost kot relativno prednost, ki se oblikuje z identifikacijo in udejstvovanjem posameznika v določeni organizaciji.

Meyer in Allenova (1997) pripadnost opredelita kot multidimenzionalni konstrukt. Emotivna, kalkulativna in normativna dimenzija pripadnosti se med seboj razlikujejo po naravi psihološkega stanja, ki označuje odnos med zaposlenim in organizacijo.

- Emotivna pripadnost se nanaša na emocionalno vez posameznika z organizacijo, na identifikacijo z organizacijskimi cilji in vrednotami ter vključitev zaposlenih v organizacijo (Meyer in Allen, 1997). Zaposleni z močno emotivno pripadnostjo ostajajo v organizaciji, ker tako želijo in ker so ponosni na njene dosežke ter vrednote (O'Reilly in Chatman v Fornes, Rocco in Wollard, 2008).

- Kalkulativna ali temporalna pripadnost predstavlja posameznikovo zaznavanje finančnih stroškov, ki so povezani z zapustitvijo določene organizacije (Mesner-Andolšek, 2002). Posamezniki ostajajo v organizaciji zato, ker nimajo boljše izbire (Podnar, 2006). Kalkulativna pripadnost je torej odvisna od percepcije alternativ, ki so mu na voljo. Če ima posameznik več alternativ, bo stopnja njegove kalkulativne pripadnosti šibkejša (Lambert, Hogan in Jiang, 2008).

- Normativna pripadnost se nanaša na posameznikovo občutenje dolžnosti do organizacije, ker ga je zaposlila (Mesner-Andolšek, 2002). Prav zaradi te dolžnosti delavci ostajajo zaposleni v organizaciji (Meyer in Allen, 1997).

Pomen pripadnosti organizaciji je v zadnjih letih močno porasel. Razmah zanimanja je delno posledica visoke mere pozornosti javnosti, predvsem pa domnevno pozitivnih učinkov na počutje zaposlenih in poslovanje organizacije. Mnogi raziskovalci namreč trdijo, da pripadnost spodbuja zadovoljstvo in učinkovitost delavca ter tako ugodno vpliva na uspešnost organizacije. Pozitivne posledice je sicer težko merljivo dokazati, a kljub temu lahko na osnovi številnih raziskav sklepamo o pozitivnih vplivih na druge procese v organizaciji ter učinkoviti in sočasni povezavi pripadnosti s celovitim upravljanjem delovne uspešnosti (Gruban, Verčič in Zavrl, 2005). Želja vsake uspešne organizacije bi morala biti zadržati kader, ki je sposoben in v katerem vidijo dolgoročne možnosti razvoja. Prav zato je pomembno, da organizacije poskrbijo za ustrezno pripadnost. Pripadnost zaposlenih pa si je težko pridobiti. Preračunljivo izkoriščanje zaposlenih prinaša le kratkoročne rezultate in hkrati škodi podobi delodajalca, ki si jo ustvarja. Zato je edina prava rešitev, da si zvestobo in pripadnost zaposlenih zasluži, torej mora ljudem ponuditi ustrezen razlog, da ostanejo v organizaciji (Zupan, 2001).

Musek Lešnik (2008) pravi, da spremembe v organizacijah otežujejo razvijanje občutka pripadnosti med zaposlenimi. Oba dejavnika, migracije zaposlenih in spremembe v organizacijah, pomenita enako oviro za razvoj občutka pripadnosti. Vse večja mobilnost delovne sile gotovo negativno vpliva na zvestobo zaposlenih. Vedno višje izobraženi in neodvisni zaposleni se vse manj navezujejo na organizacije in se vedno lažje selijo od enega do drugega. Mnogo je organizacij, ki nimajo programov za spodbujanje pripadnosti ali pa so pri tem neuspešne. Razlogov za to je lahko več: pomanjkanje dodatnega izobraževanja, premalo izzivov ali nepriznavanje dosežkov zaposlenih in prenizke plače (Saltzman v Laff, 2007).

Pripadnost je treba posebno ceniti, saj je izjemno redka in zelo krhka. Vzpostavljeno pripadnost naj bi organizacija varovala tako, da pripadnim zaposlenim tudi sama izkazuje svojo pripadnost, njihove pripadnosti pa naj ne bi nikoli uporabila za interese posameznikov. Izkazano pripadnost naj bi vedno tudi nagradila. Mihaličeva (2008) priporoča tudi merjenje pripadnosti, vzporedno pa tudi ugotavljanje oblike pripadnosti pri posamezniku, in to pri vodenju tudi upoštevati. V primeru, da je posameznik pripaden zgolj svojemu timu, se te oblike njegove pripadnosti ne sme izkoriščati tako, da bi se od njega zahtevala pripadnost do celotne organizacije.

2.2 Posledice pripadnosti za zaposlene

Če želimo, da postane pripadnost organizaciji eden od poslovnih ciljev, je poznavanje posledic in predvsem prednosti tega pojava za vodstveni kader ključnega pomena. Pri tem je treba upoštevati, da je posledice težko dokazati. Visoko pripadnost organizaciji označujejo vedenja, s katerimi zaposleni presegajo formalne zadolžitve, izstopajo v svoji pozitivni konotaciji, niso namenjena neposrednemu priznanju in nagradi in so pomembna z vidikov dosežkov organizacije. To se lahko izraža kot (Musek Lešnik, 2008):

- pripravljenost pomagati, poštenost in altruizem, empatija, tovarištvo, solidarnost,
- pripravljenost sprejeti manj idealne okoliščine brez pritoževanja,
- želja po izboljšavah in novostih za dobrobit organizacije,
- skrbnost (vestnost, natančnost) pri opravljanju svojega dela,
- zanimanje za vprašanja, ki so pomembna za organizacijo,
- veselje ob uspehih organizacije in iskanje rešitev ob neuspehih,
- skrb za osebno rast z namenom razvoja organizacije.

Pripadnost organizaciji vpliva na posameznega delavca in na organizacijo kot celoto. Zaposleni, ki se s svojimi sodelavci dobro razumejo in so v svoji skupini sprejeti, navadno čutijo večjo pripadnost. Načrtno izboljšanje medsebojnih odnosov v organizaciji lahko torej viša občutke pripadnosti. Za občutek pripadnosti pa so enako pomembni tudi odnosi z nadrejenimi. Pomemben vpliv na pripadnost ima tudi zaznana podpora organizacije. Zaposleni morajo vedeti, koliko je cenjeno njihovo delo in kako je poskrbljeno za njihovo dobro počutje. Za zaposlene, ki so psihološko navezani na svoja delovna mesta, obstaja večja možnost, da bodo tam tudi ostali. Psihološka navezanost zaposlenih na delodajalce pa lahko temelji na vlaganjih, ki so jih le-ti naredili v delovno mesto zaposlenega ali na občutkih pripadnosti organizaciji (Romzek, 1990).

Posledice pripadnosti za zaposlenega.

Pripadnost delu vpliva na dobrobit zaposlenega in njegove delovne rezultate na več načinov. Delovna pripadnost je sama po sebi pozitivna izkušnja, saj pozitivno vpliva na blagostanje delavcev in njihovo počutje (Meyer in Allen, 1997). Pripadnost je povezana z dobrim zdravstvenim počutjem in hkrati pozitivno vpliva na produktivnost ter večjo prisotnost zaposlenih na delovnem mestu (Rothbard v Sonnentag, 2003). Pripadnost spodbuja tudi koristi zaposlenega v stresnih situacijah. Obstaja namreč negativna korelacija med različnimi indikatorji stresa in pripadnostjo zaposlenih (Meyer in Allen, 1997). Pripadnost organizaciji pa lahko za posameznika pomeni tudi določene slabosti. O »negativni« pripadnosti govorimo, ko pripadni zaposleni sicer prinašajo številne koristi za organizacijo, a slednje zaposlenim ne zagotavlja ustreznih povračil. Takšna pripadnost običajno temelji na tradiciji in spoštovanju avtoritete ali slepemu zaupanju v pravilno ravnanje vodstva (Kirchmeyer v Meyer in Allen, 1997).

Posledice pripadnosti za skupino zaposlenih.

Nekateri avtorji opozarjajo, da pripadnost ne vpliva le na posameznika, temveč tudi na motivacijo in čustva skupine delavcev, kar imenujemo tudi morala, kohezija ali odnos (Tickle-Degen in Rosenthal v Salanova, Agut in Peiro, 2005). Pripadnost se kot motivacijski dejavnik širi skozi interakcijo med zaposlenimi ter vpliva na njihovo obnašanje in mišljenje, kar se kaže tudi v boljšem sprejemanju organizacijskih sprememb (Avey, Wersing in Lufthans, 2008). Ta proces pa je lahko tudi obraten. Bakker, Demerouti in Schaufeli (2005) razlagajo, da se zavezanost na ravni skupine zaposlenih lahko prenese na raven posameznega zaposlenega. Pripadni zaposleni namreč delujejo proaktivno in pomagajo sodelavcem, kar ustvarja pozitivno delovno klimo in širi pripadnost tudi na osebno raven posameznika.

Posledice pripadnosti za organizacijo.

V literaturi lahko pogosto zasledimo povezavo med pripadnostjo in večjo učinkovitostjo zaposlenih (Kahn v Sonnentag, 2003). Pripadnost naj bi vodila v pozitivne posledice, kot so visoka zavzetost in delovanje (Salanova et al., 2005). Meyer in Allenova (1997) pravita, da so pripadni zaposleni bolj nagnjeni k »državljanskemu obnašanju pri delu«, ki se nanaša na delovne naloge zunaj opisa delovnega mesta in organizacijskih zahtev. Sem spadajo dodatna pomoč, prostovoljno opravljanje posebnih dejavnosti, točnost, namenjanje posebne pozornosti (sodelavcem, dijakom, staršem) in podajanje predlogov, ko se pojavijo težave. Pomembna prednost pripadnih zaposlenih je tudi zadržanje (ključnih) kadrov. Pripadnost v okviru organizacijske identifikacije naj bi bila namreč povezana s posameznikovim namenom ostati v organizaciji (Podnar, 2004). Tudi na ravni organizacije prinaša pripadnost zaposlenih svoje slabosti. Randallova (v Meyer in Allen, 1997) pravi, da lahko »slepa« pripadnost zaposlene sčasoma privadi na sprejemanje »statusa quo«. To pomeni, da pripadni, a neučinkoviti zaposleni še naprej ostajajo zaposleni v podjetju, kar pa za organizacijo pomeni izgubo sposobnosti inoviranja in prilagajanja spremembam.

2.3 Dejavniki pripadnosti zaposlenih

Za uspešno doseganje pripadnosti zaposlenih mora vodstvo organizacije poznati dejavnike, ki na pripadnost vplivajo. Pri tem se morajo zavedati, da niso vsi dejavniki ustrezni za vse organizacije, temveč je potrebno pri izbiri upoštevati zgodovino, kulturo in strategijo. Kahn (v May, Filson in Harter, 2004) je raziskoval psihološke dejavnike za nastanek osebne pripadnosti ter jih razdelil v tri skupine – pomen, varnost in zmožnost.

Posamezniki vedno iščejo pomen v svojem delu, ki ga razumejo kot vrednost ali namen delovnega mesta v odnosu do svojih potreb in želja (May et al., 2004). Visoko vrednotenje dela bolj motivira posameznika in s tem povečuje njegovo pripadnost organizaciji (May et al., 2004). Vodstvo lahko prek ustreznega komuniciranja posamezniku razloži njegovo vlogo v organizaciji in tako posredno vpliva na njegovo vrednotenje dela ter zavezanost organizaciji.

Psihološka varnost je razumljena kot možnost svobodnega izražanja samega sebe brez strahu, da bi s tem ogrozil samopodobo, status ali kariero (Kahn, 1990). Posamezniki, ki se počutijo varne pri izražanju lastnih idej in mnenj, so bolj pripadni svojemu delu. Za večji občutek varnosti mora organizacija zagotoviti močnost dvosmernega komuniciranja in v komunikacijah izkazovati podporo in zaupanje delavcu.

Psihološka zmožnost je prepričanje posameznika, da poseduje psihične, čustvene in kognitivne vire, ki jih potrebuje pri izvajanju delovnih nalog (Kahn, 1990). Na psihološko zmožnost posameznika organizacija nima neposrednega vpliva.

3. Načrt raziskave

Kot pripomoček za merjenje pripadnosti zaposlenih uporabimo anketni vprašalnik modela SiOK (Slovenska organizacijska klima), ki ga je pripravila skupina svetovalnih podjetij v Sloveniji pod okriljem GZS za projekt raziskovanje in spremljanje organizacijske klime v slovenskih organizacijah (GZS, 2005). Anketni vprašalnik je prilagojen tako, da se osredotoča zgolj na pripadnost na delovnem mestu.

Pri sestavi vprašalnika nam je v pomoč Likertova lestvica. Vprašalnik je sestavljen iz trditev, ki so zastavljene kot vprašanja zaprtega tipa. Pri vsaki trditvi anketiranec izrazi stopnjo strinjanja ali nestrinjanja. Skala je od ena do pet, pri čemer ena pomeni najmanjšo stopnjo strinjanja s trditvijo, pet pa najvišjo stopnjo strinjanja. Trditve so kratke in enostavne, nanašajo pa se na pripadnost zaposlenega organizaciji.

Anketni vprašalnik je v mesecu septembru po elektronski pošti poslan vsem zaposlenim. Prejeli smo 36 v celoti izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja približno polovico vseh zaposlenih. Pridobljene podatke analiziramo in obdelamo s programoma SPSS in MS Excel.

4. Rezultati

V tabeli 1 so predstavljene glavne postavke pripradnosti zaposlenih. V tabeli sta razvidni še aritmetična sredina in standardni odklon.

Iz rezultatov ankete lahko določimo, da je povprečna ocena vseh desetih postavk pripadnosti zaposlenih na lestvici od 1 do 5 izračunana na vrednost 3.21, kar predstavlja 64 %. Takšna pripadnost je zadovoljiva, vendar z možnimi izboljšavami.

Najbolje so anketiranci ocenili postavko, da zunaj organizacije o njej govorijo pozitivno (4.03). Tudi razpršenost odgovorov je pri tej postavki najnižja, kar nakazuje, da velika večina meni enako.

Postavka z drugo najvišjo oceno je tista, ki pravi, da s svojim delom zaposleni pripomore k doseganju skupnih ciljev organizacije (3.97). Prav tako je tudi tukaj najnižja razpršenost odgovorov, pravzaprav je enaka kot pri prej obravnavani postavki, tj. 1.055.

Tabela 1: Rezultati ankete pripadnosti zaposlenih na ŠC Krško-Sevnica



Najslabše ocenjena postavka je tista, ki govori o tem, da se organizacija trudi za vse zaposlene enako (2.08). Iz tega lahko sklepamo, da pri zaposlenih obstaja občutek, da se nekatere obravnava drugače.

Druga najslabše ocenjena trditev je tista, kjer zaposleni svojim znancem priporočajo, da se zaposlijo na naši šoli (2.75). Upoštevajoč rezultate te postavke predlagamo, da se pri zaposlenih preveri tudi samo zadovoljstvo pri delu in ne samo njihovo pripadnost, saj bi le tako lahko prišli do jasnejših zaključkov.

5. Zaključek

Zaposleni na šoli smo pripadni, kar se izraža s širjenjem dobrega glasu o njej, s samorefleksijo, da z lastnim delom pripomoremo k doseganju skupnih ciljev, z občutkom varnosti glede zaposlitve, z izraženim ponosom, da smo zaposleni na naši šoli …

Najslabše ocenjena postavka, da se organizacija trudi za vse zaposlene enako, terja od vodstva, da se zamisli nad svojim načinom vodenja, saj si vsi želimo, da bi bili obravnavani enako.

Po vpeljanih spremembah, za katerimi mora stati vodstvo, bi bilo smiselno ponoviti anketo in vnovič preveriti stopnjo pripadnosti.

Pripadnost se morda res razvije naravno, veliko pa lahko naredimo z uporabo dobrih praks upravljanja s človeškimi viri. Tudi šole bodo morale sprejeti dejstvo, da smo delavci njihov kapital in zato prilagoditi organizacijo dela.

6. Literatura

Avey, J. B., Wersing T. S. in Luthans, F. (2008). Can positive empoloyees help positive organizational change? Impact of psyhological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The journal of applied behavioral science*, 44(1), 48-70.

Bakker, A. B., Demerouti, E. in Schaufeli W. B. (2005). The crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human relations*, 58(5), 661-689.

Fornes, S. L., Rocco, T. S. in Wollard K.K. (2008). Workplace commitment: A conceptual model developed from integrative review of the research. *Human resource development review*, 7(3), 339-357.

Gruban, B., Verčič, D. in Zavrl F. (1997). *Pristop k odnosom z javnostmi*. Ljubljana: Pristop.

GZS. (2005). *Poročilo SiOK*. Raziskava GZS.

Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engaement and disengagement at work. *The academy of management journal*, 33(4), 692-724.

Laff, M. (2007). Employee disengagment strikes early. *T + D*, 61(4), 20.

Lambert, E. G., Hogan, N. H. in Jiang S. (2008). Exploring antecendents of five type of organizational commitment among correctional staff: It matters what you mesaure. *Criminal justice policiy review*, 19(4), 466-490.

May, D. R., Filson, L. in Harter L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and acailabibity and the engagement of human spirit at work. *Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.

Messner-Andolšek, D. (2002). Make me whole again: Čustva v organizaciji. *Teorija in praksa*, 39(1), 10-29.

Meyer, J. P. in Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research and application*. Thousand Oaks: Sage.

Mihalič, R. (2008). *Povečajmo zadovoljstvo in pripadnost zaposlenih*. Škofja Loka: Mihalič in Partner.

Musek Lešnik, K. (2008). *Pripadnost in predanost zaposlenih*. Pridobljeno s http://www.ipsos.si/web-data/Templates/podjetje-zaposleni-pripadnostinpredanostzaposlenih.html

Podnar, K. (2004). Organizacijska identifikacija in participacija zaposlenih pri upravljanju. *Industrijska demokracija*, 8(9), 7-9.

Podnar, K. (2006). Pripadnost in zavezanost zaposlenih kot konkurenčna prednost podjetij. *Industrijska demokracija*, 10(5), 4-9.

Romzek, B. (1990). Employee investment and commitment: The ties that bind. *Public Administration Review*, 50(3), 374-382.

Salanova, M., Agut, S. in Peiro, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and costumer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1217-1227.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work enggement and proactive behavior: A new look at the Interface betwen nonwork and work. *Journal of applied psychology*, 88(3), str. 518-528.

Steers, R. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), str. 46-56.

Zupan, N. (2001). *Nagradite uspešne*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

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.

Razvoj potencialov

Development of Potentials

Sonja Kitak

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
sonja.kitak@gjp.si

Povzetek

Znanstveniki se sprašujejo, zakaj je toliko nadarjenih manj uspešnih (Freeeman, 2010; Clinkenbeard, 2012; Renzulli, 2012). To pomeni, da ne dosegajo rezultatov, ki so jih glede na visoke potenciale sposobni (Ryan in Coneybeare, 2013). V članku se posvečamo primeru uspešnega nadarjenega in osvetljujemo dejavnike, ki lahko ovirajo razvoj sposobnosti. Za optimalen razvoj nadarjeni poleg primernih izzivov in družbe enako sposobnih vrstnikov potrebujejo tudi razumevajoče in spodbudno okolje. Zaključki Thempleton progama za nadarjene na Madžarskem so potrdili, da si nadarjeni želijo socialne opore. Polega opore staršev in učiteljev je ključna tudi opora mentorja ali coacha. Coach s pravimi vprašanji in tehnikami spodbuja, da se pri iskanju rešitev oseba opira na lasne vire, oblikuje lastne cilje in korake do njih. To pripomore k doseganju rezultatov, ki so jih nadarjeni sposobni in razvoja njihovih potencialov.

Ključne besede: nadarjeni, opora, razvoj potencialov.

Abstract

It is not yet known why so many of the gifted aren't that successful (Freeeman, 2010; Clinkenbeard, 2012; Renzulli, 2012), meaning they aren't using their full potential (Ryan in Coneybeare, 2013). This article focuses on the case of a successful gifted person and suggests a number of factors which might be involved in prevention of their skill development. On top of appropriate challenges and company of equally capable peers, an understanding and encouraging environment is also required. Findings of Templeton programme for the gifted in Hungary have comfirmed that the gifted want social support. In addition to the support from parents and teachers, support from a mentor or a coach is also essential. The coach encourages the gifted to find solutions using their own sourses, shape their own goals and steps that need to be taken to reach them. This contributes to them reaching the goals that they are capable of reaching, and the development of their potentials.

Keywords: development of potentials, gifted students, support.

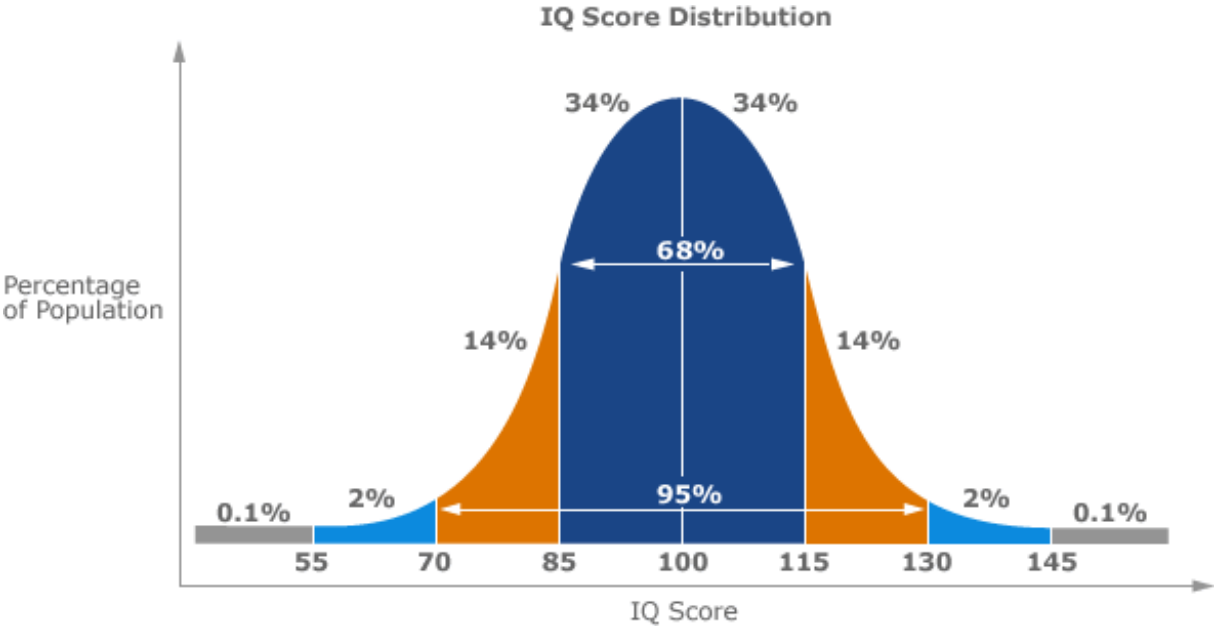
1. Uvod

Nadarjeni so zelo nehomogena skupina. Vsem pa je skupno, da imajo izjemne sposobnosti, zato mnogi menijo, da jim posebna pozornost ni potrebna. Nasprotno, zaradi večje občutljivosti, kritičnosti, nagnjenosti k perfekcionizmu so lahko še bolj ranljivi kot ostali. Zaradi drugačnosti se lahko počutijo nesprejete in osamljene, kar je lahko še posebno v času odraščanja temeljni izvor neuspeha. Neuspeh se lahko pojavi tudi zaradi najrazličnejših drugih vzrokov, zato je opora staršev, vrstnikov, učiteljev in vseh ostalih še kako pomembna.

2. Nadarjeni

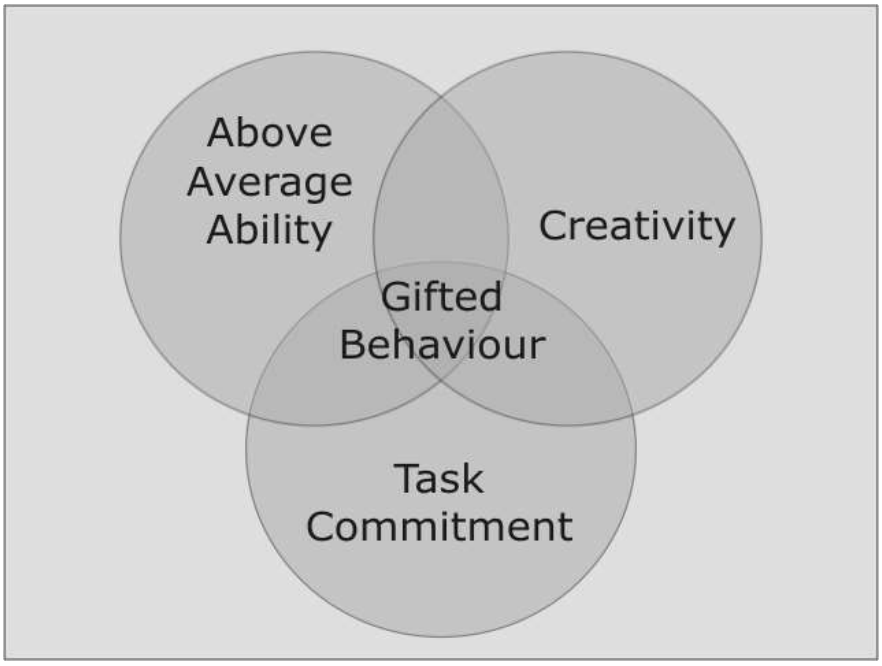
V našem šolskem prostoru in izven njega se z nadarjenimi ukvarjamo premalo. Poleg raznovrstnih dodatnih dejavnosti in osebnih izobraževalnih načrtov je sistematično spremljanje razvoja potencialov identificiranih nadarjenih bolj redkost kot pravilo. Pred leti smo imeli na naši šoli priložnost spoznati in učiti zelo zanimivega dijaka. V razredni skupnosti je izstopal na vseh področjih. Kljub temu je bil med sošolci zelo priljubljen in spoštovan. Opazovali smo, kako mu to uspeva. Zaradi dobrih socialnih spretnosti je hitro ugotovil, kako si pridobiti naklonjenost sošolcev. Z nudenjem učne pomoči ostalim si je zagotovil pomembno mesto med njimi in tako je bila izpolnjena ena izmed osnovnih človeških potreb, potreba po pripadnosti.

Sprejetost vrstnikov predstavlja mladostnikom velik izziv, nadarjenim pa še večjega. Nadarjeni dijaki so tisti, ki imajo na določenem ali več področjih izjemne sposobnosti in potenciale. Na Sliki 1 prikazujemo razporeditev posameznikov glede na izjemne sposobnosti na intelektualnem področju oz. glede na njihov IQ. Največji procent populacije, kar 68%, ima povprečen IQ, to je med 85% in 115%. 14% ljudi je z IQ nad 115%, le 2% z IQ nad 130 in komaj 0,1% populacije ima IQ nad 146.



Slika 1: *Razporeditev posameznikov glede na IQ v populaciji, (https://www.neuroscientia.com/2017/12/what-does-iq-score-of-172-mean.html*

Poleg sposobnosti na intelektualnem področju so posamezniki lahko nadarjeni tudi na drugih kot so športno ali umetniško področje. Vendar sposobnosti same po sebi niso dovolj za uspešnost. Pod uspešnost pri nadarjenih pojmujemo doseganje rezultatov, ki so primerni sposobnostim (Ryan in Coneybeare, 2013). Za to so po Renzulliju potrebne poleg sposobnosti tudi kreativnost in motivacija oz. zavezanost nalogi. To ponazarja trikrožni model nadarjenosti na Sliki 2. Razširitev modela poudari tudi socialne komponente razvoja nadarjenosti in sicer družino, šolo in vrstnike (Renzulli, 2000).



Slika 2*: Trikrožni model nadarjenosti (Renzulli,2000).*

V fazi razvoja so nadarjeni za ceno sprejetosti pripravljeni tudi skriti svoja močna področja in zanikati nadarjenost. Zavedajo se namreč pomena vključenosti in sodelovanja z drugimi. Znanstveniki so ugotovili, da se pri nadarjenemu, ki se počuti osamljenega in nesprejetega, lahko pojavijo psihosocialne težave in posledično težave v osebnem in učnem razvoju. Zato je pomembno, da nadarjeni lahko sodeluje vsaj z enim vrstnikom enakih sposobnosti. Če nadarjeni take družbe nima, je razvoj lahko oviran in pojavijo se lahko težave. Te hitro izzvenijo, ko jim je družba zagotovljena (Gross, 2006).

Omenjeni dijak na področju odnosov z vrstniki ni imel primanjkljajev in konfliktov, je pa razredničarki predstavljal velik izziv, saj je povsod želel biti v ospredju in najboljši. Pri ostalih predmetih ni bilo težav, so pa izbruhnile na dan pri nekem testu, ko rezultat ni bil 100%. S prav dobro oceno se ni mogel sprijazniti, zato smo ga po uri povabili na razgovor. Kljub polurni razlagi napake ni hotel priznati in sprejeti. Zadovoljen ni bil niti z možnostjo izboljševanja ocene. Začutili smo, da na ta način ne bomo prišli daleč. Naš pogovor smo zato intuitivno usmerili na širšo sliko njegovega delovanja in uspehov. Pohvalili smo ga in mu dali priznanje, kako dobro mu uspeva pri sošolcih. Kar ni mogel verjeti svojim ušesom. Dobil je, kar je potreboval. Zagotovilo, da je kljub nižjim uspehom sprejet in cenjen. V trenutku se mu je obraz razjasnil in vidno se je oddahnil. Zdaj je bil sposoben sprejeti spodrsljaj v veri, da bo bolj uspešen pri naslednjem testu. Za ohranjanje njegove dobre podobe o sebi zdaj tudi

izboljševanje trenutne ocene ni bilo potrebno. Samo zahvalil se je in vidno zadovoljen odbrzel za sošolci. Takrat smo tudi mi veseli, da nam je tako dobro uspelo, začutili, kako pomemben je celostni razvoj mladostnika, kako pomembno je dovolj senzitivno okolje, opora vrstnikov in odraslih, ki so zanje pomembni.

V času mladostništva je za uspešnost pomembna opora učiteljev in staršev. Izobraževalna ustanova je tista, ki naj bi odraščajočim omogočila prave učne zmožnosti in zadovoljila izobraževalne potrebe posameznika. Če to zaradi posebnih potreb mladostnika ni možno, naj bi starši poskrbeli za to, da se mladostniku zagotovijo pravi izzivi, potrebni za pravilen razvoj posameznika. Pri tem pa so jim lahko v veliko pomoč razni mentorji oz. coachi, ki se ukvarjajo z razvojem potencialov. Mentor usmerja in vodi posameznika, coach pa s prvimi vprašanji doseže uvid v lastne vire. Poznamo več vrst coachinga, vsem pa je skupno, da uspešno odstranjujejo in premagujejo ovire, ki se na poti do cilja pojavijo. Mladostniki se srečujejo z najrazličnejšimi izzivi. Poleg telesnih pomanjkljivosti so lahko kulturno in ekonomsko prikrajšani. Lahko se zgodi, da družba ne ceni njihovih sposobnosti (Ryan in Coneybeare, 2013). Lahko se srečujejo s premajhnimi izzivi in se dolgočasijo ali pa nimajo družbe enako sposobnih. Dogaja se, da si ne zanjo organizirati dneva in s tem povezanega dela, nimajo samoregulacijskih sposobnosti, imajo nizko samopodobo ali se slabo počutijo (Dansinger, 2000).

Coach s pravimi vprašanji pomaga prepoznati in osvetliti izzive, jih razumeti in poiskati pravo rešitev. Pomaga poiskati pot, ki je pisana na kožo posamezniku. Coach spodbuja, da se mladostnik zave svojih močnih področij in razvija šibka, pri tem pa s pomočjo coacha sam išče rešitve in se opira na lastne vire. Spodbuja razvoj že odkritih in pomaga prepoznati neodkrite potenciale. S pravimi vprašanji spodbuja mladostnika k oblikovanju pravih ciljev in posameznih korakov do njih (Dansinger, 2000). Pri uresničevanju ciljev mu stoji ob strani, ga hrabri in pomaga razvijati vztrajnost. Zaveda se, da je za razvoj odličnosti na določenem področju potreben nenehen trud in vsaj 10000 ur dela.

Kako pomembna je socialna opora odraslega pri razvoju potencialov, še posebno pri nadarjenih, je pokazal Templeton program, ki so ga izvedli v letih 2014 do 2017 na Madžarskem. Potekal je v štirih korakih. V prvem koraku se je formirala skupina izvajalcev za testiranje nadarjenosti. Naloge za testiranje so bila podobne nalogam v Pisi 2012. Glede na starost so oblikovali dve skupini, prvo od 10-19 let, drugo pa od 20-29 let. V prvo skupino so od 20 000 prijavljenih izbrali 200, v drugo pa od 1500 prijavljenih 100. S tem je bil zaključen drugi korak, v tretjem pa so izvedli individualno programe. Ti so obsegali povezovanje, razvoj identitete, diskusije z strokovnjaki in poletne tabore. Posebno pozornost so posvetili delu z mentorji, ki so se izkazali ključni pri razvoju potencialov. Na koncu so nadarjeni poročali, da je opora mentorjev zelo dobrodošla, da jo cenijo in da si še naprej želijo sodelovati z njimi. (http://templetonprogram.hu/TempletonOnlineAlumni_eng.pdf)

3. Zaključek

Rezultati raziskav potrjujejo, kako pomembna je socialna opora pri razvoju potencialov. Nadarjeni si želijo opore najbližjih: vrstnikov, učiteljev in staršev. V šolah posebne socialne opore še niso deležni. Templeton program potrjuje potrebo po mentorju oz. neke vrste coachu, ki bi posameznika spremljal, ga hrabril in spodbujal k nadaljnjim korakom. Zato bo bilo v šolah dobro zagotoviti poleg psihologov, ki se ukvarjajo z dijaki, ki ne dosegajo minimalnih standardov tudi coache, ki bi pospeševali razvijanje potencialov.

4. Literatura

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research, *Psychology in the Schools*, 49(7), 622 – 630.

Dansinger, D. (2000). *Achademic coaching for the gifted Learner*, Eric Document Reprodustion Service No. ED 444 278.

Freeman, J., Raffen J. in Warwick I. (2010). World - wide Provision to Develop Gifts and Talents: An international Survey. *Berkshire: CfBt Education Trust*, 2010.

Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Non Acceleration, *Journal for the Education of the Gifted*. 29(4), 404-429.

Reis, S. in McCoach, B. D. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs, *Exceptionality*, 10(2), 113-125.

Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.

Renzulli J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four - Part Theoretical Approach, *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.

Ryan, T. G. in Coneybeare, S. (2013). The Underachievement of Gifted Students: A Synopsis. *Journal of the International Association of Special education*, 58-66.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Kitak, doktorantka psihologije na Filozofski fakulteti, je profesorica fizike na gimnaziji Jožeta Plečnika in mati dveh študentov naravoslovnih ved. Poleg pedagoškega dela se ukvarja z razvojem človeških potencialov in kovčinga v Sloveniji.

Sociopragmatične spretnosti in govorna razumljivost otrok s polževim vsadkom

Sociopragmatic Skills and Speech Intelligibility of Children with Cochlear Implant

Damjana Kogovšek, Blaž Mišica, Jerneja Novšak Brce

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

Povzetek

Gluhi in naglušni otroci predstavljajo heterogeno skupino otrok, katere del predstavljajo tudi otroci s polževim vsadkom. Kljub zgodnji implantaciji polževega vsadka pa se lahko pojavijo odstopanja pri razvoju govora, jezika in komunikacijskih zmožnosti. Slabša razumljivost otrokovega govora lahko vodi do različnih težav oz. lahko negativno vpliva na različna področja otrokovega razvoja. Na stopnjo razumljivosti otrokovega govora vpliva otrokov govorni in jezikovni razvoj.
Cilj raziskave je bil opisati in analizirati oceno razumljivosti govora otrok s polževim vsadkom in sociopragmatične spretnosti v predšolskem obdobju ter oceno primerjati z otroki značilnega razvoja enake starosti. Prav tako smo želeli ugotoviti do katere mere starši, vzgojitelji, logopedi in surdopedagogi razumejo otrokov govor ter kakšna je njihova skladnost v posredovanju odgovorov.
V vzorec so bili vključeni gluhi otroci s polževim vsadkom in slišeči otroci. Za namen raziskave sta bila uporabljena merska instrumentarija (Lestvica razumljivosti govora v vsakdanjem življanju – ICS, Ocenjevalna lestvica za sociopragmatične spretnosti), ki je bil preveden in prirejen v slovenski jezik.
Z danim prispevkom želimo opozoriti na pomen govorne razumljivosti in razvitost sociopragmatičnih spretnosti gluhih otrok s polževim vsadkom ter z njima povezane rehabilitacije.

Ključne besede: gluhi otroci s polževim vsadkom, govorna razumljivost, rehabilitacija, sociopragmatične spretnosti.

Abstract

Deaf and hard of hearing children represent a heterogeneous group of children, a part of this group are also children with cochlear implants. Despite the early implantation of the cochlear implant, there may be deviations in the development of speech, language and communication abilities. Poor intelligibility of child's speech can lead to various problems and can have negative impact on different areas of a child's development. Child's language development affects the level of intelligibility of speech in the child's pre-school age.
The aim of the research is to describe and analyze the assessment of the speech intelligibility and sociopragmatic skills of children with cochlear implants in the pre-school period and to compare the assessment with children of typical development of the same age. We also want to determine to what extent parents, educators and speech and language therapists understand the child's speech and what is their consistency among responses.
The sample will be represented with deaf children with cochlear implants and hearing children. For the purpose of this research the ICS instrument and the instrument of sociopragmatic skills, translated and adapted into Slovene language, will be used.
The purpose of this article is to highlight the importance of speech intelligibility, development of sociopragmatic skills of deaf children with cochlear implants and rehabilitation.

Key words: deaf children with cochlear implants, rehabilitation, sociopragmatic skills, speech intelligibility.

1. Uvod

Gluhi otroci se začnejo oglašati ob približno enakem času kot slišeči vrstniki. Razlike se pojavljajo pri ritmičnosti, melodičnosti in obsegu ponavljanja zlogov. Po 6. mesecu starosti govorni razvoj gluhega otroka ne napreduje več, če otroku ni nudena ustrezna pomoč oz. rehabilitacija (Hočevar Boltežar, 2014). Vse več gluhih otrok dobi polžev vsadek (PV) v obdobju do enega leta starosti, kar pa ne zagotavlja, da bo otrok brez težav usvojil govorjeni jezik (Rinaldi, 2013). Znano je, da je zgodnja implantacija PV pri gluhih otrocih bolj učinkovita kot pa pri tistih, ki so PV prejeli kasneje (Kastelic, 2014).

Otrok se s pomočjo sociopragmatičnih spretnosti vključuje v komunikacijski svet vrstnikov oz. odraslih. Sociopragmatične spretnosti so v otrokovi interakciji in komunikaciji z vrstniki ter starši osnova za učinkovito komunikacijo (Kogovšek, Ozbič in Penko, 2011). Družinsko okolje in dejavnosti v vrtcu pomembno vplivajo na razvoj govora in jezika. V komunikaciji z vrstniki se otrok trudi, da bi bil njegov govor razumljiv (Marjanovič-Umek, Kranjc, Fekonja, 2006). Naloga vzgojitelja je, da gluhim in naglušnim otrokom v vrtcu zaradi težav pri razumevanju govora in jezika, ter pri navezovanju socialnih stikov, prilagodi čas, prostor in izvajanje dejavnosti (Čas, Kastelic, Šter, 2003).

V slovenskem prostoru še ne obstajajo sistematične študije, ki bi bile osredotočene na razvoj jezikovnih in pragmatičnih spretnosti pri otrocih s PV v predšolskem obdobju, razen raziskave v okviru katere so avtorice D. Kogovšek, M. Ozbič, J. Novšak Brce, I. Željan, I. Brecelj, B. Lesar, I. Dornik, in J. Škvor opisale in analizirale sociopragmatične spretnosti otrok s polževim vsadkom (opisan razvoj asertivnega in responzivnega vedenja) ter ocenile govorno razumljivost otrok s PV (Kogovšek idr., 2014).

Most idr. (2010) so raziskovali pragmatične spretnosti 24 otrok z izgubo sluha, starih od 6-9 let med pogovorom z odraslo osebo. Verbalne in neverbalne pragmatične spretnosti so bile ocenjene kot primerne ali neprimerne in nato primerjane s pragmatičnimi spretnostmi slišečih vrstnikov. Ugotovili so, da otroci z izgubo sluha uporabljajo različne pragmatične spretnosti, vendar manj dosledno kot slišeči vrstniki (Paatsch in Toe, 2014). Kogovšek in Ozbič (2013) sta v pilotski študiji, v katero so bili vključeni 104 otroci starosti od 18 mesecev do 7 let (84,6% otrok iz enojezičnih družin, 15,4% iz dvojezičnih družin) ugotovili, da se z večanjem kronološke starosti veča stopnja razumljivosti govora ter da se govorna razumljivost niža z nižanjem stopnje poznavanja govorca.

Glede na to, da lahko posameznik, ki izpolnjuje ocenjevalno lestvico razumljivosti govora in sociopragmatičnih spretnosti, otroka različno oceni, nas zanima, kako bodo otroka ocenili starši, kako vzgojitelj in kako surdopedagog. S tokratno raziskavo želimo analizirati stopnjo razvitosti sociopragmatičnih spretnosti in stopnjo govorne razumljivosti gluhih otrok s polževim vsadkom glede na različne komunikacijske partnerje: vzgojitelje, surdopedagoge in starše ter glede na slušno starost.

1.1 Polžev vsadek kot slušni pripomoček

Polžev vsadek je individualni slušni pripomoček, ki je definiran kot elektronska naprava in omogoča gluhim osebam zaznavo glasov govora. Kljub zgodnji implantaciji polževega vsadka pa se lahko pojavijo odstopanja pri razvoju govora, jezika in komunikacijskih zmožnosti. Komunikacija omogoča posamezniku izmenjavo informacij in vključenost v družbo. Pri uspešno izvedeni komunikaciji sta ključna elementa tudi dobra govorna

razumljivost in razvite sociopragmatične spretnosti. V nasprotnem primeru je lahko onemogočena učinkovita komunikacija, socialna vključenost v okolico, omejeno je akademsko, psihološko in čustveno področje posameznikovega življenja. Z vse večjim številom gluhih otrok z implantiranim polževim vsadkom se pojavlja potreba po raziskovanju tega področja in od teh je tudi poslušanje, ki ima svoj učinek na vse ostale komunikacijske spretnosti posameznika. Poslušanje je analiza in predelava informacij ter je pridobljena sposobnost, ki se razvija že pred rojstvom. Pri zaznavi zvoka sodelujejo zunanje, srednje in notranje uho, ki sprejmejo, prenesejo in spremenijo zvočno nihanje v električne impulze. Slušni živec nato električne impulze po slušni poti prenese do možganov, kjer poteka proces avditivne predelave signalov (Hernja idr., 2010). Gluhoto ali naglušnost lahko povzročijo različni vzroki. Glede na mesto nastanka izgube sluha oz. njene okvare, ločimo periferno izgubo sluha, pri kateri gre za motnjo zaznave zvočnega dražljaja v zunanjem, srednjem in notranjem ušesu ter slušnem živcu in centralno izgubo sluha, kjer gre za okvaro delovanja jedra slušnega živca, centralnih slušnih poti ali v slušni možganski skorji (Kladnik Stabej in Battelino, 2014).

PV je torej slušni pripomoček, ki se uporablja pri okvari sluha, kadar je vzrok okvare v notranjem ušesu (polžku) (Kastelic, 2014). S pomočjo PV se zvočno valovanje iz okolice pretvarja v električne impulze. Naprava sprejema zvočne informacije, jih nato frekvenčno analizira in informacijo v realnem času prenese do slušnega živca (Hernja idr., 2010). Prednost PV pred ostalimi slušnimi aparati je v tem, da omogoča poslušanje govorjenega jezika na bolj naraven način in s tem tudi omogoča dojemanje celotnega frekvenčnega spektra govora in posamezniku daje možnost, da uspešno spremlja svoj govor in govor komunikacijskega partnerja. Vse več gluhih otrok dobi PV v obdobju do enega leta starosti, kar pa ne zagotavlja, da bo otrok brez težav usvojil govorjeni jezik. Kljub zgodnji intervenciji se lahko pojavljajo odstopanja (Rinaldi, 2013). Uspeh implantacije je namreč odvisen od: nastopa gluhote, starosti pri operaciji, ostankov sluha pred operacijo, podpore v družini, karakteristike vsadka in izbire jezika (govornega, znakovnega ali kombinacije obojega) (Pavlič, 2016). Poznano je, da so otroci, ki so prejeli PV okoli prvega leta starosti imeli praktično enak govorni razvoj kot slišeči vrstniki. Zgodnja implantacija PV pri gluhih otrocih je veliko bolj učinkovita v primerjavi s tistimi, ki so PV prejeli kasneje (Kastelic, 2014). Globačnik (2006) je v raziskavi, v katero so bili vključeni prelingvalno gluhi otroci in gluhi otroci s PV, ugotovila, da so gluhi otroci dosegli slabše rezultate na področju leksičnega znanja, kot otroci s PV.

1.2 Polžev vsadek in pragmatične spretnosti

Pri komunikaciji gre za prenos informacij med dvema osebama (Kuhar, 1993). Vendar gluhota ni samo dejavnik tveganja za težave v komunikaciji in govorjenem jeziku ter razvoju, ampak lahko povzroči težave v pridobivanju zgodnjih socialnih izkušenj in interakcij (Rinaldi, 2013). Pri tem je ključna pragmatika, ki omogoča človeku, da komunicira socialnemu kontekstu primerno (Verschueren, 2000; Ozbič, Penko in Kogovšek, 2011). Sociopragmatične spretnosti kot kompleksne komunikacijske interakcije so v otrokovi interakciji in komunikaciji z vrstniki in starši osnova za učinkovito komunikacijo. Komunikacijo postavijo v socialni kontekst (Kogovšek, Ozbič in Penko, 2011). Zgodnje pragmatične spretnosti so pomembne v konverzaciji starši-otroci in so v pozitivni povezavi s samo stopnjo učenja jezika. Socialne konverzacijske spretnosti pri majhnih otrocih vključujejo dve ločeni zmožnosti: asertivnost (zmožnost izražanja želja, zahtev, verbalno in neverbalno dajanje pobud) in responzivnost (zmožnost odzivanja na verbalne in neverbalne pobude s strani komunikacijskega partnerja in vzdrževanja teme za uspešno izmenjavo v komunikaciji) (Rinaldi, 2013). Pomen zgodnjih pragmatičnih spretnosti so dokazali številni

avtorji s svojimi študijami, kjer so ob definiranju širjenja besednjaka pripisali velik pomen zduženi pozornosti in socialni angažiranosti posameznika (Rinaldi et.al., 2013). Zgodnje pragmatične spretnosti so pomembne tudi v konverzaciji med starši, in so v pozitivni povezavi s samo stopnjo učenja jezika, še posebej tam, kjer gre za tipičen razvoj otroka.

Lloyd idr. (2005) so v raziskavi, v katero je bilo vključenih 20 otrok z izgubo sluha (povprečna starost 10 let in 2 meseca) in 20 otrok brez izgube sluha (poprečna starost 6 let in 9 mesecev), primerjali stopnjo razvitosti pragmatičnih spretnosti med otroki z izgubo sluha in mlajšimi otroci brez izgube sluha. Rezultati so pokazali, da se obe skupini otrok nahajata na enaki stopnji glede razumevanja nedvoumnih navodil in prošenj za pojasnilo dvoumnih sporočil (Paatsch in Toe, 2014).

1.3 Polžev vsadek in govorna razumljivost

Termin govorna razumljivost je definiran kot količina govorčevega sporočila, ki jo lahko razume poslušalec. Na govornem nivoju je govorna razumljivost »splet dobre artikulacije, fonacije, resonance in prozodije. Ima socialni in komunikacijski pomen« (Ozbič in Kogovšek, 2009, str. 399).

Osnovni funkciji govora sta komunikacijska in semantična funkcija (omogoča nam, da drugi razumejo naš govor in, da mi razumemo govor drugih) (Škarić, 1988 v Jelenc, 1998). Izguba sluha v zgodnjem otroštvu lahko pomembno vpliva na govorni razvoj. Zaradi pomanjkljive povratne slušne zanke postane govor gluhe-naglušne osebe manj razumljiv. V govoru lahko opazimo glasovne in govorne motnje (Ozbič in Kogovšek, 2009). Težave s sluhom se tako neposredno odražajo na govorno-jezikovnem razvoju. Prisotnih je več motenj izgovarjave, pojavljajo se zamenjave in izpuščanja glasov, skrajševanje besed (Hernja idr., 2010).

Na podlagi različnih teoretičnih spoznanj vemo, da imajo gluhi težave v socialni interakciji in komunikaciji, zato je prednost polževega vsadka, da omogoča kvalitetno poslušanje govorjenega jezika ter dojemanje celotnega frekvenčnega spektra govora. Za učinkovito komunikacijo, ki zagotavlja točnost, jasnost in razločnost izjav, pa je pomembna govorna razumljivost, ki je odvisna od kakovosti govorne produkcije, njenih zvočnih sosledij, načina govora in od načina poslušanja izrečenega govora in hkrati pomeni odstotek govora, ki ga poslušalec razume. Bench (1992, v Ozbič in Kogovšek, 2009) navaja različne študije, ki analizirajo količino oziroma stopnjo govorne razumljivosti gluhih otrok, kjer se stopnja razumljivosti giblje od 18 % do 76 %. Öster (2002, v Ozbič in Kogovšek, 2009) je analiziral govor enajstih gluhih otrok, ki so imeli 7–34 % razumljivega govora, dva otroka od 57–63 % razumljivega govora, ter šest otrok od 74–98 % razumljivega govora. »Razumljiv govor je osnova za učinkovito komunikacijo in socialno participacijo. Slišeči otroci se naučijo prvega (govorjenega) jezika implicitno, spontano, kar pa ne velja za gluhe otroke: gluhota v zgodnjem otroštvu pomembno vpliva na govorni razvoj gluhih otrok.« (Ozbič in Kogovšek, 2009, str. 396). Govor je fluentni tok segmentalnih in prozodičnih elementov kot so glas, prozodija, resonanca in artikulacija. V govoru prelingvalno gluhih oseb so prisotne motnje artikulacije, resonance, fonacije, prozodičnih elementov. Napake v govoru gluhih se pojavljajo tako na segmentalni kot suprasegmentalni ravni (Ozbič in Kogovšek, 2009).

Razumljivost govora posameznega otroka je med izkušenimi in neizkušenimi ocenjevalci različna. Most (Most et al., 1997) je ugotovil, da izkušeni poslušalci, ki poznajo značilnosti govora gluhih, po navadi ocenijo govor gluhih kot bolj razumljiv, medtem ko neizkušeni poslušalci ocenijo slabše (Ozbič in Kogovšek, 2009). »Vloga poslušalca v komunikacijskem aktu je slišati, poslušati in razumeti izrečeno.« (Ozbič in Kogovšek, 2009, str. 399). Stopnja poslušalčeve izkušnje poslušanja govora gluhih je variabilna. »Učitelji, terapevti in osebe, ki

jim je govor gluhih znan, bodo razumeli večji delež izgovorjenega kot osebe, ki izkušenj nimajo.« (Ozbič in Kogovšek, 2009, str. 399). Podatki iz raziskave »Sociopragmatične spretnosti ter razumljivost govora otrok s polževim vsadkom« kažejo, da gluh otrok s polževim vsadkom lahko uspešno in dobro razvije sociopragmatične spretnosti ter, da je njegova govorna razumljivost na stopnji, ki jo lahko razumejo različni komunikacijski partnerji (Kogovšek idr., 2014).

2. Metoda

2.1 Cilj

Cilj raziskave je ugotoviti stopnjo razvitosti sociopragmatičnih spretnosti in stopnjo govorne razumljivosti gluhih otrok s polževim vsadkom glede na različne komunikacijske partnerje: vzgojitelje, surdopedagoge in starše.

2.2 Raziskovalna metoda

V raziskavi sta bili kot metodi dela uporabljeni deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda. Raziskovalni pristop je bila kvantitativna raziskava.

2.3 Opis vzorca

Vzorec je zajemal 25 gluhih predšolskih otrok s polževim vsadkom (7 deklic, 18 dečkov) v starosti od 21 mesecev do 6 let in 11 mesecev (21-83mesecev). Vsi otroci, ki so bili vključeni v raziskavo, so obiskovali vrtec. Najmlajši otrok je bil star 21 mesecev in najstarejši 6 let in 11 mesecev. Slušna starost otrok zajema interval od 7 mesecev do 4 let in pol.

2.4 Merski instrument

Za namen raziskave sta bila uporabljena dva merska instrumentarija ter vprašalnik s splošnimi podatki o otroku in njegovem slušnem statusu. Lestvica razumljivosti govora v vsakdanjem življenju: slovenščina (McLeod, S., Harrison, L. J., & McCormack, J., prevedli: D. Kogovšek in M. Ozbič, 2012) vsebuje 7 postavk, ki se vrednotijo na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici in ponuja informacije o otrokovi govorni razumljivosti v vsakodnevnih situacijah, predvsem z vidika različnih komunikacijskih partnerjev.

Drugi instrumentarij je ocenjevalna lestvica za sociopragmatične spretnosti avtorja dr. Luigija Girolametta (prevod in priredba: Ozbič, Kogovšek, Penko, 2011)**.** Ocenjevalna lestvica vsebuje 25 postavk, ki ocenjujejo asertivnost in responzivnost na 5-stopenjski letvici. S pomočjo omenjene lestvice bomo pridobili oceno razvitosti sociopragmatičnih spretnosti glede na različne komunikacijske partnerje.

2.5 Pridobivanje in obdelava podatkov

Starši, vzgojitelji in surdopedagogi so za posameznega otroka izpolnili: lestvico razumljivosti govora v vsakdanjem življenju: slovenščina (ICS), ocenjevalno lestvico za sociopragmatične spretnosti in vprašalnik o splošnih podatkih o otroku in njegovem slušnem

statusu. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno. Raziskava je bila izvedena v sodelovanju med Zavodom za gluhe in naglušne v Ljubljani ter Pedagoško Fakulteto Univerze v Ljubljani. V raziskavo so bili vključeni starši, vzgojitelji in surdopedagogi, ki so izpolnjevali različne vprašalnike. Preverili smo tudi skladnost med različnimi ocenjevalci in se na podlagi rezultatov odločili, da se za namen pričujoče raziskave osredotočimo zgolj na izpolnjene vprašalnike staršev gluhih otrok, ki imajo polžev vsadek. Podatki so bili statistično obdelani s statističnim programom SPSS verzija 19. Uporabili smo Kolmogorov-Smirnov test za preverjanje normalnosti porazdelitve, Cronbach alfa koeficient za preverjanje zanesljivosti merskega instrumentarija. Koeficient zanesljivosti za prvi instrumentarij znaša 0.93 ter za drugi instrumentarij 0.96, kar kaže na visoko stopnjo zanesljivosti) ter Pearsonov koeficient korelacije za ugotavljanje povezanosti med uporabljenimi vprašalniki.

3. Rezultati in interpretacija

Glede na dosedanje raziskave in literaturo na področju komunikacije, govora in jezika, opravljene pri otrocih s PV, smo pričakovali in tudi ugotovili, da pri ocenjevanju sociopragmatičnih spretnosti obstajajo razlike med ocenjevalci (vzgojitelji, starši, surdopedagogi), prav tako smo razlike med ocenjevalci ugotovili pri ocenjevanju govorne razumljivosti.

Povzetek skupnih rezultatov za področje govorne razumljivosti in področje sociopragmatičnih spretnosti (responzivnosti in asertivnosti) se nahaja v tabeli 1, kjer skupni rezultat na področju govorne razumljivosti kaže veliko stopnjo razumljivosti, jasnosti in točnosti govora otrok s polževim vsadkom, saj je njihova povprečna vrednost 3.76 od skupno 5 maksimalnih točk. Poglobljene analize so pokazale, da se pet (20 %) otrok s polževim vsadkom nahaja v intervalu od 1-3 doseženih točk na Lestvici govorne razumljivosti, kar pomeni, da je njihov govor velikokrat nerazumljiv in nerazločen. Razloge za to lahko iščemo v različnih dejavnikih. Iz vidika prakse, surdopedagogi ugotavljajo, da so to: operacija polževega vsadka po prvem letu otrokove starosti s čimer se zamuja optimalni čas za razvoj govora in jezika, težave na kognitivnem področju, bolezni in sindromi, način komunikacije v družini idr. 20 (80 %) otrok s polževim vsadkom pa je doseglo povprečne vrednosti v intervalu od 3.43 do 5. Iz tega lahko povzamemo, da ima večina otrok s polževim vsadkom razumljiv govor in s tem tudi svojo izreko ter so razumljivi različnim komunikacijskim partnerjem, ki vstopajo v njihov komunikacijski prostor.

Tabela št. 1: Opisna statistika za oba merska instrumentarija

	N	Min	Max	M	SD
ICS lestvica_skupno	25	7	35	26.32	6.536
ICS lestvica_povprečje	25	1	5	3.76	.933
SOCST_RESP_povprečje	25	2.10	4.90	4.28	.620
SOCST_RESP_skupno	25	21	49	42.84	6.2094
SOCST_ASERT_povprečje	25	2.67	4.87	4.22	.454
SOCST_ASERT_skupno	25	40	73	63.24	6.8146
RESP_profil	25	1	3	2.48	.586
ASERT_profil	25	1	3	2.24	.523

Z dodatnimi statističnimi analizami smo preverili medsebojno povezanost med področji responzivnosti, asertivnosti in razumljivosti pri otrocih s polževim vsadkom, kjer smo ugotovili močno pozitivno korelacijo med vsemi analiziranimi spretnostmi. Vrednosti Pearsonovega koeficienta so bile višje od 0.78.

Tabela št. 2: Profil sociopragmatičnih spretnosti za responzivnost in asertivnost

PROFIL SOCIOPRAGMATIČNIH SPRETNOSTI	RESP_profil		ASERT_profil	
	f	%	f	%
Nivo 1: odsotno ali nefrekventno, nepogosta veščina (otrok težave pri vključevanju v komunikacijo)	1	4	1	4
Nivo 2: porajajoča se ali slabo razvita veščina	11	44	17	68
Nivo 3: dobro razvita veščina	13	52	7	28
Skupno	25	100	25	100

V tabeli 2 so prikazani trije nivoji profilov sociopragmatičnih spretnosti, ki kažejo na njihovo razvitost in uravnoteženost. Na področju responzivnosti lahko vidimo, da je zgolj en otrok (4%) pri katerem je tako spretnost asertivnosti kot tudi responzivnosti odsotna, nepogosta in po vsej verjetnosti kaže na to, da ima otrok težave pri vključevanju v komunikacijski svet.

13 (52 %) otrok s polževim vsadkom ima dobro razvito spretnost responzivnosti, kar pomeni, da se tako verbalno kot tudi neverbalno odzivajo na pobude komunikacijskega partnerja, 11 (44 %) jih ima slabo razvito oz. porajajočo se spretnost odzivanja. 17 (68%) otrok s polževim vsadkom ima slabo razvito spretnost asertivnosti, kar vpliva na čustveno-socialni in celostni razvoj otroka. Zgodnja rehabilitacija in pravočasno osveščanje staršev o pomenu tovrstnih veščin in jezika pomembno vpliva na doseganje višjih nivojev. Spretnosti se še porajajo in bodo z njo lahko uveljavili osebne interese kot učinkovito izmenjavo misli in občutkov v socialnih situacijah. 7 (28 %) otrok iz raziskave pa ima dobro razvitost spretnost asertivnosti, ki se kaže kot učinkovita interakcijska zmožnost komuniciranja (dajejo pobude,

sprašujejo, kažejo interes za pogovor,…). Nekateri avtorji so v svojih študijah dokazali, da otroci, ki učinkovito uporabljajo obe spretnosti in so tako responzivni kot tudi asertivni, prejmejo več jezikovnega inputa, ki se ujema z njihovo stopnjo jezikovne zmožnosti in tako pospešeno napredujejo v jezikovnem razvoju (Rinaldi, 2013). Rezultati kažejo, da tudi otroci s polževim vsadkom učinkovito uporabljajo obe spretnosti v razvoju komunikacijskih zmožnosti, saj so njihove povprečne vrednosti podobno visoke in opaziti ni bistvenih razlik med stopnjo razvitosti spretnosti asertivnosti in responzivnosti. Kljub temu, da nekateri avtorji (Rinaldi, 2013) pravijo, da je gluhota jasen dejavnik tveganja za težave v komunikaciji in govorjenem jeziku, njegovem pridobivanju ter razvoju, da lahko povzroči tudi težave v pridobivanju zgodnjih socialnih izkušenj ter interakcij zaradi jezika, naši podatki kažejo, da gluh otrok, ki ima polžev vsadek lahko uspešno in dobro razvije sociopragmatične spretnosti ter da je njihova govorna razumljivost na stopnji, ki jo lahko razumejo različni komunikacijski partnerji.

4. Zaključek

Z vse večjim številom gluhih otrok z implantiranim PV se pojavlja potreba po raziskovanju tega področja. Starši, vzgojitelji in surdopedagogi se vsakodnevno srečujejo z novimi izzivi, na kakšen način vzpostaviti komunikacijski stik z otroki s PV, kako jim prilagoditi dejavnosti v domačem okolju, v vrtcu ali med surdopedagoško obravnavo in s tem olajšati sprejemanje novih informacij po slušni poti. Naš namen je bil predstaviti ugotovitve raziskave stopnje razvitosti sociopragmatičnih spretnosti in stopnje govorne razumljivosti pri gluhih otrocih s PV z vidika različnih komunikacijskih partnerjev. Vsekakor se naša raziskava s tem ni končala, ampak je postala iztočnica za nadaljne poglobljeno raziskovanje tega področja. Surdopedagogom/logopedom, ter ostalim strokovnim delavcem, kot tudi staršem otrok s PV in širši družbeni skupnosti želimo bolje osvetliti pomen učinkovite komunikacije in ob tem govorne razumljivosti ter sociopragmatičnih spretnosti otrok s PV za njihovo vsakdanje funkcioniranje znotraj družbe. Ob tem pa želimo poudariti nujnost zagotavljanja surdopedagoške in logopedske obravnave oz. ustrezne rehabilitacije pri razvijanju in spodbujanju njihovih potencialov. Zavedati se je potrebno, da težave v razumljivosti govora in na področju sociopragmatike ne zadevajo samo področje govora, jezika in komunikacije, ampak tudi splošne kakovosti življenja in funkcioniranje posameznika v vsakdanjem življenju.

5. Literatura

Čas M., Kastelic L., Šter, M. (2003). *Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami.* Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf (10.9. 2018)

Globačnik, B. (2006). Nekatere jezikovne značilnosti skupine učencev s polževim vsadkom in skupine gluhih učencev. V N. Hernja in M. Brumec (ur.) *Zbornik referatov 3. Slovenskega posveta o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom z mednarodno udeležbo* (str. 99-102). Maribor: Center za sluh in govor Maribor.

Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D., in Varžič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hočevar Boltežar, I. (2014). Vpliv sluha na govorni razvoj in uravnavanje glasu. V Battelino, S. (ur.). *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 119-

124). Ljubljana: Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdiovestibuloški center.

Jelenc, D. (1998). *Osnovna vedenja v komunikaciji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kastelic, A. (2014). Polžev vsadek in novejši, operativno vstavljeni slušni pripomočki. V Battelino, S. (ur.). *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 39-44). Ljubljana: Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdiovestibuloški center.

Kladnik Stabej, K., Battelino, S. (20149. Vzroki gluhosti in naglušnosti. V Battelino, S. (ur.). *Avdiometija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str.39-44). Ljubljana: Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdiovestibuloški center.

Kogovšek, D. in Ozbič, M. (2013). Lestvica razumljivosti govora v vsakdanjem življenju: slovenščina – Intelligibility in context scale (ICS). *Komunikacija*: bilten Društva logopedov Slovenije, 2(3), 28-34.

Kogovšek, D., Ozbič, M., Novšak Brce, J., Željan, I., Brecelj, I., Lesar, B., … Škvor, J. (2014) Sociopragmatične spretnosti ter razumljivost govora otrok s polževim vsadkom. V Werdonig, A. (ur.) *Slovenski posvet o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom. Zbornik referatov 5. Slovenskega posveta o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom*, Maribor, 10., 11. oktober 2014.

Kogovšek, D., Ozbič, M., Penko, B. (2011). Asertivnost in responzivnost od 18 do 24 mesecev starih slovenskih otrok. V Gačnik, M. (ur.), Strle, M. (ur.). *Zgodnje odkrivanje in obravnava oseb z govorno-jezikovnimi motnjami: zbornik refereatov in povzetkov posterjev ter delavnic 3. Kongresa logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo*. Maribor: Društvo logopedov Slovenije; Portorož: Center za korekcijo sluha in govora, Aktiv logopedov CKSG 2011, str. 97-102.

Kuhar, D. (1993). *Pogovori s starši gluhih in naglušnih otrok*. Ljubljana: PZI – DAN, p.o., Ljubljana.

Lloyd, J. (2005). The oral referential communication skills of hearing-impaired children, Deafness and Education International , 7 (str. 22-42).

Marjanovič – Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje.* Domžale: Založba Izolit.

McLeod, S., Harrison, L. J. in McCormack, J. (2012). *Lestvica razumljivosti govora v vsakdanjem življenju: slovenščina*. (prevod: D. Kogovšek in M. Ozbič). Bathurst, NSW, Australia: Charles Sturt University. Pridobljeno s spleta: 20.9.2013, http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/ics. PublishedNovember 2012.

Most, T., Shina-August, E., Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children Journal of Deaf Studies and Deaf Education Fall, 15 (4), (str. 422-437).

Ozbič, M. in Kogovšek, D. (2009). Segmentalne in suprasegmentalne značilnosti govora ter govorna razumljivost slovenskih gluhih in naglušnih otrok. V M. Orel (ur.) *Mednarodna konferenca InfoKomTeh 2009 »Nova vizija tehnologij prihodnosti*« (str. 394-415). Ljubljana: Evropska hiša. Pridobljeno s: http://www2.arnes.si/~morel/zivljenje/Zbornik%20celotnih%20prispevkov%20mednarodne%20konference%20InfoKomTeh%202009%201.pdf (1.9. 2018)

Ozbič, M., Penko, B., Kogovšek, D. (2011). Asertivnost in responzivnost od 12 do 18 mesecev starih slovenskih otrok. V Gačnik, M. (ur.), Strle, M. (ur.). *Zgodnje odkrivanje in obravnava oseb z govorno-jezikovnimi motnjami: zbornik refereatov in povzetkov posterjev ter delavnic 3. Kongresa logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo*. Maribor: Društvo logopedov Slovenije; Portorož: Center za korekcijo sluha in govora, Aktiv logopedov CKSG 2011, str. 91-96.

Paatsch, L.E. in Toe, D. M. (2014). A Comparison of Pragmatic Abilities of Children Who Are Deaf or Hard of Hearing and Their Heaing Peers. Dostopno na: https://academic-oup-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/jdsde/article/19/1/1/392784 (12.9. 2018)

Pavlič, M. (2016). *Kako otrok z okvaro sluha usvoji jezik?*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije; Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika.

Rinaldi, P., Baruffaldi, F., Burdo., S., Caselli, M. C. (2013). Linguistic amd pragmatic skills in toddlers with cochlear implants. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 48, No. 6, 715-725.

Verschueren, J. (2000). Razumeti pragmatiko. Ljubljana: Schwarz.

Kratka predstavitev avtorjev

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.

Blaž Mišica študent magistrskega študija Logopedija in surdopedagogika.

Dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Posebnosti otrok s polževim vsadkom

Special Needs of Pupils with Cohlear Implants

Alenka Kern

Osnovna šola Šenčur
alenka.kern@guest.arnes.si

Povzetek

Polžev vsadek omogoča gluhim in naglušnim otrokom, da slišijo govor. Otroci s polževim vsadkom spadajo v kategorijo oseb s posebnimi potrebami (med gluhe in naglušne), zato so deležni nekaterih prilagoditev v vsakdanjem življenju, prav tako pa znotraj izobraževalnega sistema. Slušno govorne vaje so ključnega pomena za razvoj oziroma razumevanje govora. Otroci s polževim vsadkom imajo mišljenje bolj skromno, konkretno in statično. Oviran imajo normalen razvoj govora, narobe slišijo glasove, artikulacija je nesigurna, težave imajo v ritmu, melodiji, tempu, pogosto se motijo v spolu in številu, manjši je besednjak, težje razumejo tekst, napačno izgovarjajo besede…. Izobražujejo se tako v rednih kot tudi specializiranih in prilagojenih šolah. O tem kam bo otrok vključen, odločajo predvsem starši na podlagi mnenja strokovnjakov, ki spremljajo razvoj vsakega otroka posebej. Ključnega pomena pa je dobro sodelovanje staršev, šolske svetovalne službe (surdopedagoga) in učitelja.

Ključne besede: gluh in naglušni otrok, govor, polžev vsadek, prilagoditve pri pouku.

Abstract

The cochlear implant enables the children who are deaf and heard-of-hearing to hear the speech. Pupils with cohlear implants belong to one of impairment groups (persons with sensory disabilities, that is: deaf and hard-of-hearing), which makes them special needs students. They are entitled to some adjustments in everydaylife as well as modifications within our educational system. Listening and speaking exercises are crucial for the speech development and comprehension. The thought of children with cochlear implant is more modest, concrete and static. They suffer from speech impediment, they misperceive some sounds, their articulation is insecure, they have problems with rhythm, intonation, pace, they often make grammatical mistakes (gender and number), their vocabulary is more modest, the reading comprehension is harder, they mispronounce some words... The children with cochlear implantscan be integrated in to public schools or schooled in specialized institutions. Parents are the ones who decide where they want their child to be educated. They are helped by the specialists, who monitor individual child's development. The most important thing is positive and constructive cooperation between the parents, school counsellors, deaf educators and the teachers.

Keywords: cochlear implant, deaf and hard-of-hearing child, speech, teaching modifications and adjustments.

1. Uvod

Otroci s polževim vsadkom spadajo med gluhe in naglušne in prav polžev vsadek omogoča otrokom, da slišijo govor. Seveda potrebujejo taki otroci veliko dodatne strokovne pomoči in prilagoditev, da se njihov razvoj govora čim bolj približa normalno slišečim. V članku bo avtorica spregovorila o razvoju govora in najpogostejših težavah otrok s polževim vsadkom. Predstavila bo prilagoditve pri pouku, poseben poudarek pa bo dala sodelovanju s starši, saj so prav starši ključni dejavnik pri napredku oziroma razvoju otrok s polževim vsadkom.

2. Gluhota in naglušnost

Gluhota in naglušnost se težje odkrijeta kot slepota. Po slušni poti dobimo cca. 80 % informacij. Uho je organ za sluh in ravnotežje. Zunanje in srednje uho zbirata in prenašata zvok, notranje uho pa jih analizira, jih pretvori v živčne impulze in pošlje v možgane. Za razvoj govora potrebujemo simbole – besede in pojme, imamo jezik in govor s cca. 100.000 besedami, pojmi, kar gluhi nimajo. Njihova simbolika so kretnje, mišljenje je bolj skromno, konkretno in statično. Naglušni imajo oviran normalen razvoj govora, narobe slišijo glasove, artikulacija je nesigurna, težave imajo v ritmu, melodiji, tempu, pogosto se motijo v spolu in številu, manjši je besednjak, težje razumejo tekst, napačno izgovarjajo besede….

Velike razlike so med prirojeno gluhimi in kasneje oglušelimi. Približno 80 % gluhih lahko uporablja minimalne ostanke sluha.

Gluhoto in naglušnost ocenjujemo po 2 kriterijih:

- Jakost zvoka (dB kot enota)
- Višina zvoka (Hz kot enota za višino)

Med naglušne prištevamo tistega, ki ima povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000, 2000 Hz in manj kot 91 dB in ima zelo resne težave pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji.

Razlikujemo:

- Otroke z lažjo izgubo sluha (26 – 40 dB) – imajo prizadeto sporazumevanje ali poslušanje govora in pa tudi ovire v orientaciji.
- Otroci z zmerno izgubo sluha (41– 5 dB) – imajo prizadeto sporazumevanje, poslušanje govora. Lahko je moteno vedenje in pridobivanje znanja. Ovirani sta orientacija in telesna neodvisnost.
- Otroci s težjo izgubo sluha (56-70 dB) – prizadeto imajo sporazumevanje, razumevanje in poslušanje govora. Lahko se pojavijo motnje v vedenju, pridobivanju znanja in prilagajanju na okoliščine. Ovirani so v orientaciji, pri vključevanju v družbo in telesni neodvisnosti.
- Otroci z težko izgubo sluha (71-90 dB) – ovirano imajo sporazumevanje, razumevanje in poslušanje govora. Pogoste so motnje v vedenju, pri prilagajanju vedenja okoliščinam in motnje pri pridobivanju znanja. Ovirani so v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

Gluhi pa so otroci, ki imajo najtežjo izgubo sluha na frekvencah 500, 1000, 2000 Hz je 91 dB in več.

Razlikujemo:

- Otroci z najtežjo izgubo sluha (91 dB in več) – niso sposobni slišati in razumeti govora. V pomoč jim ni niti ojačitev, niti slušni aparat.

- Otroci s popolno izgubo sluha – ne ločijo niti dveh jakosti zvoka niti dveh frekvenc. Niso sposobni slišati ali razumeti govora, kar je velika ovira (Košir, 1999).

3. Kaj je polžev vsadek?

Polžev vsadek je elektronska naprava, ki nadomesti okvarjene celice notranjega ušesa (polža). Zvok iz okolice pretvarja v električne impulze in jih prenese neposredno na slušni živec.



Slika 1: človeško uho s polževim vsadkom
https://www.google.si/url?sa

3.1 Kako deluje?

Zgornja slika prikazuje sestavo polževega vsadka, ki je sestavljen in zunanjega in notranjega dela. Zunanji del sestavljajo: mikrofon, procesor signalov in oddajnik. Mikrofon sprejema zvoke iz okolice; nameščen je za ušesom (na procesorju) ali na oddajniku. Procesor signalov je majhen računalnik, ki signal iz mikrofona spremeni v električne impulze. Oddajnik pa je plastičen obroč z navitjem in magnetom, ki prenese signal iz procesorja govora v sprejemnik v notranjem delu.

Notranji del polževega vsadka sestavljajo sprejemnik in polje elektrod. Sprejemnik sprejema signale iz oddajnika in jih razporeja na polje elektrod. Vstavljen je pod kožo za ušesom. Polje elektrod pa je nameščeno v polžu. Preko njih se električni impulzi prenesejo na slušni živec (Bricelj, 2013).

3.2 Kaj polžev vsadek omogoča?

Polžev vsadek omogoča zaznavo frekvenc v območju govora. Torej gluhim in težko naglušnim osebam omogoča, da slišijo govor. Razumevanje govora je odvisno od več dejavnikov. Slušno govorne vaje so zelo pomembne za dobro razumevanje govora.

4. Razvoj govora

Razvoj govora je odvisen od nevrofizioloških dejavnikov pri otroku, od otrokovih intelektualnih sposobnosti in od okolja, v katerem živi. Ob rojstvu možganska struktura še ni popolnoma razvita, tako kot niso popolnoma razvite druge strukture telesa. Postopni razvoj jezika gre z roko v roki z drugimi razvojnimi pojavi in je odvisen tako od prirojenega kot od vzgoje, zato je razvoj otrokovega govora odvisen od izpostavljanja jeziku okolja.

Za pravilen razvoj govora in jezika morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji:

- ustrezno razvite psihične funkcije (zaznavanje, pozornost, mišljenje, občutenje, pomnjenje, slušni spomin…),
- dobro zdravje otroka,
- zdrav in razvit živčni sistem,
- ustrezno razviti govorni organi,
- dober sluh in poslušanje,
- dobro razvita motorika,
- spodbudno in ugodno okolje, ki otroka spodbuja pri njegovem razvoju (Levec, 2014).

Za razvoj govora in jezikovnih zmožnosti je najbolj pomembno prav predšolsko obdobje. Otrok od 1. leta dalje usvaja besede, slovnična pravila, uči se tvoriti izreke in besedila. Tako raste njegova slovnična zmožnost, hkrati pa se uči tudi pravil, kako reagirati v določeni situaciji.

5. Najpogostejše težave otrok s polževim vsadkom

Kadar pa v razvoju ne gre vse tako kot bi moralo biti, se posledice kažejo na različnih področjih. Najpogostejše težave otrok s polževim vsadkom so:

Težave s priklicem besed se nanašajo na nezmožnost možganov, da iz spomina dovolj hitro prikličejo besedo v določenem kontekstu. Otrok tako lahko razume, kaj določena beseda pomeni, ko pa je vprašan po njej, pa je ne more imenovati. Taki otroci pogosto uporabljajo mašila, da izpolnijo tišino, medtem, ko iščejo besedo za določen pojem. Težave s priklicem besed se pojavijo šele pri 7. in 8. letih, ko bi moral biti otrokov govor fluenten (McAleerMahaguchi, 2010).

Fonološke težave se kažejo v nedoslednosti izgovora posameznih glasov, predvsem tistih z nizko slušno diskriminacijsko vrednostjo (tistih, ki so si slušno zelo podobni), v nedoslednosti izgovora posameznih besed (ne vedo natančno, kateri glas je potrebno izgovoriti ali v kakšnem zaporedju), nadalje se kažejo težave pri izgovoru daljših besed in besednih zvez, zabrisana je izreka glasov v besedi ali besed v stavku (Sevšek, 2016).

Morfološke napake se najpogosteje kažejo pri uporabi končnic. Otrok bo besedo povedal tako, kot jo bo slišal. Če dela besede ne bo slišal, potem ga tudi ne bo povedal. Težave jim delajo besede iz iste besedne družine, ki se med seboj razlikujejo po pred-, pri- in medponah (Grobler, 2006).

Težave z oblikoslovjem in skladnjo se kažejo:

- v govoru otrok prevladujejo kratki stavki,
- pogosto imajo težave s pomožnimi glagoli in zaporedjem besed v stavku,
- pri postavljanju vprašanj ohranijo zgolj besedo iz jedra,
- uporabljajo zaimke v neustrezni obliki,
- pri zapisu uporabljajo napačne končnice (McAleerMahaguchi, 2010).

Težave s pravilnim razumevanjem pomena besed ali rabe določene besede:

- počasnejši so pri usvajanju novih besed glede na svoje vrstnike,
- težje prikličejo besede,
- motena je sposobnost pripovedovanja,
- imajo skromen besednjak,
- prisotne so konkretne in abstraktne besede,
- primanjkuje jim besednih asociacij,
- težave imajo pri iskanju sopomenk, protipomenk, podpomenk in nadpomenk (Sevšek, 2016).

Težave s pojasnjevanjem in pripovedovanjem:

- med pripovedovanjem zgodbe preskakujejo s teme na temo – v zgodbi dogodki nimajo logičnega zaporedja, izpustijo bistvo,
- težko govorijo o dogodkih in izkušnjah, ki so izven njihovega vidnega polja,
- zamenjujejo levo – desno, spredaj – zadaj,
- težave imajo z ohranjanjem pozornosti,
- težave imajo z naštevanjem mesecev ali dni v pravilnem zaporedju (Sevšek, 2016).

Gluhi in naglušni otroci spadajo v kategorijo oseb s posebnimi potrebami, zato so deležni nekaterih prilagoditev v vsakdanjem življenju, prav tako pa znotraj izobraževalnega sistema. Izobražujejo se tako v rednih kot tudi specializiranih in prilagojenih šolah. O tem kam bo otrok vključen, odločajo predvsem starši na podlagi mnenja strokovnjakov, ki spremljajo razvoj vsakega otroka posebej.

V zadnjih letih se je zaradi povečane dostopnosti in razvoja tehnologije povečalo število otrok s polževim vsadkom (koh-learnimimplantom), prav tako pa se je povečala uporaba ostalih pripomočkov, ki jih uporabljajo gluhi in naglušni. Razširitev uporabe teh pripomočkov je povzročila zmanjšanje števila popolnoma gluhih otrok. To je predvsem posledica zgodnjega odkrivanja težav s sluhom in zgodnjega vstavljanja polževih vsadkov. Posledica tega je vključevanje vedno večjega števila otrok z motnjami sluha v redne šole, v katerih pa morajo biti taki otroci deležni posebnih prilagoditev. Kljub prilagoditvam mora biti izobraževanje enakovredno tistemu, ki so ga deležni slišeči.

Alternativa redni OŠ pa je Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. Zavod je glavna vzgojno izobraževalna ustanova, ki gluhim in naglušnim omogoča razvoj in učenje njihovega primarnega maternega jezika (slovenskega znakovnega jezika) in izobraževanje; tako predšolsko, osnovnošolsko kot tudi poklicno.

6. Značilnosti učenca s polževim vsadkom

Tudi avtorica prispevka je pred leti učila učenca, ki je bil od rojstva gluh. Gluhoto so odkrili dokaj pozno, šele pri dveh letih je fant dobil polžev vsadek. Vzroke za tako pozno odkritje gluhote je težko pripisovati komur koli, dejstvo pa je, da je velik del razvoja govora, ki poteka pri normalno slišečih ta učenec zamudil in se mu bo primanjkljaj poznal vse življenje, čeprav je fant intelektualno lepo razvit in nima še kakšnih drugih težav. Fanta so po pridobitvi polževega vsadka vključili v vrtec, kjer je bil že takoj deležen dodatne strokovne pomoči. Članek se osredotoča na njegov 2. in 3. razred osnovne šole, kajti tisti dve leti je bil omenjeni fant avtoričin učenec.

Če bi želeli na kratko povzeti, za omenjenega učenca veljajo čisto vse težave, ki so omenjene pri težavah gluhih in naglušnih otrok; imel je skromen besedni zaklad, težave s

priklicem besed, mešal je moški in ženski spol, končnice pri besedah so bile napačne, težko mu je bilo tvoriti stavke in povedi, kaj šele krajše sestavke, ni imel občutka za pravilen vrstni red v povedi…Ker je imel učenec veliko težav že pri slovenščini, ni treba posebej omenjati, da je bila zanj angleščina, s katero se je prvič soočil prav v 2. razredu res trd oreh. Komaj je usvajal slovenske besede, pa se je že moral spoprijemati tudi z angleškim besediščem.

Seveda je bil učenec upravičen do individualne pomoči (IP) – 2 uri na teden je z njim individualno zunaj razreda delala surdopedagoginja, ki je učenca odpeljala od pouka in je z njim utrjevala govor in jezikoslovje. Poleg individualne pomoči je bil deležen tudi dodatne strokovne pomoči (1 uro na teden), katero je izvajala njegova učiteljica (avtorica prispevka) enkrat tedensko po pouku, po potrebi pa tudi večkrat. Z omenjenim učencem sta na teh urah še enkrat pregledala šolsko snov, zapise v zvezkih in dodatno mu je razložila, česar med poukom ni razumel. Opazila je, da je imel omenjeni učenec tudi nizko samopodobo, saj je kljub temu, da je v učenje vložil več truda, dosegal nižji uspeh kot pa slišeči vrstniki, težje je sodeloval pri razgovorih, imel je manj prijateljev, težko je sledil razgovoru v skupini, njegov govor je bil drugačen. Omenjeni učenec je bil sicer eno leto starejši od svojih sošolcev, ker so mu starši zaradi slabših govornih sposobnosti za eno leto odložili šolanje, bil pa je zelo dober športnik in vedno prvi pri teku in drugih športnih aktivnosti. Ravno šport je bilo njegovo močno področje, saj mu ostali učenci nikoli niso prišli blizu po rezultatih pri raznih športnih aktivnostih.

Prilagoditve pouka, ki jih je imel učenec s polževim vsadkom:

- učilnica jemorala biti dovolj svetla in odprta, da je učenec lahko dobro opazoval, odgledoval iz ustnic in na ta način čim bolj spremljal pouk in se vanj aktivno vključeval,
- imel je podaljšan čas pisanja, odgovarjanja in priprave na odgovore,
- imel je pravico do prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja,
- upravičen je bil do posebnega učnega gradiva (več slikovnega materiala) in uporabe posebne tehnologije in opreme (ojačevalnik zvoka, sodobna računalniška oprema, projektor…),
- izpite je lahko opravljal s pomočjo pomočnika (velja za NPZ)
- pri angleščini je bil upravičen ustnega dela, glasnega branja, napake v izgovorjavi se niso ocenjevale…
- narek se mu ni ocenjeval, posebna toleranca je morala biti pri ocenjevanju spisa,
- upoštevati se je moralo, da je bilo razumevanje besedilnih nalog slabše,
- pri glasbeni umetnosti ni bil ocenjen petja pesmic.

Sodelovanje s starši je pri takih otrocih bistvenega pomena. Na začetku šolskega leta je bil skupaj s suropedagoginjo izdelan individualiziran program dela, ki so ga nato na sestanku pregledali skupaj s starši. Določili so glavne cilje, ki so jim poskušali slediti tako v šoli kot doma, naloge vseh vpletenih v vzgojno izobraževalni sistem so bile jasno določene. S starši so se na sestankih dobivali enkrat mesečno in potrebno je reči, da je bilo sodelovanje res dobro in tudi učenec je lepo napredoval, saj so doma z njim lepo delali. Je pa omenjeni učenec v tretjem razredu doživel šok, ko sta se starša ločila in takrat se je za nekaj časa ustavil napredek tudi pri njem. Zelo težko je sprejemal, da se je oče odselil in pogosto je na individualnih urah samo jokal. Proti koncu šolskega leta so se stvari doma nekoliko umirile, učenec je počasi sprejel, da ga imata še vedno oba starša rada, čeprav ne živita več skupaj, in začel je zopet delati tako kot pred ločitvijo.

7. Zaključek

Sporazumevanje je dejanje, ki ga ljudje uporabljamo z namenom vplivati na nekoga drugega. Predpogoj za verbalno komunikacijo pa je govor kot prenos naučenega sistema jezika v komunikacijo. Uspešna komunikacija predstavlja uspešno socialno življenje, kar je pomembna sestavina našega vsakdana. V zadnjih letih je razvoj naredil velik korak naprej tudi na področju odkrivanja gluhote in naglušnosti ter s pomočjo polževega vsadka pomagal gluhim in naglušnim k čim bolj normalnemu življenju in aktivnemu vključevanju v šolski sistem, pri čemer brez individualne in dodatne strokovne pomoči ne gre. Torej vsi, ki delajo z gluhimi in naglušnimi otroci se morajo ves čas zavedati, da je vsak otrok edinstven in da enotnih receptov ni. Odpravljanje težave in razvoj govora pri otrocih s polževim vsadkom gre najlažje ob hkratnem sodelovanju staršev, učitelja in surdopedagoga.

Ko je avtorica prispevka dve leti delala in aktivno spremljala učenca s polževim vsadkom, seje tudi sama veliko naučila. Spoznala je, da je telesno in duševno zdravje največja blaginja. Res si je težko predstavljati, za koliko stvari so gluhi in naglušni otroci prikrajšani. Drži, da jim polžev vsadek ogromno pomaga pri normalni komunikaciji, a težave ostajajo pri nekaterih bolj, pri drugih manj izražene. Čeprav je imela s pripravami na pouk veliko dela, saj se je za delo z učencem s polževim vsadkom dodatno pripravljala in tudi poukje organizirala tako, da je omenjeni učenec lahko čim bolj sledil poteku pouka, jetudi sama pridobila veliko izkušenj, ki ji bodo ostale za vse življenje, omenjeni učenec pa bo imel vedno posebno mesto v njenem srcu.

Ko se ena vrata sreče zaprejo,
se druga odprejo.
A ponavadi tako dolgo zremo v zaprta vrata,
da ne opazimo tistih, ki so se nam odprla. (H. Keller)

8. Literatura

Grilc, N. (2013). *Govorno – jezikovne motnje*. Priročnik z vajami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grobler, M. (2006). Specifični primanjkljaji na področju morfologije in sintakse – implikacije za učenje in pomoč. V: M. Kavkler (ur.), Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: *Zbornik prispevkov/ druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Hernja, A. s sod. 2010. *Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Levec, S. (2014). *Liba, laca, lak*. Ljubljana: samozaložba.

Kuhar, D. (1994). *Gluhota kot sprejemljiva drugačnost*. Revija Didakta.

Košir, S. (1999). *Sluh: naglušnost in gluhost*. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.

Rataj Bricelj, M. (2013). *Slušni pripomočki. Seminar Metode in oblike dela z gluhimi in naglušnimi otroci,* ZGLN, Ljubljana.

McAleerHamaguchi, P. (2010). *Childhoodspeech,* languageandlisteningproblems: whateveryparentshould know. New Jersey: John Wiley&sons.

Sevšek, T. (2016). *Pripovedovanje zgodbe 6 – 9 let starih otrok s specifično govorno jezikovnimi motnjami*. Magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Schmid, M., Čagran, B. (2006). *Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Kern je profesorica razrednega pouka na OŠ Šenčur, kjer je zaposlena že 15 let, in je tudi vodja podružnične šole v Voklem. V svojih letih poučevanja se je že večkrat srečala z učenci s posebnimi potrebami in prav učenec s polževim vsadkom ji je bil poseben izziv. Sicer pa na šoli vodi tudi otroški in učiteljski pevski zbor.

Ustvarjalni gib kot metoda za učenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Creative Movement as Method for Learning Children with Mild Intellectual Disabilities

Sandra Zelko Sitar

Osnovna šola Glazija,
sandra.sitar@siol.net

Povzetek

Prispevek predstavlja študijo primera s kvalitativno metodo raziskovanja. V raziskavo je vključenih sedem učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, starih od 10 do 13 let. S pomočjo študije primera prikažemo učinke ustvarjalnega giba kot ene izmed metod za delo z učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Raziskava vključuje raziskovalna vprašanja ter analizo in interpretacijo rezultatov, ki smo jih pridobili s pomočjo ocenjevalne sheme, opazovanja ter trimesečnega spremljanja. Ustvarjalni gib je metoda, ki se pogosteje uveljavlja pri delu z učenci v rednih programih osnovnega šolanja kot pa v osnovni šoli s Prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom. S prispevkom smo želeli prikazati pozitivne učinke ustvarjalnega giba na učenje, izražanje čustev in nadaljnje učno delo pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Ključne besede: motivacija, učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, učenje, ustvarjalni gib.

Abstract

The article discusses a case study in which a qualitative method of research is used. The sample included seven students with mild intellectual disabilities between the ages of ten and thirteen. A case study helps us to show the effects of creative movement as one of the methods for working with students with mild intellectual disabilities. The research includes research questions, an analysis, and an interpretation of results which were obtained with the help of a grading scheme, observation, and three months of monitoring. In primary schools, creative movement is a method more often used in the Regular Educational Programme than the Adapted Educational Programme. The article intends to show the positive effects of creative movement on learning, expressing emotions and the further school work of students with mild intellectual disabilities.

Keywords: children with mild intellectual disabilities, creative movement, learning, motivation.

1. Uvod

Otroci s posebnimi potrebami predstavljajo heterogeno skupino, ki zahteva jasne definicije in zakonske osnove. Ne glede na to, ali govorimo o nadarjenih otrocih ali o otrocih, ki so vključeni v redno osnovno šolo ali o otrocih s posebnimi potrebami, je potrebno upoštevati temeljni cilj vzgoje in izobraževanja, kateri je: »oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge

spretnosti.« (Krek in Metljak, 2011, str. 13). E. Žgur (2017b) pravi, da za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju velja, da imajo manjšo sposobnost za učenje, to pa tudi določa njihovo šolsko uspešnost. Učni program, ki ga učenec obiskuje, mu omogoča številne priložnosti, da pridobiva znanja, utrjuje učno snov in razvija ročne spretnosti ter mu omogoča smiselno in polno življenje. Poleg opisanih dejstev E. Novljan (1997) izpostavi še, da imajo otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) znižano sposobnost samokontrole, zmanjšano sposobnost za razumevanje svoje okolice in premagovanje njenih zahtev. Prepričana je, da takšni otroci potrebujejo več spodbud, razumevanja ter ljubezni tako s strani staršev, učiteljev kot tudi vrstnikov. Žagar (2012) opisuje, da so učenci z LMDR sposobni socialnega učenja, usvajanja pravil vedenja. Avtor pravi, da imajo učenci z LMDR znižano senzomotorično in miselno delovanje ter sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Tudi E. Žgur (2017a) izpostavlja manjšo razvitost centralnega živčnega sistema, kar povzroča okrnjenost številnih senzomotoričnih sposobnosti in posledično tudi manj razvito motoriko. Zaradi nedokončanih nevroloških procesov prihaja do pomanjkljive pozornosti.

Pri opredelitvi LMDR ni mogoče upoštevati le enega kriterija kot edinega pomembnega (Colnerič in Zupančič, 2005), temveč strokovnjaki LMDR opredeljujejo z različnih vidikov (Colnerič in Zupančič, 2007). Ne glede na različne teoretične poglede imajo otroci z LMDR v akademskem smislu znižane sposobnosti za učenje. Kažejo se odstopanja na področju konceptualnih, socialnih, motoričnih, čustvenih in praktičnih veščin (Colnerič in Zupančič, 2005; Lindblad, 2013; Marinič idr., 2015; Žagar, 2012; Žgur, 2017a). Osebe z LMDR potrebujejo prilagojen pedagoški pristop za usvajanje temeljnih šolskih veščin, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi (Colnerič in Zupančič, 2007). E. Žgur (2017b) pravi, da učenci z LMDR lahko dosežejo temeljno šolsko znanje v prilagojenih učnih razmerah in optimalnih pogojih šolanja (prilagoditve učnega procesa, učnih vsebin, strukturirano delo ipd.). Strukturirano in vodeno poučevanje je nujno za uspešno učenje učencev z LMDR. Večina jih je zmožna samostojnega vključevanja v družbo, opravljanja enostavnih del, vzdrževanja socialnih odnosov ter prispevanja k skupnosti, najpogosteje ob podpori socialne službe (Colnerič in Zupančič, 2005; Može Cedilnik, Uršnik in Filipčič, 2011). Zavedati se je potrebno, da je vsak otrok ne glede na stopnjo ovire oz. vrsto motnje individuum ter je potrebno upoštevati dejstvo, da vsak potrebuje svoj čas, individualne prilagoditve ob upoštevanju njegovih močnih in šibkih področij. Zato se v razvoju in napredku posamezniki razlikujejo ter nekateri napredujejo prej, nekateri kasneje, vendar ima vsak pravico do ustreznega vzgojno-izobraževalnega procesa. E. Žgur (2017b) še pravi, da učenci z LMDR pogosto ostajajo na preprostejših strategijah učenja, ki so počasnejše in manj avtomatizirane.

Kot pomoč ter hkrati tudi kot motivacijsko sredstvo smo pri vzgojno-pedagoškem procesu uporabljali različne pristope ustvarjalnega giba ter ugotavljali vplive le-tega na motivacijo za šolsko delo, medsebojne odnose v razredu ter razpoloženje in počutje učencev. Pedagoški delavec se zaveda, da s svojim delom ne vpliva zgolj in samo na znanje posameznega učenca, temveč je njegov cilj celostni razvoj otroka. To pripelje pedagoškega delavca k raziskovanju ter uporabi različnih pristopov in načinov, s katerimi doseže ta cilj. Zavedanje, da učenec pred nami ni zgolj telesno bitje, temveč deluje z umom, z različnimi čuti ter svojimi individualnimi posebnostmi, nas prebudi iz stanja, da ni vse dobro za vse učence. Potrebno je nenehno ozaveščanje ter iskanje vedno novih načinov učenja, poučevanja, strategij, metod, ki bodo prilagojene posamezniku z LMDR. Ne glede na novosti in spremembe, ki jih uvajamo v samo vzgojno-pedagoško delo, se je potrebno zavedati, da sta v ospredju vedno napredek in razvoj posameznega učenca.

Področje, ki ugotavlja pozitivne učinke ustvarjalnega giba pri otrocih z LMDR, ni posebej raziskano. Raziskave (Fauth, 1990, v: Kovar, Cmbs, Campell, Napper-Owen & Worrel, 2004, v Geršak, 2006) potrjujejo pomen vseh čutov pri učenju in kar 90 odstotkov slišanega, videnega, rečenega in narejenega − igra vlog, ples, dramatizacija, slikanje, sestavljanje − si ljudje zapomnijo. Jensen (1998, v Geršak, 2015, str. 530) je opisal »povezavo med gibanjem in učenjem kot pozitiven vpliv na možganske funkcije«. Tudi nevrobiologija nudi dokaze, da obstajajo povezave med kognitivnim in gibalnim razvojem. Prefrontalni korteks, ki je med drugim odgovoren tudi za kognitivne funkcije, hkrati z aktivnostjo aktivira tudi področje možganov, ki je pomembno za motorično učenje. S preučevanjem možganskih slik otrok z razvojnimi motnjami je bilo vidno, da obstajajo povezave med motoričnim in kognitivnim razvojem (Kim, Carlson, Curby in Winsler, 2016). E. Žgur (2013) izpostavlja, da se v otrokovo motorično razvojno komponento vključujejo še druge, višje dimenzije in strukturalno zahtevnejše, s področja emocij, kognicije itd. Za otroka je vsako učenje bodisi kognitivna ali motorična aktivnost, ki si jo mora pridobiti, naučiti, zapomniti in ponotranjiti (Reid, 2005, v Žgur, 2013). Avtorja Collin in Goll (1993) opišeta, da v našem spominu ostane 30 % slišanega, 40 % videnega in 60 % tistega, kar naredimo. Zato je pomembno, da poleg tega, kar učenci vidijo, slišijo, v učnem procesu tudi gibalno in praktično preizkusijo. V proces poučevanja se vključi več različnih načinov sprejemanja informacij. Uporaba multisenzornih načinov je v sodobnem času vzgoje in izobraževanja pogosta in redna praksa, zato je dobro tudi pri sproščanju prilagajati različne načine, glede na potrebe in sposobnosti učencev.

Namen prispevka je predstaviti pozitivne učinke ustvarjalnega giba na otroke z LMDR. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali je mogoče s pomočjo ustvarjalnega giba vplivati na razpoloženje, na motivacijo za učno delo in na čustveni odziv otrok z LMDR. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja: R1: Katere vaje ustvarjalnega giba so učenci že poznali?, R2: Kakšni so učinki ustvarjalnega giba na počutje učencev v trimesečnem obdobju?, R3: Kako in v kolikšni meri s pomočjo metode ustvarjalnega giba spodbujamo izražanje čustev?, R4: Kako ustvarjalni gib vpliva na motivacijo za nadaljnje učno delo?, R5: Na katero vajo ustvarjalnega giba se bodo učenci najbolje odzvali?, R6: Kako bo metoda ustvarjalnega giba vplivala na učinkovitost nadaljnjega učnega dela?

2. Ustvarjalni gib

V vzgojno-izobraževalnem procesu si vsi prizadevamo za celostni razvoj otrok. »Celostno učenje pomeni razumeti nekaj z umom in telesom. Celostna metoda poučevanja prepleta v vzgojno-izobraževalnem procesu telesne, doživljajske, miselne in socialne dejavnosti.« (Geršak, 2006, str. 61). Ustvarjalni gib spada med celostne metode učenja in poučevanja. Posamezniku omogoča zabavno raziskovanje lastnega gibanja s pomočjo glasbe in drugih izraznih sredstev, razvija telesne spretnosti, usmerja energijo, spodbuja domišljijo in povečuje kreativnost (Kroflič, 1999, v Geršak, 2006). Ugotovitve nevroznanosti potrjujejo ključno vlogo gibalne aktivnosti na učenje ter senzomotorične procese. Utelešena kognicija je teoretična osnova za razumevanje, kako pomembno je gibanje za učenje (branje, pisanje itd.) (Tancig, 2014).

V. Geršak (2006) predstavlja ustvarjalni gib kot učno metodo pri delu z otroki za motivacijo, razlago ter utrjevanje matematičnih pojmov, za lažje razumevanje okolja ter tudi pri začetnem opismenjevanju. Ustvarjalni gib omogoča raziskovanje na področju likovne in dramske umetnosti, na področju jezika. Na ta način se otroci učijo, ustvarjajo in komunicirajo

skozi umetnost. Gibanje otroku daje največ ugodja, pri katerem posnema osnovno zakonitost svojih bioloških procesov. M. Zagorc (1992, v Geršak, 2006) opisuje, da tako otroci kot mladostniki najdejo v plesu posebno zadovoljstvo, saj v njem odkrijejo pot za osvoboditev svojih čustev in občutij, ki bi jih morda s pomočjo besed težje spravili na površje. I. Tubbs (1996, v Geršak, 2006) izpostavlja, da se s pomočjo ritma človek osvobodi napetosti in togosti, sprošča čustva in jih izraža, namesto, da bi jih zadrževal v sebi.

A. Podrzavnik in K. Kejžar (2015) podajata dejstva o tem, da se tako učitelji kot učenci pri ustvarjanju z gibanjem sprostijo, razvijejo pozitivne medsebojne učinke, so motivirani za delo in izpostavijo pozitivne odzive. Na tak način učitelji na nekoliko drugačen način vzpodbujajo pri učencih radovednost, raziskovalni duh ter drugačen pogled na dogodke ter ljudi. Avtorja izpostavljata, da gre za učenje in dojemanje s celim telesom. O povezanosti duševnosti in telesnosti v ustvarjalnem procesu je razmišljal tudi ameriški psiholog Maslow, saj je domneval, da so ustvarjalne izkušnje za otroke in odrasle uravnovešujoča sila. Maslow izpostavlja, da sprostitev psihomotorične energije zadovoljuje potrebo po prijetnih izkušnjah kot tudi težnjo po osebnostni celovitosti skozi integriranje duševnosti in telesnosti (Kroflič in Gobec, 1995).

2.1 Metoda ustvarjalnega giba

Izhodišče metode ustvarjalnega giba izhaja iz načela sodobnega umetniškega plesa (Kroflič in Gobec, 1995). Nastanek sega v začetek 20. stoletja, pionir je bil Rudolf Laban (1879–1958). V slovenskem prostoru je ustvarjalni gib v predšolski vzgoji utemeljila Marta Pavlin-Brina, plesalka in plesna pedagoginja (prav tam). S pomočjo omenjene metode se lahko obravnava vse učne vsebine iz vseh vzgojno-izobraževalnih področij: od spoznavanja narave, družbe, matematike in jezika. B. Kroflič (2006, str. 17) definira, da ima »ustvarjalni gib funkcijo udejanjanja spoznavnih vsebin z doživljanjem in je sredstvo ustvarjalnega izražanja učnih vsebin«.

S. Griss (1998) opredeli ustvarjalni gib kot učno metodo oziroma kot orodje za učenje. Omenja aktivne pristope učenja različnih učnih vsebin s pomočjo lastnega telesa. Izpostavlja pomen kinestetičnega učenja kot pomemben ključ za doseganje zastavljenih ciljev pri matematiki, naravoslovju in učenju jezikov. Tudi V. Geršak (2015) definira ustvarjalni gib kot aktiven pristop učenja s pomočjo telesa. Hkrati govori kot o sredstvu za motiviranje, razlago in udejanjanje učne snovi. N. Meško, V. Geršak, P. Pikalo, V. Rupnik in M. Kasjak (2011) izpostavljajo, da je ustvarjalni gib kot učni pristop primeren tako za kinestetične tipe otrok kot za nemirne in hiperaktivne otroke, ker omogoča aktivno kinestetično učenje, ter za otroke s posebnimi potrebami, ki z ustvarjalno plesno-gibalno izkušnjo gradijo lastno zavedanje telesa, samozavest, razvijajo ustvarjalnost in pozitivne odnose v skupini ter izražajo čustva. Vpliv ustvarjalnega giba se kaže na vseh ravneh otrokovega razvoja. P. Hribar (2006, v Geršak, 2006) je ugotovila, da ustvarjalni gib pozitivno vpliva na kognitivni, psihomotorični in socialno-emocionalni razvoj otrok s posebnimi potrebami. Največ pozitivnih vplivov se kaže v sproščenosti v razredu, pozitivni komunikaciji ter dobrih medsebojnih odnosih. Izpostavila je še druge pozitivne učinke ustvarjalnega giba: boljša samopodoba, strpnost v razredu, prijateljsko in prijazno okolje, višja motivacija, ustvarjalnost, delovne navade ipd.

V. Geršak (2007) predstavi izsledke raziskave o vključevanju ustvarjalnega giba v pouk, ki so pokazali, da učenci v gibalnih sprostitvenih vajah odkrivajo sebe, razvijajo socialne odnose, čustva in se sprostijo. Avtorica predstavi, da vaje učenci doživljajo kot nekaj

prijetnega in zabavnega, poleg tega pa se s tovrstnimi dejavnostmi naučijo veliko novega in potrebnega za življenje. Hkrati pa so vaje v pomoč tudi učitelju, saj ob njih bolje spozna učence, njihovo doživljanje in njihov razvoj. Otrok z različnimi gibalnimi nalogami spoznava sebe in svoje telo. Po končanih aktivnostih opazuje spremembe, ki se dogajajo. Glede na trajanje in hitrost gibanja otrok razvija predstavo o tem, kaj se je zgodilo, spoznava tudi merjenje časa. Hkrati spozna tudi, kaj gibanje povzroči in kaj ga ohranja (Videmšek idr., 2007).

3. Metodologija in potek raziskave

Uporabljena sta bila deskriptivno raziskovalna metoda in kvalitativna raziskava po metodi sistematičnega pregleda literature. Za podatkovno bazo iskanja podatkov je bila izbrana COBISS.SI, ki je vsesplošno dostopna in uporabna. Izvedena je bila kvalitativna raziskava po metodi študije primera (Starman, 2013). Uporabili smo različne vire podatkov: šolsko dokumentacijo, opazovanje, pogovor z učenci. Kombinacija raznih virov podatkov nam je omogočila kompleksnejši vpogled v obravnavani raziskovalni problem (Vogrinc, 2008). Pri kvalitativnem raziskovanju ne uporabljamo statističnih podatkov, temveč raziskovalec tehnike zbiranja podatkov prilagodi za analizo manjšega obsega (Vogrinc, 2008).

Izvedli smo trimesečno spremljanje učencev z LMDR ob izvajanju različnih tehnik ustvarjalnega giba v času pouka. Študija primera je bila izvedena na podlagi pisnih zapisov, ki smo jih dobili na podlagi opazovanja in beleženja. Izvajanje dejavnosti ustvarjalnega giba je potekalo v šolskem okolju. Raziskovalne aktivnosti so temeljile na zbiranju in analiziranju podatkov s poudarkom na sami aktivnosti učencev. V pomoč nam je bila opazovalna shema za posamezna raziskovalna vprašanja in ocenjevalne lestvice v obliki dnevnikov za vsakega učenca. Na koncu raziskave smo podali odgovore na raziskovalna vprašanja in predstavili kvalitativno vsebinsko analizo.

3.1 Opis vzorca

Izbrali smo namenski način vzorčenja. Naš vzorec je predstavljalo sedem učencev z LMDR, in sicer tri deklice in štirje dečki. Učenci so bili stari od 10 do 13 let. Obiskovali so 5. in 6. razred Prilagojenega izobraževalnega programa devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Učenci so bili med seboj zelo različni, pri vsakem so bile izpostavljene posebnosti ter močna področja. Nekateri so bili bolj verbalno spretni, drugi spet bolj motorično gibčni. Pri vseh pa je bil cilj enak, in sicer da ugotovimo, kako ustvarjalni gib vpliva na učence, ne glede na njegove individualne posebnosti in posamezna odstopanja.

3.2 Postopek zbiranja podatkov

Za sodelovanje otrok v raziskavi smo pridobili soglasje vodstva šole, staršev in razredničark otrok. Predstavili smo jim zastavljeni program ter vse v zvezi z namenom in cilji raziskave ter postopki izvedbe. Vsako srečanje je potekalo tako, da smo vsakega učenca posebej vprašali o njegovem počutju ter ga prosili, če lahko svoje počutje pokaže na petstopenjski lestvici počutja, ki smo jo poimenovali Termometer počutja. Vsak odgovor smo si vedno zabeležili. Enako smo naredili po vsakem srečanju in tako smo lahko primerjali odgovore pred in po srečanju. V drugem delu srečanja smo izvajali različne vaje ustvarjalnega

giba. Po opravljenih vajah smo učence vedno povprašali, ali so vaje predhodno poznali ter kako so jim bile vaje všeč, kar so ocenili z oceno od 1 do 5. Odgovore učencev smo sproti beležili v ocenjevalno shemo. Hkrati smo opazovali njihove odzive, razpoloženja, izražanje neverbalne komunikacije, izražanje njihovih čustev, željo po sodelovanju, utrujenost, zdolgočasenost, nezainteresiranost. Izražanje posameznih čustev smo preverili z opazovalno shemo, kjer smo opazovali verbalno in neverbalno komunikacijo ter fizične in socialne znake pri učencih. V tretjem delu srečanja smo preverjali učinkovitost pisanja domačih nalog.

Med ustvarjalnim gibom smo opazovali odzive učencev, njihove medsebojne interakcije, motivacijo za sodelovanje. Opažanja in ugotovitve smo beležili sproti, po vsakem končanem srečanju. Informacije, kot so bile interes učencev za delo, ustrezni pripomočki za posameznega otroka, zainteresiranost za delo, čustveno-vedenjske težave itd., smo pridobili z opazovanjem tekom vsakega treninga posebej.

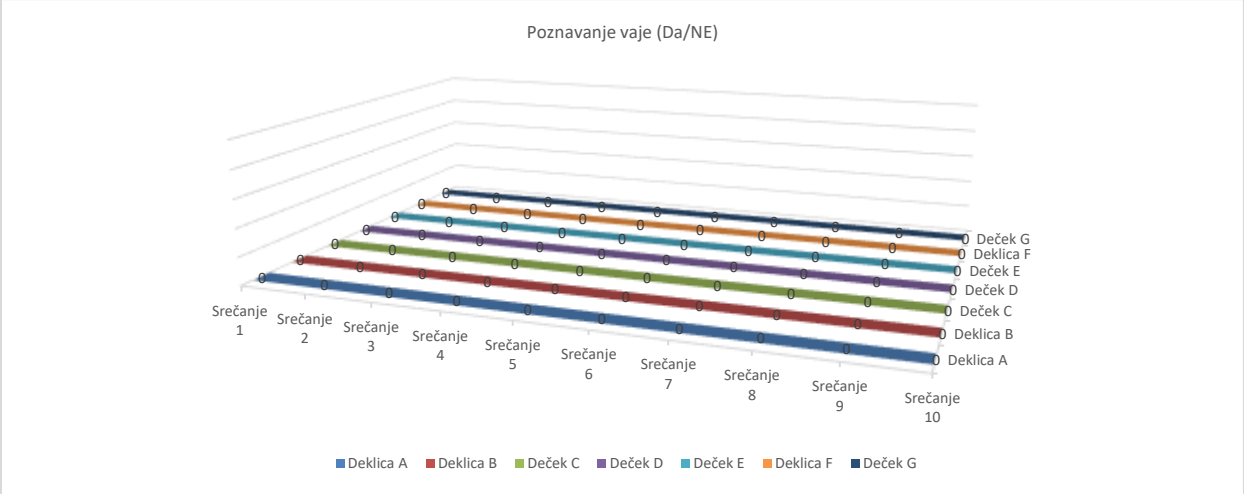
3.3 Obdelava podatkov

Podatke smo kvalitativno obdelali in interpretirali. Potek dejavnosti v času trimesečnega obdobja smo spremljali s pomočjo ocenjevalne sheme za vsakega učenca. Strukturirano in s pomočjo opazovanja in ocenjevalne liste smo spremljali odzive in reakcije otrok. Sproti smo beležili opažanja ter uporabili krajša preverjanja njihovega počutja pred in po vajah s pomočjo Termometra počutja. Na osnovi zbranega gradiva smo podatke grafično predstavili ter opisno interpretirali. Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

3.4 Analiza in interpretacija podatkov

R1: Katere vaje ustvarjalnega giba so učenci že poznali?

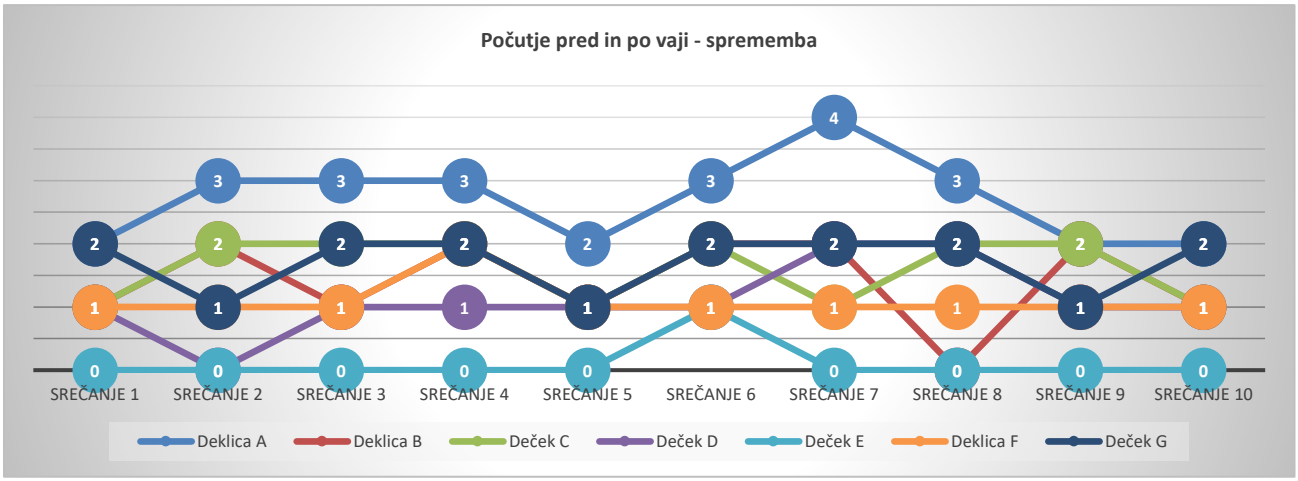
Graf 1: Prikaz poznavanja vaj ustvarjalnega giba glede na posamezno srečanje



Iz Grafa 1 je razvidno, da učenci niso poznali nobene izmed vaj ustvarjalnega giba. Vse vaje so bile za njih predstavljene in izvajane povsem na novo.

R2: Kakšni so učinki ustvarjalnega giba na počutje učencev v trimesečnem obdobju?

Graf 2: Prikaz spremembe počutja po vsakem srečanju

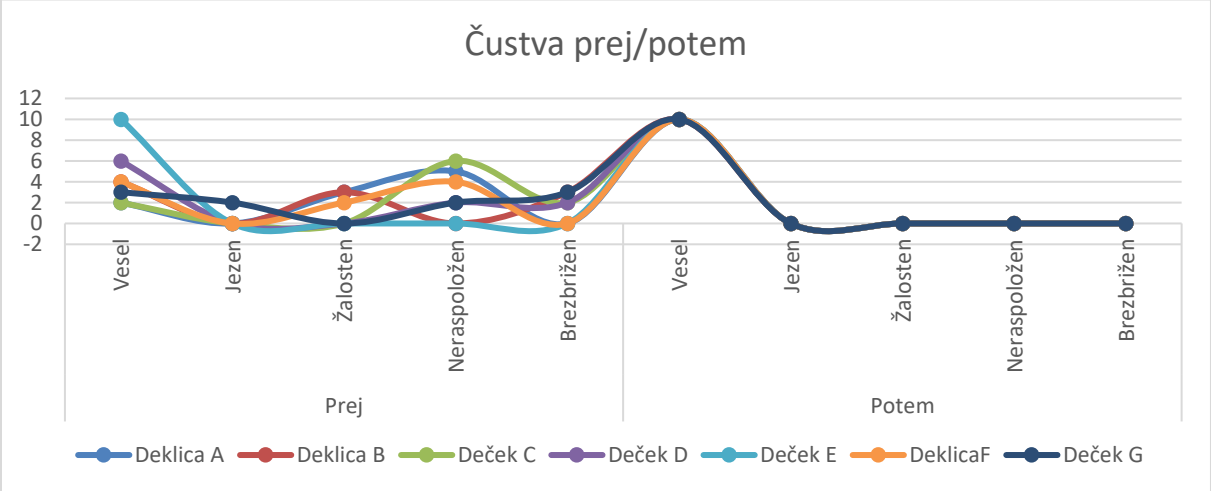


V Grafu 2 so razvidni učinki sprostitvenih vaj na počutje učencev. Počutje se je pri večini učencev občutno izboljšalo in lahko sklepamo, da so vaje pozitivno vplivale na vse učence.

Ugotavljamo, da so vaje ustvarjalnega gibanja na vseh srečanjih pozitivno vplivale na počutje vseh učencev. Na nekatere učence so imele vaje večji in bolj intenziven učinek, na druge nekoliko manjši. Njihovo razpoloženje se je na splošno izboljšalo, kar se je posledično izkazovalo tudi v razredni klimi.

R3: Kako in v kolikšni meri s pomočjo metode ustvarjalnega giba spodbujamo izražanje čustev?

Graf 3: Sumaren prikaz temeljnih čustev pred in po srečanjih

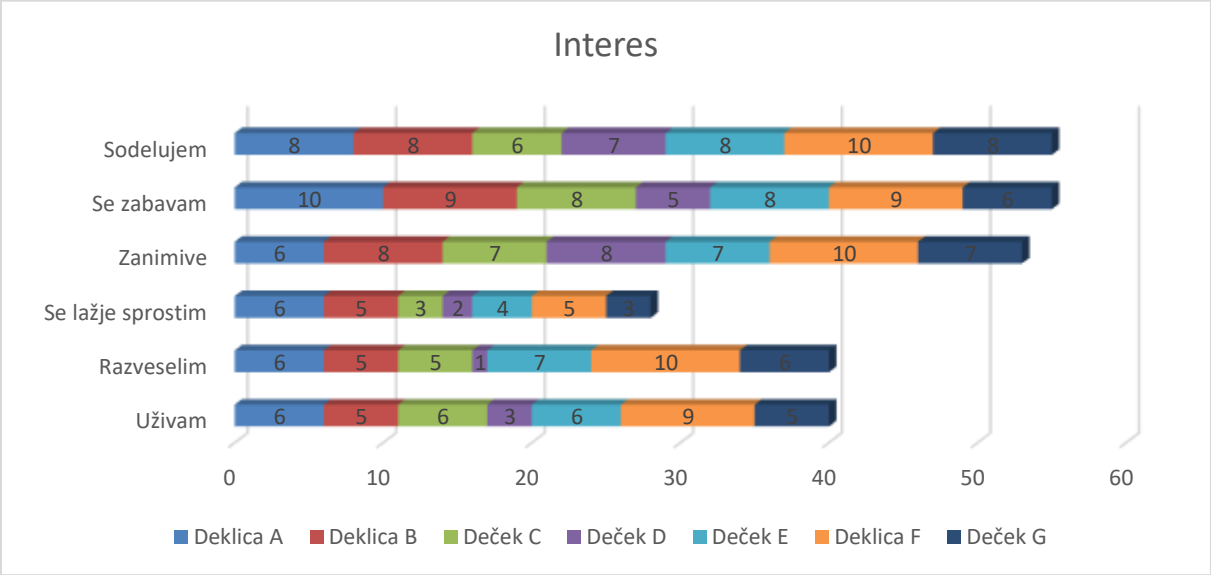


Iz Grafa 3 je razvidno, kakšna so bila čustva otrok pred samimi vajami ter po vajah. Opazovali smo čustvena stanja učencev pred vajami ter kakšne so bile njihove čustvene reakcije po vajah. Izkazalo se je, da so imele vaje pozitiven vpliv na vse učence. Vaje ustvarjalnega giba so imele pozitivne učinke na čustvena stanja učencev. Učenci so se zelo sprostili, bili kreativni ter pozitivno naravnani drug do drugega. Izkazovali so občutek, da zmorejo, pri izvajanju vaj so izrazito uživali ter se sprostili. Na obrazih je bilo zaznati nasmeh, sproščenost, poskočnost, sodelovanje s sošolci. Pri deklicah A, B in F je bilo zaznati toplino na obrazu ter nenehno nasmejanost ter željo po sodelovanju s sošolci. Pri bolj energičnih vajah so učenci postali razigrani, glasni, pogumni in sodelovalni drug do drugega. Ko so bili v središču pozornosti, so z veseljem prevzeli svoje vloge. Vaje so v določenih

trenutkih povezovale učence med seboj. Ob koncu vaj so izražali zadovoljstvo in veselje. Včasih so bili po določenih vajah zadihani ter prijetno utrujeni. Brez težav so sledili nadaljnjemu učnemu procesu.

R4: Kako ustvarjalni gib vpliva na motivacijo za nadaljnje učno delo?

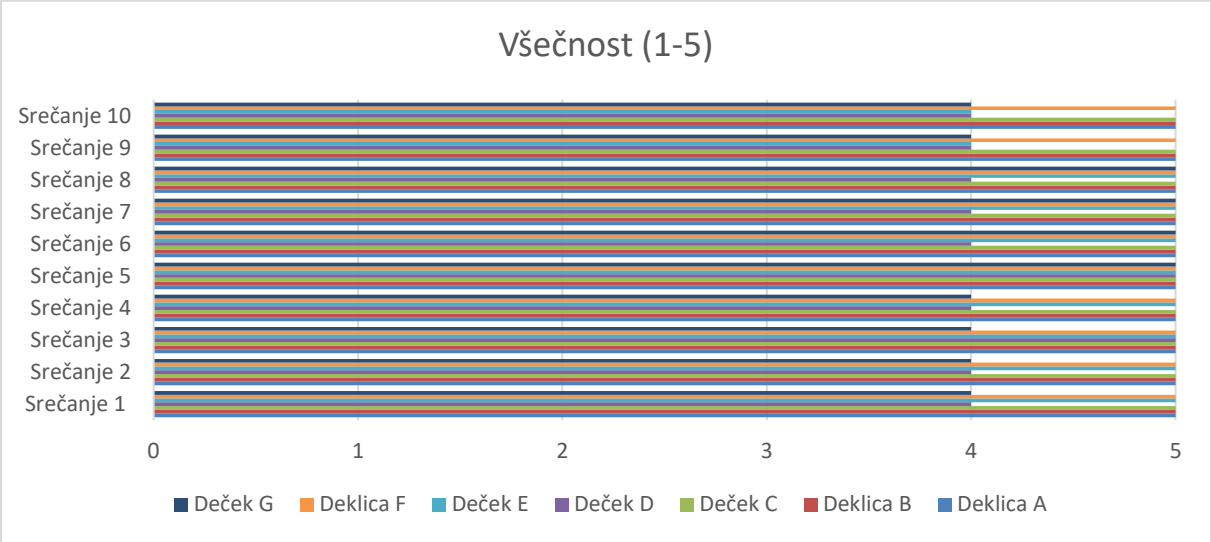
Graf 4: Prikaz seštevka odgovorov učencev glede motivacije za nadaljnje delo



Graf 4 prikazuje, da je ustvarjalni gib vplival na motivacijo in interes učencev za nadaljnje učno delo. Iz Grafa 4 je razvidno, da je večina učencev sodelovala, da so jim bile vaje zanimive ter so se zabavali. Učenci so se na začetku nekoliko težje sprostili, vendar po nekaj ponovitvah je bilo zaznati sproščenost med učenci. Velik interes za sodelovanje pri vajah so izkazovale vse tri deklice ter en deček. Ob izvajanju vaj so štirje učenci (A, B, F in E) izrazito bolj uživali kot ostali trije (C, D in G). Deček D se je zelo težko sprostil ter se ni razveselil vseh vaj. Kljub temu pa se je občasno zabaval, povedal, da so mu vaje zanimive ter se ni upiral sodelovanju. Potreboval je več časa, da se je sprostil ter vživel v sam proces. Ugotovili smo, da je bila motivacija za nadaljnje delo prisotna pri vseh učencih.

R5: Na katero vajo ustvarjalnega giba se bodo učenci najbolje odzvali?

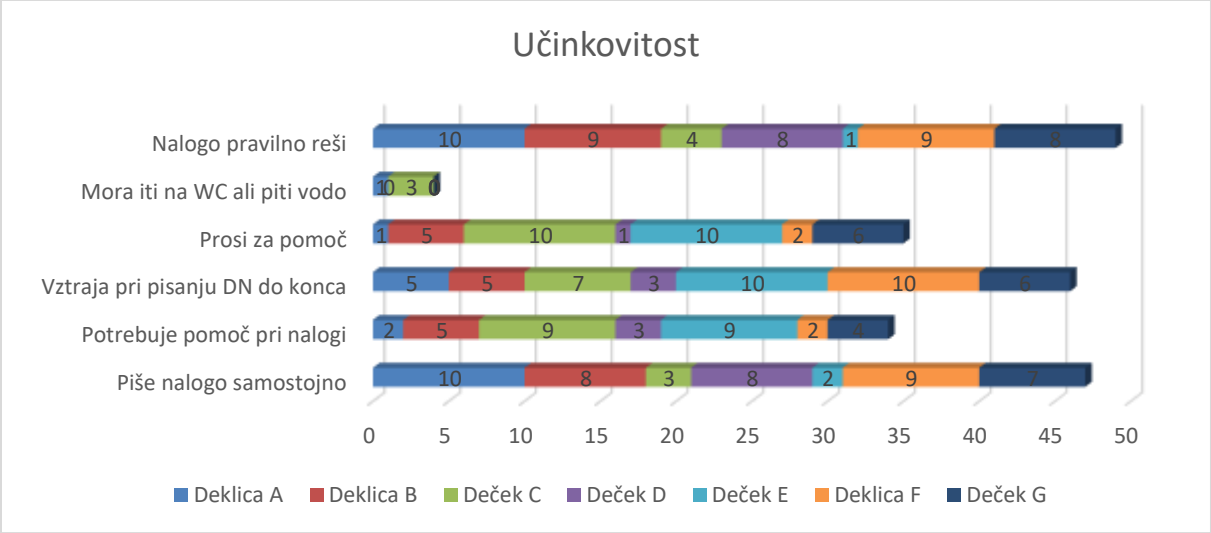
Graf 5: Prikaz všečnosti vaj ustvarjalnega giba po srečanjih



Graf 5 prikazuje, da je bila učencem metoda ustvarjalnega giba zelo všeč. Običajno so učenci z besedami povedali, da so jim bile vaje zelo prijetne in všeč. Učno snov iz matematike smo povezali z ustvarjalnim gibom in izkazalo se je, da je učencem ustrezalo. Tudi ko smo ponavljali poštevanko s pomočjo giba, je bilo opaziti zadovoljstvo in nasmehe na obrazih otrok. Učenci so zelo radi sodelovali ter učno snov povezovali z ustvarjalnim gibom.

R6: Kako bo metoda ustvarjalnega giba vplivala na učinkovitost nadaljnjega učnega dela?

Graf 6: Prikaz učinkovitosti pisanja domačih nalog



Pri pisanju domačih nalog smo opazovali značilnosti, ki so predstavljene v Grafu 6. Zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti ter različnih primanjkljajev učenci vedno potrebujejo spodbude ter usmerjanja za nadaljnje delo. Pogosto se je izkazalo, da so bili po vajah ustvarjalnega giba učenci motivirani za nadaljnje učno delo ter tudi pisanje domačih nalog. Po končanih vajah, je bilo med učenci opaziti manj pritoževanja ter utrujenosti.

4. Ugotovitve raziskave in zaključek

Pri poučevanju in učenju otrok z LMDR je potrebno upoštevati kompleksno razsežnost individualnih značilnosti vsakega posameznika. Teorija nas uči in opozarja, da je potrebno upoštevati kurikularna načela učnega načrta ter specifičnost oseb z LMDR. Vsakodnevno se soočamo s prilagoditvami in individualnimi posebnostmi učencev. Vsak med nami ima svoje potrebe, želje in interese ter posledično vpliva na naša občutenja, doživljanje ter navsezadnje motivacijo za delo. Posledično je potrebno učno delo in metodiko dela prilagajati posebnostim vsakega posameznika. S pomočjo ustvarjalnega giba lahko učencem predstavimo učno snov ne zgolj samo preko giba in telesa, temveč tudi na konkretni ravni. Učenci se s pomočjo ustvarjalnega giba sprostijo in hkrati spoznavajo svojo lastno ustvarjalnost in kreativnost. Sproščenost prinaša ugodje in nekaj prijetnega za posameznika. Če so učenci sproščeni ter na nezavedni ravni sledijo nekim pravilom ter se ob tem še zabavajo, lahko dosežemo boljše učinke za učenje, motivacijo za nadaljnje učno delo, utrjevanje in ponavljanje učne snovi. Z ustvarjalnim gibom smo želeli učencem z LMDR predstaviti nove metode učenja, saj so vaje osredotočene tako na sebe kot na učno snov. Pri sami izvedbi ustvarjalnega giba ni pravilnih in napačnih gibov, temveč preprosto, da slediš navodilom ter si v stiku s samim seboj. Učenci so izkazali interes in željo po nadaljnjem delu z ustvarjalnim gibom. To prikazujejo tudi rezultati, kateri so prikazani v Grafu 5. Poučevanje s pomočjo gibanja, improvizacije, plesa je odvisno tudi od našega odnosa do tovrstnih vsebin. Učiteljev pristop igra pomembno vlogo. Učitelji smo nenehno igralci in od nas je odvisno, ali bomo na odru ustvarjalni, kreativni ter bomo pri tem tudi mi uživali in improvizirali, če bo to potrebno. Ni potrebno, da učitelj pozna vse zakonitosti, forme in oblike, ki jih vsebuje ustvarjalni gib. V prvi vrsti sta pomembna učiteljev odnos ter pristop do dela. Vsako stvar se da izražati na različne načine. Včasih je že dovolj, da uporabimo neverbalno komunikacijo s pomočjo enostavnega giba. Burns (2011) izpostavlja, da potrebujejo možgani spodbudno okolje, da dobro funkcionirajo. Metoda ustvarjalnega giba se je pri naši raziskavi izkazala kot dobra spodbuda za nadaljnje vzgojno pedagoško delo.

Z raziskavo smo želeli preizkusiti ustvarjalni gib ter ugotoviti, ali vpliva na razpoloženje učencev z LMDR. Potrdili smo, da se lahko učence z LMDR motivira za nadaljnje učno delo tudi na nekoliko drugačen, neobičajen način. Ustvarjalni gib je pripomogel k boljšemu počutju otrok ter posledično tudi k učinkovitosti kasnejšega pisanja domačih nalog. Svoj lastni pristop izraža tudi pedagog, ki učence vodi in usmerja. Svoboda obeh akterjev je neomejena. Človekova potreba po gibanju je univerzalna, saj se v naravi vse spreminja in giba – od gibanja vesolja, planetov, življenja vseh živih bitij do gibanja atomov in molekul, zato nas ne preseneča, da so želje in potrebe človeka po gibanju nekaj primarnega. M. Zagorc (1997) celo pravi, da gibanje prebuja življenje v nas in skozi svoje telo doživljamo svet okrog sebe. S tem, ko smo izvajali vaje ustvarjalnega giba, smo skrbeli tudi za prisotnost »biti tukaj in zdaj«. Sicer tega nismo nikoli na glas izrekli, smo se pa zavedali, da gre za proces čuječnosti, ki je neposredno prepleten z ustvarjalnim gibom. V prihodnje predlagamo, da se ustvarjalni gib kot metoda za lažje usvajanje učne snovi integrira v sam učni proces. Ustvarjalni gib se lahko uporabi ali kot motivacijsko sredstvo ali pa tudi za usvajanje same učne snovi. Presoditi je potrebno, kaj bo za učence bolj sprejemljivo ter njim lažje dostopno in izhajati iz učne snovi. Vsekakor pa je potrebno biti nenehno v stiku tako z učenci kot samim seboj, da lažje presodimo, kaj je v danem trenutku najbolj optimalno tako za posameznika kot za sam pedagoški proces. Ustvarjalni gib kot metoda poučevanja za otroke LMDR ima za prihodnje raziskovanje in odkrivanje njenih učinkov še mnogo odprtih in neraziskanih poti, predvsem pa ponuja neskončno idej za vsakega pedagoškega delavca.

5. Program ustvarjalnega giba

1. Tema dejavnosti: SPOZNAVANJE USTVARJALNEGA GIBA

Uvod: v uvodni uri smo učencem razložili in predstavili, kaj je to prosto gibanje, kaj pomeni izražati se skozi gib ter kaj je to ustvarjalni gib. Z učenci smo tudi določili pravila, ki so veljala od začetka do konca vsake ure treninga. Razlaga je bila preprosta in enostavna, saj smo kaj hitro začeli z delom.

V ozadju je bila glasba Pink Panterja.

Osrednji del: učenci so se gibali glede na navodilo, ki so ga dobili.

1. Učenci so najprej dobili navodila, da se prosto gibajo po prostoru glede na tempo glasbe. Najprej počasi, nato bolj hitro in na koncu še hitreje. Naročila sem jim, naj se gibajo v skladu s svojim razpoloženjem, s svojimi občutki. Povedala sem jim, da ni pravilnega ali napačnega gibanja ter da je vsak gib dobrodošel.
2. Nato sem jim dala navodilo, kako naj se gibajo, s tem da sem se tudi jaz gibala z njimi po razredu. Gibanje je potekalo v različnem tempu, in sicer s pomočjo različnih delov telesa :
   - po petah;
   - po prstih;
   - po celih stopalih;
   - po eni nogi (izmenjaje leva/desna);
   - s sonožnim skokom;
   - z eno roko v zraku;
   - z eno roko v boku;
   - z obema rokama v zraku.

   Ko so usvojili te gibe, smo tempo pospešili in zraven uporabljali vsak svojo domišljijo.

Zaključek: na koncu ustvarjalnega giba smo se združili v krogu ter si podelili svoje občutke.

2. Tema dejavnosti: RAVNE IN KRIVE ČRTE (prirejeno po Peternel, 2005 in Geršak, 2006)

Na srečanju smo tekočo matematično snov povezali z ustvarjalnim gibom. Glavni cilj srečanja je bil, da učenci s pomočjo gibanja ponovijo in utrdijo učno snov iz matematike. Hkrati pa dobijo izkušnjo, da se je mogoče matematične vsebine učiti na nekoliko drugačen način.

Uvod: za začetek je sledilo plesno izražanje ob glasbi, individualno, prosto gibanje po prostoru s pomočjo glasbe.

Osrednji del: nato so učenci vsi skupaj prikazovali s pomočjo vrvice:

1. krive nesklenjene črte; 2. krive sklenjene črte; 3. ravne nesklenjene črte; 4. ravne sklenjene črte.

Po opravljeni dejavnosti so na črte, ki so jih pripravili s pomočjo pripomočka (vrvica), po teh vrvicah **hodili na sledeče načine**: po petah, po prstih, po celih stopalih. Tempo hoje: hiter, srednje hiter in zelo počasen. Nato je vsak učenec v prostoru poiskal eno črto, katero si je poljubno izbral, ter se s pomočjo lastnega gibanja gibal po njej.

V ozadju je bila glasba.

Zaključek: na koncu je vsak učenec **legel** na vsako izmed vrvic in opisal razliko med danimi črtami.

3. **Tema dejavnosti**: **GEOMETRIJSKI LIKI**

Uvod: prosto plesno izražanje ob glasbi. Ponovimo, katere like so obravnavali pri pouku.

Osrednji del: ob imenovanju geometrijskega lika (krog, trikotnik, kvadrat, trikotnik in pravokotnik) učenci skupaj med seboj oblikujejo skupino in ponazarjajo geometrijske like s pomočjo rok, nog.

Nato sledi ponazarjanje geometrijskih likov z lastnim telesom. Učenci so z mojo pomočjo na tleh ponazarjali geometrijske like z lastnim telesom. Ugotavljali so značilnosti geometrijskih likov: stranice, število oglišč.

Zaključek: na koncu so si sami izbrali sošolca za delo v paru ter po lastni domišljiji in izbiri prikazali en geometrijski lik.

V ozadju je bila glasba na željo učencev.

4. **Tema dejavnosti: GIBALNA IGRA S PETJEM – Moj klobuk ima tri luknje ter postavljanje KIPOV**

Uvod: za uvod in sprostitev smo se naučili pesmico »Moj klobuka ima tri luknje« (Lisec, 1995). Ob petju pesmi se hkrati kaže z rokami za vsako besedo. Ko so učenci usvojili pesem, smo pri vsaki naslednji kitici izpustili po eno besedo in namesto petja molče pokazali z roko.

Moj klobuk ima tri luknje

Moj klobuk ima tri luknje,
tri luknje ima moj klobuk,
če bi ne imel tri lukenj,
bi to ne bil več moj klobuk.

Potek: ob besedi 'moj' smo se z roko udarili po prsih, ob besedi 'klobuk' na vrh glave, pri besedi 'tri' smo pokazali tri prste, pri besedi 'luknje' pa s palcem in kazalcem pokažemo krog. Ko pojemo pesem drugič, besede 'moj' ne izgovorimo, ampak le pokažemo, ko pojemo tretjič spustimo še besedo 'klobuk', ... Konča se tako, da besedila sploh ne pojemo (razen veznih besed), besede 'moj', 'klobuk', 'tri' in 'luknje' pa le pokažemo. Tako v šesti kitici poje samo besedica ČE.

Osrednji del: v osrednjem delu smo se šli ustvarjalnega **KIPARJA** (Geršak, 2006)

Potek: učenci prosto plešejo ob dani glasbi. Ko učiteljica ugasne glasbo, učenci naredijo kip iz samega sebe. Tisti kip, ki se premakne, izpade. Učenci si izmišljajo raznorazne kipe, učitelj jih lahko tudi vpraša, kaj predstavljajo.

Zaključek: na koncu smo ponovno zapeli »Moj klobuk ima tri luknje«.

5. **Tema dejavnosti: POZDRAV V PARU**

Potek igre: učenci prosto hodijo ali plešejo po prostoru. Pazijo, da se ne zaletavajo med seboj. Ko zakliče učitelj navodilo npr.: »S hrbtom skupaj!«, vsak hitro poišče partnerja. Partnerja se postavita s hrbtoma skupaj in se pozdravita. »S komolcem skupaj« partnerja stakneta komolca skupaj in se pozdravita. »Naredita počep skupaj!« in naredita počep po lastni presoji in domišljiji ter se pozdravita itd. Če zakličemo: “Z obrazi skupaj!”, se učenca postavita z

obrazom drug proti drugemu in se pozdravita. Po vsakem opravljenem navodilu učenec hodi ali pleše naprej po prostoru.

Osrednji del: PANTONIMSKE AKCJE (Zagorc, 2008a)

Potek: učitelj pove besedne zveze in učenci vsak s svojo domišljijo in ustvarjalnostjo pokažejo, kar jim je bilo povedano.

UREJAJTE ROŽE	POMAHAJTE PRIJATELJU
UMIJTE ZOBE	POKLIČITE PO TELEFONU
ZAPRITE OKNO	POSKAKUJTE OD VESELJA
POČESITE SI LASE	POGRABITE LISTJE
ZABIJTE ŽEBELJ	ZAPNITE SI SUKNJIČ
ZLIKAJTE OBLEKO	STUŠIRAJTE SE
POMETITE TLA	VRZITE ŽOGO
SPOTAKNITE SE OB PREPROGO	TIPKAJTE PO TIPKOVNICI
SLECITE SE	UMIJTE SI OBRAZ
UMIJTE SI ROKE	POPRASKAJTE SE

Zaključek: zaključimo z mirnim in spoštljivim pozdravom drug do drugega.

6. **Tema dejavnosti: GIBALNA IGRA S PETJEM − BIL JE KONJENIK**

Uvod: ob tej pesmi smo stali v krogu. Najprej smo se naučili pesem, nato pa smo začeli še s kazanjem. Z rokama in nogama ter glavo in zadnjo platjo smo oponašali konjske gibe oz. njegovo obnašanje.

Bil je konjenik, na iskrem črnem vrancu,
jahal je skoz' noč kot blisk in kot vihar.
Konjeniki, pozor, v dir, galop,
z eno roko (udarjamo po kolenih),
z obema rokama (udarjamo po kolenih),
z eno nogo (udarjamo ob tla),
z drugo nogo (udarjamo z obema nogama ob tla),
z glavo (migamo, kot bi oponašali konja),
z repom (z zadnjo platjo nakažemo, kot bi oponašali konja).

Osrednji del: ponavljali in utrjevali smo poštevanko števila 5 in 6 s pomočjo ustvarjalnega giba. Po dva učenca sta prikazala račun s pomočjo poskokov ali ploskov rok, en učenec je s pomočjo poskokov ali ploskom pokazal rezultat. Med seboj se nismo pogovarjali.

Zaključek: na koncu smo ponovili igralno pesem s spreminjanjem tempa, od umirjenega do zelo hitrega tempa.

7. **Tema dejavnosti: IMPULZ PRIJATELJSTVA** (Vogelnik, 1994)

Z učenci smo se postavili v krog. Dogovorili smo se, v kateri smeri bo igra potekala in kdo bo začel. Dogovorili smo se tudi za določen gib (poskok, stisk roke, dvig roke, pogled …), ki smo ga nato ponavljali v krogu eden za drugim.

Osrednji del: OGLEDALO (Peternel, 2005; Geršak, 2006)

Učence sem prosila, da se poljubno postavijo v pare. Povedala sem jim, da se bomo pretvarjali, da smo ogledalo.

Potek: Učenca se obrneta drug proti drugemu. Eden od njiju izvaja različne gibe, drugi ga poskuša kar najhitreje in natančno posnemati, kot da je njegova slika v ogledalu. Nato vlogi zamenjata. Učenca, ki se gleda v ogledalu, spodbujamo k izražanju različnih razpoloženj. Pogovarjamo se o tem, kako prepoznamo, da je nekdo vesel, žalosten, prestrašen itd.

Zaključek: v umirjenem tempu v krogu smo zaključili z uvodno igro.

8. **Tema dejavnosti: POZDRAV S SVOJIM LASTNIM GIBOM** (Vogelnik, 1994)

Potek: vsak učenec si prosto po domišljiji izmisli poljuben gib in se zraven predstavi. Primer: zamahne z rokami in povem »Jaz sem Miha«. Vsi ostali učenci ponovijo njegov gib ter ga pozdravijo »Pozdravljen Miha«!

Osrednji del: **ustvarjalni gib smo povezali z učno snovjo pri naravoslovju.**

Potek: spoznavanje živali v naravi. Vsak učenec si je že predhodno izbral, katero žival bo opisal in je imel s seboj tudi knjigo iz šolske knjižnice. Na razpolago smo imeli tudi računalnik.

Preden smo se lotili opisovanja ter iskanja podatkov za posamezno žival, smo prikazali GIBANJE ŽIVALI. Skozi gib smo spoznavali gibanje posamezne živali. Nato smo gibu dodali tudi zvok oglašanja živali. Vsak učenec je pokazal, kako se giba njegova izbrana žival. S pomočjo domišljije so učenci prikazovali tudi, kako se »njihova« žival obnaša, hrani itd. Nato so ostali učenci ponovili za njim. In tako drug za drugim. Na koncu, ko so vsi prišli na vrsto, smo se prosto gibali po prostoru glede na izbrano žival. Na koncu smo se pogovorili, kaj je živalim skupnega in v čem se razlikujejo.

Učenci so imeli izbrane naslednje živali: zajec, medved, lisica, sova, lev, opica in riba.

Zaključek: po končani telesni aktivnosti so učenci šli opisovat žival s pomočjo miselnega vzorca.

9. **Tema dejavnosti: DIAMANT** (Geršak, 2006).

Potek: en učenec prevzame vodilno vlogo, ostali učenci so mu sledili po principu senc (igra sence: v dvojicah se učenca postavita drug za drugim, prvi izvaja gibe, drugi je njegova senca in mu sledi). Učenec, ki kaže, se giba v smeri (desno, levo, naprej, nazaj) in uporablja vse nivoje (visoko, nizko). Ostali učenci stojijo za njim in mu sledijo. Nato se vloga vodilnega učenca zamenja.

Igro DIAMANT je mogoče nadgraditi z različnimi vlogami. Vodilni učenec tako lahko prikazuje letne čase, živali, vremenske pojave, poklice, športe, čustvena stanja itd. Nadgradnja nastane s pomočjo glasbe in uporabe različnih rekvizitov.

10. **Tema dejavnosti: UČENJE PESMICE SONCE - Bina Štampe Žmavc** (v Branje kot čudežno potovanje, Lušina, 2009, str. 32).

Učenci so se morali naučiti na pamet pesem, ki je po učnem načrtu za peti razred. S pomočjo ustvarjalnega giba smo se učili pesmico.

Sonce je zvezda, žareča kot sonce. Bleščeča savana, naročje in hrana.	Iz koščka te zvezde poganjajo veje, rodijo se trave, pšenica se seje.
Košček te zvezde so školjke in kiti, ljudje in termiti, lačni in siti.	Košček te zvezde je Zemljin obraz. Košček te zvezde sva ti in jaz.

6. Literatura

Boyd, K. (2003). *Kids on the move. Creative movement for children af all ages*. Flower Mound, Texas: Creative Publishing.

Collin, R. in Goll, L. (1993). *Umetnost učenja.* Ljubljana: Tangram.

Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos,* 1(4), 7−33. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4TRVLAND

Colnerič, B. in Zupančič, M. (2007). Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, 18(3−4), 7−33. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-IXM27VW0/7eb4c6d5-4dc7-4c80-b5ad-23c7950a72be/PDF

Geršak, V. (2006). Plesno-gibalna ustvarjalnost. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 53−92). Koper. Pedagoška fakulteta.

Geršak, V. (2007). Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika,* 58(3), 128–143.

Geršak, V. (2015). Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 529–545). Koper: Univerzitetna založba Annales. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3175/1/Gersak_Misliti.pdf

Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf

Griss, S. (1998). *Minds in motion. A Kinesthetic Approch to Teachin Elementary Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.

Kavčič, R. A. (2005). *Učenje z gibanjem pri matematiki*: priročnik gibalnih aktivnosti za učenje in poučevanje matematike v 2. razredu devetletke. Ljubljana: Društvo Bravo.

Krivec, B. (2014). Laura in njen trak. V V. Geršak in N. Meško (ur.), *Zbornik 2. Mednarodne konference plesne pedagogike* (str. 60−62). Velenje: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.

Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje.* Metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kroflič, B. (2006). Celostne metode učenja pri pouku in v podaljšanem bivanju. V Š. Krapše (ur.), *Podaljšano bivanje ni kar tako* (str.17-22). Nova Gorica: Educa Melior.

aspects. Gothenburg: University of Gothenburg. Pridobljeno s https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34073/1/gupea_2077_34073_1.pdf

Lušina, I. (2009). *Branje kot čudežno potovanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marinič, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi- potrebami.pdf

Meško, N., Geršak, V., Pikalo, P., Rupnik, V. in Kasjak, M. (2011). Plesna umetnost. V Bucik, N., Požar Matijašič N. in Pirc, V. (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja* (str. 221−230). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Može Cedilnik, H., Uršnik, S. in Filipčič, T. (2011). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci.* Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti. Maribor: Založba Forum Media d. o. o.

Novljan, E. (1997). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peternel, S. (2005). *Prvih pet minut*. Nova Gorica: Melior.

Podrzavnik, A. in Kejžar, K. (2015). Gib v vzgojno-izobraževalnem procesu v osnovni šoli: „Gibanje odpira vrata v učenje“. V V. Geršak, S. Smrtnik Vitulič in S. Prosen (ur), *Zbornik mednarodnega strokovnega posveta Ustvarjalni gib* – most med izobraževanjem in umetnostjo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Starman, A. B. (2013). Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika*, 1, 66-81. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-PNAMBICB/3b031764-ec2e-48b0-9f1e-249cd4d25132/PDF

Tancig, S. (2014). Nevroedukacija in utelešena kognicija – pogledi na gibalno in plesno dejavnost. V V. Geršak in N. Meško (ur.), *Zbornik 2. Mednarodne konference plesne pedagogike* (str. 11). Velenje: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.

Videmšek, M., Tomazini, P. in Grojzdek, M. (2007). *Gibalne igre z improviziranimi pripomočki.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Vogelnik, M. (1994). *Ustvarjalni gib: plesno-gledališki priročnik*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf

Zagorc, M. (2008). *Ustvarjalno gibalna improvizacija*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Žgur, E. (2013). Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. *Vodenje, 11*(2), 55−70.

Žgur, E. (2017a). Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpetost v predšolski kurikul - pomen zgodnje obravnave. V B. Vrbovšek, D. Belak in S. Žnidar (ur.), *Različni otroci − enake možnosti.* (str. 28−40). Ljubljana: Supra.

Žgur, E. (2017b). Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov. *Socialno delo*, 56(1), 21−33.

Kratka predstavitev avtorja

Sandra Zelko Sitar je univerzitetna diplomirana pedagoginja in sociologinja kulture ter magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, posebne razvojne in učne težave. Je učiteljica 5. razreda na OŠ Glazija v Celju. Delo z otroki z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, iskanje novih metod in pristopov učenja, je njeno osrednje področje delovanja, saj želi pripomoči k boljšemu počutju učencev ter njihovi učinkovitosti. Svoje znanje širi, dopolnjuje s številnimi seminarji in dodatnimi programi izpopolnjevanja in izobraževanja.

Besedilo je lektorirano (Jasmina Zupanič, prof. slov. in specialna in rehabilitacijska pedagoginja).

Ustvarjalni gib kot sprostitev, izrazno sredstvo, spodbuda in metoda

Creative Movement as a Release, Expression, Infringement and Method

Mirnesa Džananović

OŠ Prežihovega Voranca Jesenice
mirnesa.dzananovic@prezihovvoranc.si

Povzetek

Človek je motorično bitje, ki se skozi gib uči, zaznava, raziskuje in izraža. Vendar izobraževalni sistem pričakuje od učencev prikovanost na šolske klopi po več ur. Metoda ustvarjalni gib povezuje gibanje z učenjem. Ima veliko skupnih točk z dihalnimi vajami, čuječnostjo, metodo Brain gym in ostalimi holističnimi metodami. Metoda ustvarjalnega giba se uporablja za razvoj vseh področij; psihofizičnega, kognitivnega in socialno-emocionalnega. Raziskave kažejo pozitivne učinke metode na motivacijo, razumevanje, pomnjenje, ustvarjalnost, samozavest, medosebne odnose, strpnost, počutje učencev in učiteljev, ustvarjalna stališča učiteljev in ustvarjalno mišljenje otrok. To je holistična metoda izobraževanja, ki združuje gibalne in verbalne dejavnosti. Pri metodi ustvarjalnega gibanja uporabljajo otroci gibanje za izražanje in ustvarjanje različnih izobraževalnih vsebin, ustvarjalnost gibanja pa se izraža skozi igranje. Metoda spodbuja otroka h komunikaciji, ustvarjanju, sprostitvi in učenju s pomočjo različnih gibalno-rajalnih, didaktičnih, socialnih in sprostitvenih iger, ter s kreativnim gibanjem spoznati vsa predmetna področja.

Ključne besede: gibanje, igra, sprostitev, učenje, ustvarjalni gib.

Abstract

A human is a motor creature that learns, perceives, explores, and expresses through the movement. However, the education system expects pupils to stick to the school bench for several hours. Article present the method of creative motion that links movement with learning. It has many common points with breathing exercises, audacity, the Brain gym method and other holistic methods. The creative movement method is used to develop all areas; psychophysical, cognitive and socio-emotional. Research shows the positive effects of the method on motivation, understanding, memory, creativity, self-esteem, interpersonal relationships, tolerance, pupils 'and teachers' well-being, creative attitudes of teachers and creative thinking of children. This is a holistic method of education that combines movement and verbal activity. With the creative movement method, children use the movement to express and create various educational content, and the creativity of movement is expressed through playing. The method encourages the child to communicate, create, relax and learn through various physiotherapy, didactic, social and relaxation games, and with creative movement to learn all subject areas.

Keywords: creative movement, learning, movement, play, relaxation.

1. Uvod

Najprimernejši način otrokovega učenja je igra, ki je, če je pravilno izbrana osnova za višje oblike učenja in razvoj mišljenja. Z gibanjem se razvija inteligentnost (M. Montessori).

Človek je motorično bitje. Že od rojstva se skozi gib uči, zaznava, raziskuje in izraža. Razvojne teorije pripisujejo gibalnim aktivnostim že v zgodnjem otroštvu velik pomen. Motorični razvoj je v prvih letih bistvenega pomena za razvoj intelektualnih sposobnosti. Intelektualni procesi se razvijejo skozi praktično inteligentnost še pred razvojem govora. Kljub temu se danes v spodbujanju intelektualnega razvoja spodbuja deduktivna – konvergentna inteligentnost, zapostavlja pa intuitivna – divergentna inteligentnost, ki je aktivna, motorična in ne išče razlage problemov, temveč jih neposredno rešuje.

Tradicionalni sistem izobraževanja pričakuje od učencev prikovanost na šolske klopi po več ur; aktivno delovanje možganov in telesno mirovanje z izjemo rok, oči in ušes. Ker je človek celota in kot celota delujejo povezano tudi možgani in telo, jih je nemogoče tako drastično ločiti. Če je telo med učenjem aktivno, so tudi možgani aktivnejši. In če je zaposlenih več čutil in če telo dobi več dražljajev, večjo sled pusti to v spominu. Torej se snov lažje in trajnejše zapomni. Zaradi tega se danes kljub usmeritvam vzgojno-izobraževalnih sistemov po kvantitativnem usvajanju snovi velikokrat v praksi teži h kvalitativnemu poučevanju skozi holistične metode. To so metode, ki obravnavajo učenca kot celoto in mu na ta način spodbujajo intelektualni razvoj. Te metode povezujejo umetnost in znanost, logično in intuitivno mišljenje, telesno z duševnim … Ena takih metod je tudi metoda ustvarjalnega giba, ki je predstavljena v tem članku.

2. Gibanje

Gibanje je osnovna človekova potreba. Redno in zadostno gibanje posamezniku prinaša vrsto pozitivnih koristi skozi vsa starostna obdobja, med drugim varuje in krepi človekovo zdravje, tako telesno kot duševno. Redno in zadostno gibanje je še posebej pomembno pri otrocih, saj vpliva na njihov celostni razvoj. Pri otroku, ki se bo redno in dovolj gibal, bo to pozitivno vplivalo na razvoj in zdravje kosti in sklepov, mišic, motoričnih sposobnosti (hoja, tek, skakanje, poskakovanje, preskakovanje, plezanje, metanje) ter na razvoj finomotoričnih sposobnosti, ki jih otrok potrebuje za pisanje in risanje (Zurc, 2008; v Drev 2010). Če bo otrok obvladal svoje telo, če bo s podobo svojega telesa zadovoljen, bo to pozitivno vplivalo na njegovo samostojnost, samozavest in tudi na njegovo samopodobo. Otrok, ki bo precej gibalno aktiven, se bo preko tega tudi naučil, da so za doseganje uspeha potrebni odločnost, disciplina in odrekanje. Telesna dejavnost pozitivno vpliva tudi na razvoj kognitivnih sposobnosti. Kot so pokazale različne raziskave, si otroci, ki so gibalno zelo aktivni, prej in lažje zapomnijo novo snov, lažje sledijo pouku v šoli in imajo boljšo sposobnost koncentracije, poleg tega pa za šolsko delo porabijo manj časa kot drugi otroci. Vse to pa je v pomoč tudi učitelju, da lažje izvede učno snov (Drev, 2010).

Na gibanje otroka ima poleg družine pomemben vpliv šola, saj v tem okolju otroci preživijo velik del dneva. Poleg ustaljenih oblik gibalne dejavnosti, kot so športna vzgoja in šolski krožki z vsebinami gibalne dejavnosti, lahko šole gibanje otrok spodbujajo tudi z vključevanjem gibanja v učenje posameznih vsebin (npr. matematike, slovenskega jezika,

naravoslovja). Učenje je namreč najbolj učinkovito, če poleg vida, sluha in govora vključuje tudi gibanje. Izražanje in ustvarjanje z gibanjem poglabljata doživljanje, to pa povečuje motivacijo, olajšuje razumevanje in izboljšuje zapomnitev (Zurc, 2007; v Drev 2010).

3. Ustvarjalni gib

Z vključevanjem ustvarjalnega giba v proces pouka se uvaja celosten pristop, premaguje dvojnost, povezuje telesno z duševnim ter olajšajo značilnosti sodobnega pouka (Kroflič 1999):

- pouk kot celovit proces doživljanja, gibanja, spoznavanja;
- pouk kot proces aktiviranja telesnih, čustvenih, razumskih in duhovnih zmožnosti učenca;
- pouk kot proces razvijanja ustvarjalnega mišljenja, problemskega učenja, inovativnega učenja;
- pouk kot proces ustvarjalnih stališč;
- pouk kot proces komunikacije;
- pouk kot proces razvijanja kooperativnega učenja, skupinskega ustvarjanja, timskega dela;
- pouk kot proces zadovoljevanja osnovnih duševnih potreb po moči, zabavi, svobodi, ljubezni;
- pouk kot proces zadovoljevanja potrebe po igri, proces učenja skozi igro;
- pouk kot proces ekološke vzgoje v najširšem pomenu z večanjem občutljivosti in strpnosti do okolja, nežive, žive narave, sočloveka, soljudi.

Gib pri pouku je: sprostitev, izrazno sredstvo, spodbuda in metoda (Kroflič 1999, str. 127). Metoda ustvarjalnega giba je način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo in ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Gibalne dejavnosti je možno izvajati pri vseh učnih in vzgojnih predmetih, pri tem pa ni pomembno posebno učiteljevo gibalno predznanje, ampak le njegovo metodično znanje, iznajdljivost in izvirnost. Učiteljeva naloga je, da otroke spodbuja, animira in jim prepušča pobudo v gibalnem ustvarjanju. S tem ko vnaša gibanje v pouk, pa ustvarja sproščeno vzdušje in spodbuja otrokov emocionalni, socialni in intelektualni razvoj (Kroflič, 1999).

Ustvarjalno gibanje še posebej koristi kulturno prikrajšanim in zavrtim otrokom, otrokom s primanjkljaji v zaznavanju, tistim z učnimi težavami in duševno zaostalim, torej tistim, ki jim je iz različnih razlogov skupna pomanjkljiva predstavljivost (Frostig 1970 v: Kroflič, 1999). Z ustvarjalnimi gibalnimi dejavnostmi otroci zadovoljujejo osnovne potrebe po stikih, gibanju, ustvarjanju in prav zaradi tega te dejavnosti olajšajo komunikacijo vsem otrokom, ne glede na njihovo različnost (Kroflič 1999). V osnovnih šolah je veliko različnih skupin otrok s posebnimi potrebami in pri vseh je opaziti pozitivni vpliv metode.

- Nadarjeni otroci (Ustvarjalni gib omogoča tem otrokom takojšnjo udejanjanje idej in iskanje izvirnih rešitev na zastavljena vprašanja. V skupini se ob ustrezni podpori in usmeritvi konstruktivno vključujejo v skupino, doživljajo socialno resonanco ter spodbujajo še druge otroke k aktivnemu ustvarjalnemu delu (Žnidarčič, 1996, v: Kroflič, 1999).)

- Motorično nemirni in impulzivni otroci (Hiperaktivni in impulzivni otroci v razredu se ob tej metodi dela umirijo in učijo kontrolirati svoje fizične reakcije (Vratuša, 1995, v: Kroflič, 1999).)
- Hipoaktivni otroci (Hipoaktivni otroci se verbalno manj izražajo, se ne vključujejo v razredno dogajanje in so nezainteresirani. Ta metoda jih aktivira, motivira in omogoča socializacijo skozi gibanje.)
- Otroci z neobičajnimi vedenjskimi reakcijami (Metoda jim omogoča sprostitev napetosti in usvajanje primernih tipov vedenja.)
- Telesno prizadeti in bolni otroci (Za te otroke se dejavnosti prilagodijo, da se lahko skozi njih sprostijo, se izrazijo ali ustvarjajo.)

4. Vrste gibalnih dejavnosti

4.1. Gibalne in rajalne igre

So večinoma del športne in glasbene vzgoje. Lahko se vključijo tudi pri matematiki, slovenščini, spoznavanju okolja in likovni vzgoji. Te igre imajo velik socializacijski pomen, saj se otrok vključuje v skupino skozi verbalno in neverbalno komunikacijo.

4.2. Pantomima

Je uporabna pri različnih vsebinah spoznavanja okolja, pri pouku jezika in drugih učno-vzgojnih vsebinah. Pri teh dejavnostih mora učenec pozorno opazovati, ustvariti mentalno sliko in strukturo, prenesti v oblikovanje gibalne strukture in uskladiti gibanje.

4.3. Spontane in usmerjene igre z vlogami, gibno, plesno in govorno dramatiziranje

Se lahko vključijo pri glasbeni, športni ali likovni vzgoji, slovenščini ali spoznavanju okolja. To so dejavnosti, pri katerih otroci celostno udejanjajo realistične ali domišljijske vsebine z gibalno in besedno dejavnostjo. Verbalna in neverbalna komunikacija se prepletata.

4.4. Gibalne didaktične igre

So didaktične igre v ožjem pomenu. Z njimi se dosegajo konkretni cilji različnih vzgojno-izobraževalnih področij. Namenjene so pridobivanju in utrjevanju znanj ter razvijanju psihomotoričnih, socialnih in intelektualnih spretnosti in sposobnosti.

4.5. Sprostitvene igre

Vse dejavnosti ustvarjalnega giba delujejo pozitivno na otrokov psihični, fizični in emocionalni razvoj. Torej delujejo pozitivno pri samozavedanju in prosocialnih dejanjih. Sprostitvene igre so potrebne, ker tudi otroci potrebujejo sprostitev. Od učenca se pričakuje, da bo poleg mirnega poslušanja snovi in sledenja v klopi, pisanja brez besede itd. mirno čakal v vrsti za stranišče, v vrsti za malico, v vrsti za kosilo, v vrsti za zvezek, … Torej otroci v šoli

velik del svojega časa preživijo v čakanju. Potrebujejo gibalno sprostitev, da sprostijo vso energijo, ki se je nabrala v tem čakanju. Sproščanje zmanjšuje negativno prenapetost in vzpostavlja ravnovesje v telesu ali harmonijo. Aktivne sproščujoče dejavnosti so različne. Vse to se dogaja v prostoru, kjer se tiho govori ali pa je popolna tišina.

Poleg tihega in mirnega okolja ima velik vpliv v sprostitvenih igrah tudi dihanje. Dihanje ima pomembno vlogo v odnosu do duševnosti. Lahko se zavestno kontrolira, poteka pa tudi samo od sebe kot drugi notranji proces. Preko dihanja se lahko z umom vpliva na telo in obratno, s telesom na um, torej je dihanje strateška povezava med umom in telesom. Dihanje je ključ za integracijo telesa in uma. Z učenjem zavestnega uravnavanja dihanja se lahko obvladujejo tudi emocije in um. Raziskave kažejo pozitivne učinke na sprostitev mišične napetosti in na reduciranje anksioznosti skozi tehniko ozaveščanja dihanja (Proskauer, 1969, v: Kroflič, 1999).

4.5.1. Vodena vizualizacija

V poplavi vizualnih spodbud otroci težko samo poslušajo, zato je vodena vizualizacija dobra za razvoj domišljije in spoznavanje notranjega sveta. Cilji vodene vizualizacije so umiritev, sprostitev, koncentracija, vizualizacija, aktiviranje čutil, razvoj domišljije, zavedanje lastnega telesa, besedno izražanje in ponovitev (Schmidt, 2012).

Vodena vizualizacija se izvaja v tišini. Otroci so udobno nameščeni in mižijo. Začetne zgodbe so krajše, dokler se otroci ne navadijo na način dela. Začetek pripovedovanja ali branja zgodbe služi pripravi in se zato pove z normalnim glasom. V nadaljevanju se glas utiša in pripoved upočasni, saj so otroci že umirjeni. Otrok mora imeti dovolj časa, da zgodbo podoživi in jo začuti z vsemi čutili. Med zgodbo so načrtovani odmori, ki služijo razcvetu otroške lastne domišljije. Konec zgodbe je vrnitev v sedanjost in je glas malo glasnejši. Po končani vizualizaciji je potreben čustveni odmor, da otroci uredijo svoje misli, občutke in doživetja. Potem sledi analiza njihovega doživljanja zgodbe, ki je najboljša povratna informacija.

Učitelj mora izbrati zgodbo, ki je primerna razvojni stopnji otrok v skupini. Lahko izbere tako zgodbo, iz katere bo potem izhajal naprej pri jemanju snovi, tako, skozi katero bo ponovil snov, ali pa nepovezano z učno snovjo, ki bo služila le kot sprostitev in umiritev. Učitelj ima vlogo bralca ali pripovedovalca in na koncu spraševalca. Nikakor učitelj ne sme kritizirati doživetja učencev. Odgovori na zastavljena vprašanja ne morejo biti pravilni ali nepravilni. Učitelju služijo za analizo učenčevega doživljanja in ustvarjalnosti. Tudi če je učenec v zgodbi o morju videl pod vodo kravo, kako pase travo, ni to narobe, saj sta v prvem planu učenčevo doživljanje in domišljija.

4.5.2. Masaža

Masaža služi za sprostitev in umiritev. Cilji masaže so umiritev, sprostitev, razvijanje zavedanja o lastnem telesu, razvijanje pozornosti do drugega, razvijanje obzirnosti, navajanje na dotik, zavedanje lastnega prostora, razvijanje empatije, sodelovanje, delo v paru, drugačen pristop k učenju, razvijanje domišljije, bogatenje besednega izražanja, povrnitev energije, razvijanje nebesedne komunikacije, razvijanje ustvarjalnosti, podoživljanje zgodb, razvijanje gibalne interpretacije in ponovitev učne snovi (Schmidt, 2008).

Razredna masaža se izvaja brez glasbe. Izvaja se skozi zgodbo, ki jo učitelj bere ali pripoveduje. Razredna masaža se lahko izvaja v veliki skupini, manjši skupini ali v paru. Za izvajanje masaže potrebujejo učenci umirjen prostor, toplo podlago, čiste roke in natančna navodila. Učitelj mora pred izvajanjem masaže natančno razložiti, kako bo masaža potekala, kakšne so lahko posledice neupoštevanja navodil in kaj se od otrok pričakuje. Zaradi razredne klime je zaželeno, da se tudi učitelj vključi v masažo. S tem so otroci bolj motivirani in osredotočeni, učitelj jim je bolj dostopen in deluje kot del njih, ne pa njihov vodja in nadrejeni.

4.5.3. Joga

Jogijske vaje delujejo na ves organizem. Povečujejo moč in gibkost ter izboljšujejo koordinacijo in držo. Prav tako povečujejo zmožnost osredotočenja. Med vadbo so otroci usmerjeni na položaje, na dihanje in na občutje v telesu. Vaje jim pomagajo, da se sprostijo, zberejo in umirijo. Pomembno je, da je joga nežna, ne tekmovalna oblika vadbe. Cilji joge so umiritev, sprostitev, razvijanje zavedanja o lastnem telesu, drugačen pristop k učenju, povrnitev energije, spoznavanje matematičnih likov, razvijanje orientacije v prostoru, iskanje težišča, utrjevanje pojma levo, desno, utrjevanje pojmov spodaj, zgoraj, na, nad, pod …, razvijanje koordinacije, razvijanje vzdržljivosti, razvijanje potrpežljivosti, razvijanje zaupanja v partnerja, razvijanje zmožnosti spremljanja napredka in vzdrževanje gibčnosti (Schmidt, 2008).

Jogijske vaje niso zgolj »raztegovanje telesa«. Če se izvajajo pravilno, usklajeno z dihanjem, prispevajo k uglasitvi notranjih organov in spodbujajo njihovo delovanje. Izmenjavanje mirnih in dinamičnih asan pripomore k stabilnosti in umirjenosti. Prednosti teh vaj so, da so nežne, niso obremenjene z nastopaštvom in niso tekmovalne. Vsak otrok je lahko uspešen, ker lahko asane izboljšuje. Osnovna pravila joge so:

- ni nasilja nad telesom (samo kolikor nam telo dopušča),
- usmerjenost na položaje,
- usmerjenost na dihanje,
- usmerjenost na občutke v telesu.

4.5.4. Tibetančki

Tibetančki so sklop petih vaj, znanih kot »5 tibetanskih vaj« ali »Vrelec mladosti«, ki omogočajo telesu prost pretok energije, povežejo telo, um in duh, hkrati pa otroka sprostijo. Cilji so umiritev, sprostitev, razvijanje zavedanja o lastnem telesu, povrnitev energije, motivacija, spodbuda, razvijanje orientacije v prostoru, iskanje težišča, razvijanje koordinacije, razvijanje vzdržljivosti in vzdrževanje gibčnosti. Za vadbo so potrebni prezračen prostor, blazina in udobna oblačila. Učitelj pred vsako vajo razloži potek vaje, potem pa prevzame vlogo pripovedovalca oz. bralca zgodbe. Vadba se lahko izvaja večkrat in vsako vajo ponovi najmanj trikrat. Vadba se začne z ogrevanjem z jogijsko asano Gora in zaključi z jogijsko asano Počivalček (Schmidt, 2008).

4.5.5. Igre zaupanja in sodelovanja

Igre zaupanja in sodelovanja potekajo skozi zgodbo. Osnovni cilj je, da v paru en otrok skrbi za drugega. Paziti moramo, da ob vsaki ponovitvi teh dejavnosti nastanejo novi pari, saj je eden od namenov ta, da se otroci bolje čustveno povežejo in sprejmejo drug drugega. Cilji so umiritev, sprostitev, razvijanje zavedanja o lastnem telesu, razvijanje pozornosti do drugega, sodelovanje, delo v paru, razvijanje domišljije, povrnitev energije, razvijanje zaupanja, razvijanje strpnega vedenja in skrbi za druge, orientacija v prostoru, razvijanje koordinacije, spodbujanje gibalnega izražanja, globoko doživetje zgodbe z lastno aktivnostjo, povezava gibanja z zgodbo in razvijanje nebesedne komunikacije. Pri tej dejavnosti se priporoča delo v manjši skupni, da lahko učitelj sledi otroškemu ustvarjanju. Ostali učenci lahko opazujejo in se učijo, lahko pa ustvarjanje spremljajo z malimi inštrumenti in ustvarjajo ambientalne slike. Ob teh igrah je pričakovati homogeniziranost skupine, zmanjšanje nasilnega vedenja v skupini, povečanje strpnosti in sprejemanje različnosti (Schmidt, 2007).

5. Ustvarjalni gib kot terapija

Ustvarjalno gibanje vsebuje emocionalne in socialne sestavine. Zato je pomembno kot metoda, tehnika in kot terapija pri obvladovanju čustev ter razvijanju samozavedanja in sposobnosti za kakovostne medosebne odnose. Beseda terapija ima v tem primeru poseben pomen. Uporabljena je zaradi virov, v katerih se navaja, vendar je mišljena kot oblika dela, ko se posebej posvetimo vzgajanju prosocialnih oblik vedenja z namenom odpravljanja vedenjskega problema. Gibalne in plesne izkušnje pomagajo pri interakciji fizičnega in emocionalnega ter tako pomagajo otrokom k ustreznemu odzivanju na okolje. Ta terapija stremi k razvijanju celovite osebnosti, ki je notranje in zunanje uravnotežena in lahko razvija vse svoje potenciale. Pomen gibno plesne terapije je mogoče opredeliti z naslednjimi značilnostmi (Payne West, 1984, v: Kroflič, 1999):

- prispeva k samozavedanju, ker omogoča oblikovanje ustrezne telesne slike, daje občutek notranje strukture, reducira impulzivnost, omogoča odkrivanje samega sebe, vzbuja zadovoljstvo s samim seboj, samozaupanje, občutljivost za neverbalne znake;
- razvija socialne sposobnosti, t.j. socialno zavedanje, ker spodbuja stike z drugimi, zaupanje, občutljivost, prilagodljivo strukturo, sodelovanje, skupinsko reševanje problemov, upoštevanje pravil, delitev pozornosti, empatijo, vodenje in podrejanje, vzdrževanje pozornosti, sprejemanje stikov preko dotika, iniciativnost in sodelovanje v aktivnosti;
- daje možnost za izražanje čustev in domišljije skozi oblikovanje s telesom;
- omogoča občutje uspeha in zadovoljstva;
- omogoča integracijo notranjih in zunanjih dražljajev;
- usposablja za fleksibilne odgovore na emocionalna in fizična vprašanja iz življenja, ki jih je mogoče posplošiti na veliko situacij;
- izboljšuje funkcionalne in dinamične elemente nevromuskularnih spretnosti, kot so koordinacija v hoji, ravnotežje in prostorska orientacija;

- prispeva k smiselnemu in ustreznemu organiziranju, interpretiranju in ravnanju v objektivnem svetu;
- privzgaja vzorce emocionalnih in fizičnih odgovorov na pozitiven in sprejemljiv način, usposablja za kreativno vključevanje v družbo in preprečuje konformizem.

Gibno plesna terapija se razlikuje od verbalnih terapij po poti delovanja. Verbalne terapije skušajo skozi duševnost vplivati na telo in vedenje. Gibno plesna terapija pa skozi telo in gib vpliva na duševnost. Ta terapija koristi otrokom z različnimi posebnimi potrebami, torej tudi otrokom z vedenjskimi težavami. Telo deluje kot sprejemnik, posredovalec in izvajalec, ko sprejema kinestetične, ritmične in socialne dražljaje ter se odziva nanje. Otrok se prične zavedati telesa in njegovih delov, številnih možnosti gibanja v času in prostoru ob različni količini uporabljene energije in ob lastnih svojstvenih vzorcih gibanja. Pred verbalna, čutna in simbolična narava gibanja in plesa omogoča odkrivanje, raziskovanje in izražanje občutij. Med gibanjem delujejo telo, občutja in duh kot eno. Ustvarjanje z gibanjem omogoča otroku, da sam izbira in usmerja svoje vedenje, da se izkoplje iz utirjenih vedenjskih vzorcev, ki se npr. kažejo v njegovi hiperaktivnosti, ko v stalnem nemiru brez obstanka ne more konstruktivno sodelovati z okoljem. Nasprotno pa se hipoaktivni otroci zaradi stalne zavrtosti šibko odzivajo na spodbude iz okolja. Z možnostjo izbiranja gibalnih vzorcev nastaja v takem otroku gibalni besednjak, ki sčasoma deluje kot uravnotežujoči faktor v otrokovem širšem reagiranju na okolje (Kroflič, 1999).

6. Zaključek

Osnovni namen gibalnih dejavnosti je prispevati k emocionalnemu, intelektualnemu in socialnemu razvoju otroka, ne le spodbujati njegovih motorične sposobnosti in spretnosti. Skozi gibalne dejavnosti si otrok razvija zavedanje telesa, perceptivne funkcije, govor, višje mentalne funkcije, ustvarjalnosti, sposobnosti za šolsko učenje, za komuniciranje in interakcijo. Metoda ustvarjalnega giba je ena od mnogih metod, ki povezujejo gibanje in učenje. Ima veliko skupnih točk z dihalnimi vajami, metodo Brain gym in ostalimi holističnimi metodami. Piaget trdi, da gibalno-ritmične aktivnosti pripravljajo otroka in mu olajšajo prehod k abstraktnemu, kar je pogoj za učenje.

»Učitelj vpliva na večnost – nikoli ne more vedeti, kje preneha njegov vpliv.«

Henry Adams

7. Literatura

Drev, A. (2010). *Pomen rednega gibanja za otroke in mladostnike*. Pridobljeno s http://www.zdravjevsoli.si/index.php?option=com_content&view=article&id=169

Geršak, V. (2012). *Creative movement – An opportunity for affective education*. Pridobljeno s http://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/creative-movement-an-opportunity-for-affective-education.pdf

Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Schmidt, G. (2007). *Igre zaupanja in sodelovanja*. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~gschmi/

Schmidt, G. (2008). *Igre: masaže in sprostitve za otroka*. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~gschmi/

Schmidt, G. (2008). *Začetni program joge za otroke.* Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~gschmi/

Schmidt, G. (2008). *«Tibetančki« za otroke*. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~gschmi/

Schmidt, G. (2012). *Vodena vizualizacija*. Pridobljeno s htt://www2.arnes.si/~gschmi/

Predstavitev avtorja

Mirnesa Džananović je končala enopredmetno smer matematika na PeF v Mariboru kot profesorica matematike. Uči 15 let. Najprej kot učiteljica matematike, kjer je:

- dosegla srebrna in zlata priznanja na državnih tekmovanjih iz matematike in logike,
- sodelovala pri organizaciji tekmovanj in ocenjevalnih komisijah,
- sodelovala pri raziskavah (TIMSS),
- sodelovala v projektih z Obrtno zbornico, Ljudsko univerzo (medkulturno povezovanje) in raznimi dobrodelnimi društvi,
- vodila interesne dejavnosti (matematični, logika, podjetništvo),
- vodila aktive,
- opravljala razredništvo.

Leta 2013 je opravila dodatno izobraževanje za vzgojiteljico na PeF v Ljubljani, kjer je spoznala metodo ustvarjalnega giba in delo nadaljevala v OPB in 1. razredu do junija 2018. Poleg rednega dela, še vedno vodi interesne dejavnosti logike, matematike in matematičnih gibalnih iger, organizira tekmovanja iz logike in matematike na vseh nivojih osnovne šole itd. Področje raziskovanja je poučevanje matematike od 1. do 9. razreda skozi ustvarjalni gib s pomočjo čuječnosti in metode Brain gym-a. Aktivno sodeluje na različnih mednarodnih simpozijih in konferencah, kot so MIB Individualizacija in diferenciacija pri pouku, MIB Talent education, MIB Promocija zdravja v vzgoji in izobraževanju, OŠ Franceta Prešerna Črenšovci: Kako se avtonomno odzivati na socialno in čustveno neprilagojenost učencev in ohraniti notranje ravnovesje, OŠ Franceta Prešerna Črenšovci: Avtonomno učenje za zdravje, KUPM 2018, RIS Izzivi in težave sodobne družbe, OŠ Franceta Prešerna Kranj: Ko tradicija trči v sodobnost.

Inkluzija preko plesa

Inclusion through Dance

Tjaša Dražumerič

Osnovna šola Litija
tjasa.d@gmail.com

Povzetek

Članek predstavlja primer dobre prakse na Osnovni šoli Litija in predstavlja uspešen pristop za inkluzivno delovanje v šoli z metodo ustvarjalnega giba. Inkluzivno v pomenu, da kljub temu, da se udeleženci med seboj razlikujejo po zmožnostih, etičnosti, starosti, spolu in kulturnem ozadju, še vedno lahko enakovredno sodelujejo pri plesni dejavnosti. Ples je oblika gibanja, športa, umetnosti, izražanja, zabave in druženja, ki omogoča inkluzivno vključevanje vseh udeležencev. Predstavljena je metoda ustvarjalnega giba, ki je uporabna tako za plesno ustvarjanje kot učni pristop. Povzeti so pozitivni učinki uporabe plesa, ki so jih v raziskavah ugotovili raziskovalci na tem področju. Pri povezovanju inkluzivnega delovanja in plesa udeleženci razvijajo kompetence, ki še bolj pripomorejo k razvijanju inkluzivne družbe. Med izvajanjem plesnih dejavnosti so tudi učenci Osnovne šole Litija razvijali motorične, socialne, čustvene in ustvarjalne kompetence, posredno pa tudi inkluzivne kompetence, kar je povzeto iz opažanj mentorice in pogovora z udeleženci.

Ključne besede: inkluzija, medkulturnost, ples, učenci s posebnimi potrebami, učenci tujci, ustvarjalni gib.

Abstract

The article presents an example of good practice at the Primary School Litija and represents a successful approach to inclusive activity at school with the creative movement method. Inclusive in the sense that, although they are different in their ability to work, ethics, age, sex and cultural background, they can still participate equally in dance activities. Dance is a form of movement, sport, art, expression, entertainment and socializing, which enables inclusive involvement of all participants. The method of creative movement is presented, which is useful both for dance creation and as a learning approach. The positive effects of the use of dance, which researchers have found in this field, are summed up. In combining inclusive activities and dance, participants develop competencies that further contribute to the development of an inclusive society. During dance activities, pupils of Primary School Litija also developed motor, social, emotional and creative competences, which is summarized from the observations of the mentor and the conversation with the participants.

Keywords: creative movement, dancing, foreign pupils, inclusion, interculturalism, pupils with special needs.

1. Uvod

Ples je dejavnost, kjer posameznik razvija zelo veliko področij. Lahko razvija motorične, kognitivne, umetniške, socialne in čustvene sposobnosti. Ples je univerzalni jezik sporazumevanja, zato so pri plesu lahko vsi enaki in pleše lahko vsak. Plešejo učenci, ki so gibalno zelo spretni in učenci, ki so gibalno ovirani in na invalidskih vozičkih, učenci tujci, nadarjeni učenci, učenci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo prilagojen izobraževalni program z dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) ali posebni program vzgoje in izobraževanja (PPVI), hkrati se vključujejo tudi bivši učenci, ki so šolanje že zaključili in so vključeni v Varstveno delovni center. Takšno raznolikost omogoča delo na Osnovni šoli Litija, kjer se pod isto streho izvajajo vsi zgoraj našteti programi. Prepleta pa se tudi članstvo v Društvu Sožitje Litija in Šmartno, sodelovanje z Varstvenim delovnim centrom Litija in Zagorje ter s Plesnim športnim društvom NLP.

Inkluzivne skupine so nastajale tudi v sodelovanju z Erasmus + projektom Različnost nas povezuje, ki ga izvajamo na OŠ Litija. V projekt je vključenih 13 učiteljev, ki vsak na svoj način pripomore k skupnemu cilju, da preko profesionalnega usposabljanja razvijamo različne pristope za vključevanje vseh otrok in razvijanje njihovih močnih področij.



Slika 1: Pleše lahko vsak (Zaključna prireditev OŠ Litija, maj 2018)

Raziskovanje plesa, ki ni samo koreografija na izbrano glasbo, se je začelo z vplivi plesnih pedagogov, ki delujejo na različnih področjih in predvsem z ustvarjalnimi metodami raziskujejo gib. To so metode ustvarjalnega giba, ki niso uporabne le pri ustvarjanju umetniške plesne točka, ampak lahko z njimi približamo učne vsebine pri pouku, izvajamo inkluzijo in razvijamo socialne veščine ter elemente plesno – gibalne terapije. Poleg končnega izdelka je zelo pomemben tudi proces ustvarjanja, kjer vodja prevzema vlogo mentorja, ki plesalkam in plesalcem ponuja različne naloge, preko katerih razvijajo material za novo plesno zgodbo. Zgodba nastaja v skupini, vsi udeleženci prispevajo k oblikovanju. In končni izdelek se lahko predstavi na odru. Oder plesalcev in plesalk iz OŠ Litija je največkrat šolski, k sodelovanju jih povabijo lokalna društva, sodelovali so na festivalu Igraj se z mano, na glasbeni reviji Zveze Sožitje Zapojmo, zaigrajmo, zaplešimo, največkrat pa so zaplesali na

Plesnih revijah, ki jih organizira JSKD. Plesna skupina Face je kar štirikratni prejemnik Zlatega priznanja na državni plesni reviji.



Slika 2: Face na Živi, festival plesne ustvarjalnosti, 2016

V šolskem letu 2017/18 so na OŠ Litija delovale štiri plesne skupine, kjer so učenci občasno prehajali iz skupine v skupino. Plesna skupina Face obstaja že od leta 2012, vendar so na šoli že prej veliko plesali. V skupino je bilo vključenih 5 starejših učencev iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja in posebnega programa z nižjim izobrazbenim standardom in dva bivša učenca, ki obiskujeta VDC. Druga skupina se je oblikovala povsem spontano in je združevala učence od drugega do četrtega razreda, ki obiskujejo redni program ali NIS. Vsi plesalci in plesalke se med seboj poznajo in pogosto sodelujejo v skupnih plesnih miniaturah (Slika 1) ali plesnih večerih, kjer predstavijo vse plesne miniature, plesne zgodbe in pravljice.

2. Pozitivni učinki ples

Na OŠ Litija plešemo že dolgo in opažamo, da vsi radi plešejo. Kadar pa se oblikujejo heterogene skupine in so med člani skupine velike razlike v gibalnih sposobnostih, je učence zelo težko naučiti oblikovano koreografijo. Zato smo začeli iskati nove metode poučevanja plesa. JSKD je organiziralo kvalitetne seminarje o sodobnih metodah poučevanja plesa. Na Konferencah plesne pedagogike je bilo predstavljeno tudi kar nekaj raziskav na področju plesa in primerov dobre prakse. Ob uvajanju metode ustvarjalnega giba pri pouku in pri interesnih dejavnostih smo začeli opažati pozitivne učinke plesne aktivnosti, ki jih je podala Speth (2006):

- Motorični razvoj, pri katerem se razvija koordinacija, gibljivost, spretnost, moč, vzdržljivost, zavedanje svojega telesa, koordinacija v prostoru in času.

- Čustveni razvoj, kjer lahko pri plesno – gibalni dejavnosti uživajo, se sprostijo in so lahko oni samo brez pretvarjanja, kjer preko različnih situacij razvijajo empatijo in razumevanje lastnega čustvovanja.
- Ustvarjalni razvoj, saj pri ustvarjanju uporabljajo svojo domišljijo, so spodbujeno, da uresničujejo svoje ideje.
- Glasbeni razvoj, saj je glasba zelo pogost spremljevalec gibalno – plesne aktivnosti. Razvija se ritem, muzikalnost, spodbuja se aktivno poslušanje glasbe.
- Socialni razvoj, saj so pri plesu vključeni v manjše ali večje skupine, kjer se izmenjuje dajanje pobude in sledenje pobudam drugih, razvijajo se komunikacijske spretnosti (verbalne in neverbalne), v varni situaciji lahko preizkušajo nove rešitve.
- Kognitivni razvoj, saj se največ naučimo iz lastnih izkušenj v sproščenem, prijetnem, igrivem in motiviranem učnem okolju, ki ga plesno – gibalna aktivnost omogoča.

Več plesa smo začela vpletati tudi v redni pouk, saj je plesno – gibalne dejavnosti v šoli še vedno malo. Geršak (2016) ugotavlja, da je to posledica nepoznanega učnega pristopa. Tudi umetnost na splošno ima v šolskem prostoru premalo prostora. Kroflič (2017) razloge za to najde v vztrajanju na podobi učenca kot nezmožnega kompetentnega ustvarjanja, ker je tradicionalni učiteljski pogled na učenca kot na nekoga, ki je manj inteligenten. Poudarja tudi, da je umetnost težko stlačiti v okvir prostora in časa, ki ga imamo v šoli.

Vendar se zdi pomembno, da danes, ko veliko časa preživimo pred ekrani in je večino šolskega dela opravljenega sede, damo poudarek tudi gibanju, plesu in umetnosti. Dokazano je, da gibanje in umetniško udejstvovanje spodbuja kognitivne procese, izboljšuje splošno počutje, pozornost in motivacijo na način, da stimulira delovanje možganov in nevronske povezave (Sousa, 2011 v Geršak, 2016).

3. Metoda ustvarjalnega giba

Pri uporabi metode ustvarjalnega giba, učitelj prevzema vlogo mentorja. To pomeni, da jih plesa ne uči, temveč ga ustvarjajo skupaj z otroki. Pri ustvarjalnem gibu si gibe sami izmišljujemo, jih ustvarjamo, povezujemo in oblikujemo nov gibalni material, ki je lahko tudi plesno gibanje (Vogelnik, 1993). Udeležence preko metode pripeljemo do tega, da sam spoznava potenciale svojega telesa. Ustvarjalni gib, če poteka v skupini, je skupno avtorsko ustvarjanje. Pri tem ni pomemben le končen izdelek ampak tudi sam proces ustvarjanja. Metoda ustvarjalnega giba omogoča, da enakovredno sodelujejo vsi, ne glede na plesno predznanje in ostale zmožnosti, saj so gibi njihovi, takšni, ki jih zmorejo izvajati.

Bistvena značilnost inkluzivnega delovanja v šoli je pripravljenost vseh vključenih v pedagoški proces, da s svojimi odzivi na raznolikost učencev ne vodijo do morebitnega izključevanja posameznika ali da posamezniku onemogočajo napredovanje (Lesar, 2013). Učenci torej niso le vključeni v interesno dejavnost, ampak so pri njej aktivni in tudi uspešni kljub temu, da se med seboj razlikujejo po zmožnostih, etičnosti, starosti, spolu in kulturnem ozadju (Slika 2).



Slika 3: Vaja plesa v šolski telovadnici, maj 2016

Srečevali smo se vsak teden, ob isti uri v šolski telovadnici. Ure plesa začenjamo z ogrevalnimi vajami, ki so hkrati usmerjene v oblikovanje skupinske dinamike, energeniziranju, uglaševanju v skupini ali orientaciji v prostoru. Primeri vaj so hoja po prostoru z različnimi nalogami (dotakni se soplesalca s kolenom), vaje zaupanja (vodenje soplesalca z dlanjo) in različne plesne igre (v skupini je čarovnik, ki ulovljenega spremeni v kip, ostali ga rešijo, tako da ponovijo njegov kip). Sledijo vaje, s katerimi razvijamo gibalne sposobnosti (naravne oblike gibanja, raztezne vaje preko zgodbe) in pri nekaterih skupinah tudi spoznavanje osnove plesne tehnike. Sledijo različne naloge za plesalce, ki jih rešujejo individualno, v dvojicah ali v manjših skupinah. To je metoda improvizacije. Nalogo lahko oblikujemo tako, da učenci z gibom izrazijo svoje interese, kaj radi počnejo. Lahko jim damo nalogo, da natančno poslušajo glasbo in se gibajo ob glasbi. Uporabimo lahko rekvizite: žoge, glasbila, trakove, rute, naravni material… Pri vsaki nalogi damo navodila, kaj naj plesalci naredijo, ne pa tudi kako. Skupina bo morda prvič in drugič potrebovala malo več spodbude. Takrat lahko ideje za ustvarjanje iščemo vsi skupaj in uporabimo metodo od vodenja k improvizaciji.

Gibalni material v naslednjih urah nadgradimo, tako da uporabimo elemente prostora (nivoji, smeri, velikost,…), časa (ritem, tempo,…), energije. To je metoda od improvizacije k vodenju. Nato vse skupaj oblikujemo v plesno miniaturo ali pa se lotimo novega raziskovanja.



Slika 4: Plesna skupina Face, plesna miniatura Sence, maj 2015

Pogosto pri ustvarjanju uporabljamo zgodbe iz življenja udeležencev, iz katerih lahko oblikujemo plesne miniature (plesna miniatura Sence, Slika 4), ali pa s plesom uprizorimo obstoječo zgodbo, pravljico, pesem (plesna miniatura Rdeča Kapica, Slika 5).



Slika 5: Plesna skupina Smile, plesna miniatura Rdeča Kapica, maj 2018

4. Zaključek

O plesu so plesalke in plesalci povedali, da radi plešejo, ker jim je ples všeč, ker se med plesom počutijo dobro, so veseli, se zabavajo, sprostijo, ker je plesati lepo in ker jih ples osrečuje. Na plesne vaje radi hodijo, radi tudi nastopajo in večinoma pred nastopi nimajo treme. Učenci se tudi vedno lažje vživljajo v vloge, ki so del plesne miniature. O čustvenem razvoju poleg zgoraj naštetih izjav pričajo tudi konstantni nasmehi med plesno dejavnostjo. Tudi skupinske naloge so opravljali vedno bolj uspešno in brez konfliktov. Sodelovali so med seboj in pri plesnem nastopu poskrbeli drug za drugega. To kaže na razvoj socialnih kompetenc. Ustvarjalne kompetence so razvijali vedno, ko so reševali ustvarjalne naloge in sodelovali pri ustvarjalnem procesu s svojimi idejami. Na motoričnem področju so učenci napredovali hitro, naučili so se novih gibov in si zapomnili zaporedje. Vse nastope so izvedli samostojno, kar kaže na to, da so razvijali koordinacijo v prostoru in času. Pri vključevanju ustvarjalnega giba pri pouku opažamo, da si snov zapomni več učencev, zapomnitev pa je tudi dolgotrajnejša. To kaže, da učenje s pomočjo plesno – gibalne dejavnosti spodbuja kognitivne procese.

Vsi plesalci so zagotovili, da so si med plesom vsi enaki, ne čutijo razlik med njimi in se super počutijo, ko plešejo vsi skupaj. Kljub začetnim zadregam, zadržanosti pri dotikih, ne vključevanju v skupino, se je tekom leta odnos med učenci spremenil. Sodelovanje kljub drugačnosti ni bila ovira, učenci so se pozdravljali na hodnikih in svojim sošolcem razlagali, da se do njihovih soplesalcev, ki so drugačni, lahko obnašajo kot do vsakega drugega. Vse to pa kaže, da so tekom plesnih dejavnosti pridobivali kompetence, ki so potrebne za omogočanje inkluzije. Dokaz za inkluzijo je tudi to, da je bila skupina Face uspešna na plesnih revijah, ki ni namenjena izključno učencem s posebnimi potrebami.

Pri ustvarjalnem gibu zaupamo v sposobnosti učencev, jim omogočamo, da se izražajo in upoštevamo njihove ideje, spodbujamo njihovo aktivno sodelovanje. Različnost med učenci bogati plesne ideje. S tem ne pridobimo samo unikatne plesne zgodbe, vendar tudi vzgojni model, ki bi moral biti prisoten povsod v vzgoji in izobraževanju. S takšnim modelom namreč lahko vzgajamo samostojne, odgovorne, samozavestne, uspešne osebnosti, ki spoštujejo drug drugega, jih ni strah drugačnosti, so prosocialno usmerjeni in znajo skupinsko sodelovati. Vse to so tudi značilnosti inkluzivne družbe.

5. Literatura

Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kroflič. R. (2017). *Vzgoja s plesno umetnostjo*. Prispevek predstavljen na 3. mednarodni konferenci plesne pedagogike. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Vzgoja%20s%20plesno%20umetnostjo.pdf

Lesar, I. (2013). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Speth, M. (2006). *Dance Spetters II. Motive for Motion*. Netherlands.

Vogelnik, M. (1993). Ustvarjalni gib. Zveza kulturnih organizacij Slovenije, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Tjaša Dražumerič je univerzitetno diplomirana socialna pedagoginja s pedagoškim izpopolnjevanjem iz predšolske vzgoje. Dela kot druga strokovna delavka v 1. razredu in učiteljica dodatne strokovne pomoči v Osnovni šoli Litija. Je mentorica plesnih skupin v šoli in v Plesnem športnem društvu NLP. Ustvarjalni gib vključuje tudi pri pouku.

Vključeni, socializirani, izobraženi – Strokovni center VSI in II. OŠ Žalec

Included, Educated, Socialized – Strokovni Center VSI and II. OŠ Žalec

Brigita Pinter

II. Osnovna šola Žalec
neja2415@gmail.com

Povzetek

Multidisciplinaren pristop obravnave otrok s posebnimi potrebami, vrstnikov, družine kot celote, staršev in strokovnih delavcev, je ključen pri uspešnosti vzgojno-izobraževalnega dela. Zgodnja obravnava otrok in družin, predvsem iz socialno šibkega okolja, ima trajnostni pomen pri vključevanju in poteku izobraževanja otrok, delovanju družine in kasnejših možnostih samostojnega udejstvovanju v okolju. Strokovni center VSI na II. OŠ Žalec, za Savinjsko regijo, sofinanciran s sredstvi Evropskega socialnega sklada in s sredstvi Republike Slovenije, deluje za vse uporabnike brezplačno. Področja delovanja so osredotočena na specialno pedagoško diagnostiko in obravnavo otrok v zgodnjem predšolskem obdobju in kasnejših ravneh izobraževanja, logopedsko in psihološko pomoč, svetovanje in strokovno podporo otrokom s posebnimi potrebami, njihovim družinam in širšemu timu strokovnih delavcev, katerim dodatna usmerjanja in znanja pomagajo pri strokovnem delu, obravnavah; izdelujemo in izposojamo tudi didaktični material in opremo ter se dodatno izobražujemo na področju strokovnega dela. Vse izvajane dejavnosti, II. OŠ Žalec in Strokovnega centra VSI, dodatno opredeljujejo in pojasnjujejo raznolikost dela specialnega pedagoga, predvsem pa pomembnost povezanosti posameznih institucij za zgodnje obravnave, izobraženost delavcev v izobraževanju in vzgoji, opolnomočenost staršev in dobrobit posameznikov. Otrok, starš, strokovni delavec ne ostaja sam, ampak mu je nudena zgodnja obravnava in pomoč – specialno pedagoška, logopedska in psihološka obravnava ter sodelovanje z različnimi institucijami.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, Strokovni center VSI, svetovanje.

Abstract

Multidisciplinary approach of treating children with special needs, peers, family as whole, parents and professional workers is the key to successful educational work. The early treatment of children and families, especially those that come from socially weak environment, has sustainable meaning in including children in education and its process, family functioning and further opportunities of independent participation in the environment. Professional centre VSI at II. OŠ Žalec, for Savinjska region, co-financed by the means of European social fund and by the means of the Republic of Slovenia, works free of charge for all users. Terms of reference are focused on special pedagogical diagnostics and treatment of children in the early preschool period and on later levels of education, logopedic and psychological help, consultancy and professional support for children with special needs, their families and wider team of professional workers. Additional guidance and knowledge help professional workers with their work and treatments; we also make and lend didactic material and equipment and we attend additional trainings in terms of reference. All activities performed by II. OŠ Žalec and Professional centre VSI, additionally define and explain the variety of work of the special educator, and mostly the importance of connection of individual institutions for early treatment, literacy of workers in education, empowerment of parents and an individual welfare. A child, a parent,

a special worker is not left alone but is given the early treatment and help – special pedagogical treatment, logopedic and psychological treatment and collaboration with different institutions.

Keywords: Additional professional help, consultancy, Professional centre VSI.

1. Uvod

Osebe s posebnimi potrebami, kakor jih opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2013), so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ostajajo drugačni, ne glede na merila in norme sodobne družbe, vendar postajajo z ozaveščanjem in sprejemanjem vsaj peščice ljudi samostojni in koristni v današnji družbi.

Sodobna šola upošteva otrokove sposobnosti in ga ne sili v tiste aktivnosti, za katere ni dozorel. Vzgoja in izobraževanje (z organizacijo, s primernim kadrom – s specialnimi pedagogi, z vsebino in značajem) temelji tudi na otroški vedoželjnosti. Okolje, v katerem otrok živi, mora biti zanj spodbudno, prilagojeno in ustrezno. Usposobiti učenca za odgovornega člana skupnosti, sposobnega neodvisnega presojanja in razumevanja družbenih sprememb, je pomemben kriterij vzgojno-izobraževalnega sistema.

1.1 Vključeni

Šolski sistem v Sloveniji je razdeljen v tri sklope izobraževanja: osnovnošolsko, srednješolsko in terciarno izobraževanje. V samem vzgojno-izobraževalnem obdobju je predšolsko obdobje zanemarjeno. Otroci v predšolskem obdobju pogosto niso deležni pomoči, ki bi jo morali prejeti. Osnovnošolsko izobraževanje izvajajo osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.
Srednješolsko izobraževanje izvajajo gimnazije in srednje šole. Deli se na splošno, poklicno tehnično ter srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Tretji sklop izobraževanja, terciarno izobraževanje, je sestavljeno iz višje strokovnega in visokošolskega izobraževanja. Višje strokovno izobraževanje izvajajo višje strokovne šole. Visoko strokovno izobraževanje izvajajo fakultete, akademije in samostojni zavodi.

Izpostaviti bi želela izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Veliko otrok, ki izstopa iz povprečja populacije, ima težave na različnih področjih učenja in potrebuje pomoč pri usvajanju zastavljenih kriterijev. Potrebujejo vodenje in usmerjanje, srednješolske izobraževalne programe, ki jim omogočajo doseganje znanja za samostojno opravljanje dela; potrebujejo starše, strokovne delavce, učitelje, ki verjamejo vanje in jih spodbujajo na poti k samostojnemu in polnemu življenju. Življenje oseb s posebnimi potrebami in oseb, ki jim je zaradi poškodbe ali bolezni onemogočeno normalno delovanje v okolju, je zaradi znanja, zmožnosti in različnih sposobnosti oteženo, ljudje so prikrajšani. Če so le-te pomembne za tistega, ki si jemlje pravico, da o drugačnih sposobnostih razsoja in je z njimi obremenjen. Pogosto jim je odvzeta možnost za doseganje ciljev samostojnosti, saj so nameščeni v neustrezne ustanove, kamor prištevam tudi izobraževalne ustanove, ki osebam s posebnimi potrebami ne nudijo potrebne zgodnje obravnave. Pomembno vlogo pri zgodnji obravnavi

imajo starši, ki jih je potrebno pomagati sprejeti otroka s posebnimi potrebami, od rojstva dalje zanj zahtevati in mu omogočiti obravnavo, ki mu bo pomagala odrasti v samostojno, odraslo osebo. Starši potrebujejo pomoč usposobljenega medicinskega osebja ter pedagoškega delavca – specialnega pedagoga, ki bo znal staršem svetovati in jih voditi. Staršem za vzgojo otrok in mladostnikov ni na voljo nobene posebne izobrazbe, starši morajo ravnati po lastni intuiciji, a ti pogosto niso pripravljeni in ne zmorejo opravljati svojega poslanstva, ki jim je dano ob rojstvu otroka. Starši niso popolni in slabih stvari ne delajo z namenom, ravnajo po intuiciji, prepričanjih, da ravnajo dobro. Toda, ko se znajdejo v brezizhodni situaciji, potrebujejo pomoč strokovnjakov.

Osebe s posebnimi potrebami se zavedajo svoje »drugačnosti«, ki jih spremlja. Oznako »nesposobnih« prejemajo od staršev, vrstnikov in tudi »neusposobljenih« učiteljev. Starši oseb s posebnimi potrebami ne upajo ali ne želijo izpostaviti drugačnosti svojega otroka, vse dokler jo lahko skrijejo; kar počnejo na različne načine, in sicer, tako da otroka spremljajo, delajo namesto njega, se namesto njega učijo in »živijo«. Zanje je vse to narediti preprosteje, kot nositi oznako drugačnosti, manjvrednosti in nesposobnosti; teh oznak starši ne želijo pridati svojemu otroku. Pomoč staršem v zgodnjem obdobju je izrazito pomembna za napredek in življenje osebe s posebnimi potrebami. Prizadevanja specialnih pedagogov, socialnih delavcev, zdravstvenega osebja in drugih so v času šolanja oseb s posebnimi potrebami zelo pomembna. Z izobraževanjem okolice, učiteljev, staršev in širšega kroga ljudi, s prikazom sposobnosti in znanja, ki ga osebe s posebnimi potrebami med šolanjem pridobijo, smo na poti, kjer lahko sprejemamo drugačnost. II.OŠ Žalec in Strokovni center VSI sestavljajo širši strokovni tim strokovnjakov, pripravljenih posredovati hitro ter učinkovito, predvsem z diagnostično oceno razvojnih in učnih težav otroka, pripravo poročila komisiji za usmerjanje, nudenje obravnav dodatne strokovne pomoči, specialno pedagoške in logopedske obravnave, svetovanje strokovnim delavcem in staršem.

1.2 Izobraženi

Temeljno načelo, na katerem temelji sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je načelo enakih možnosti. Sistem vzgoje in izobraževanja mora temeljiti na načelih nediskriminiranja in neizključevanja, z upoštevanjem načela inkluzivnega izobraževanja, enakih možnosti, svobode združevanja in osebne rasti za vsakega posameznika, kar velja tudi za vključevanje otrok s posebnimi potrebami med druge vrstnike. Pri socialnem vključevanju in vključevanju v vzgojo in izobraževanje, je pomemben individualen, v osebo usmerjen pristop, s prilagoditvami na vseh ravneh in področjih. Osebam s posebnimi potrebami zakonsko pripada individualen program. Pripravi ga strokovna skupina, ki je odgovorna za njegovo izvajanje in evalvacijo. Vendar so v praksi možnosti oseb s posebnimi potrebami v sistemu vzgoje in izobraževanja pogosto odvisne od iznajdljivosti in zavzetosti učiteljev, vodstva ustanove, staršev ter od sodelovanja različnih strokovnjakov na srečanjih, ki so dobrodošla in nujno potrebna. Defektologi, specialni pedagogi, niso le učitelji, ki učijo, vzgajajo in izobražujejo, temveč so strokovnjaki, ki reducirajo, kompenzirajo in rehabilitirajo osebe s posebnimi potrebami. Specialni pedagog mora pri svojem delu prepoznati naravo težav in pogoje, pod katerimi učenec doseže najboljše rezultate. Izbrati specifične metode dela in pomoči, da bo lahko učenec obvladal šolske spretnosti; z različnimi metodami in s tehnikami mora doseči, da bo učenec nadomeščal težave v razvoju ali pri učenju. Pri otroku mora razvijati občutek varnosti, v šolskem in širšem okolju, pa tolerantnejši odnos do otroka, do njegovih težav in pravilnejše ravnanje z njim.

1.3 Socializirani

Socializacija je zapleten proces, v katerih se ljudje prilagajamo družbi, živimo, se vključujemo v družbo in prejemamo njeno kulturo (Wikipedija, 2018). Socializacija je proces učenja, ki se prične kmalu po rojstvu. V zgodnjem otroštvu je proces socializacije najbolj intenziven. V tem času se naučimo osnov naše kulture in jezika. Primarna socializacija navadno poteka v okviru družine in poteka celo življenje. Pri procesu socializacije ima pomembno vlogo družina, saj določa razmerja do vere in način razmišljanja o prihodnjih ciljih, vpliva na osebne koncepte, čustva in obnašanje. V procesu primarne socializacije se posamezniki naučijo, kakšno mesto zavzemajo v družbi. Prevzemajo tudi norme, ki jih neka določena družba sprejema. Primarna socializacija vpliva na oblikovanje osebnosti, čeprav je precejšni del naše osebnosti odvisen od tega, kakšne gene smo podedovali. Socializacija skuša skozi niz izkušenj oblikovati naše obnašanje, kar je eden izmed glavnih razlogov za razlike med različnimi tipi posameznika v različnih družbah. Sekundarna socializacija nastopi vsakič, ko pridemo v novo skupino ljudi, se moramo ponovno socializirati − prevzeti norme neke nove skupine, v katero smo prišli, ob nastopu nove službe ali vključitvi učenca v drugo osnovno šolo.

Proces socializacije se nadaljuje skozi celo življenje; vsakič, ko pride do novih situacij, ki nas nekaj naučijo in preko tega spreminjamo mnenja, pričakovanja in osebnost. Različne kulture uporabljajo različne metode socializacije. Delijo se na formalne in neformalne. Formalne metode so strukturirane, kontrolirane in jih vodi odrasel − učitelj, ki je profesionalen podajalec znanja, običajno se dogajajo v razredu. Neformalna socializacija se lahko dogaja povsod. Uči se preko ponavljanja določenih spretnosti in z improvizacijo.
Šola je pri procesu organizacije odgovorna za učenje določenih veščin in vredno. Je prostor, kjer poteka formalna socializacija posameznikov. Otroci in mladoletniki so seveda izpostavljeni tudi različnim množičnim medijem, ki dodatno sooblikujejo osebnost posameznikov.

Temeljno načelo skrbi za otroke s posebnimi potrebami je čim zgodnejše odkrivanje otrokovih težav in posebnih potreb ter takojšnje zagotavljanje ustrezne pomoči otroku in njegovi družini, kar predstavlja spodbujanje in razvoj pozitivnih odnosov, ki lahko pripomorejo k ohranjanju ravnovesja, socialni vključenosti družine in otroka ter obenem ustvarja priložnosti za interakcijo otroka z okoljem. Pfeiffer (2016) opredeljuje, da Evropska agencija za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje ugotavlja, da je zgodnja obravnava pravica vsakega otroka. Celostna zgodnja obravnava je namenjena otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam, saj so prav družine tiste, ki dajejo otroku s posebnimi potrebami osnovno okolje za razvoj. Obstoječa zgodnja obravnava v Sloveniji je osredotočena zlasti na zdravstveno oskrbo otroka in ne zajema celotne družine. Obravnava otroka s posebnimi potrebami je razkropljena med različne institucije, ki svojih dejavnosti ne usklajujejo. V Sloveniji so na sistemski ravni zasnovane nekatere dejavnosti, ki so povezane z zgodnjo obravnavo novorojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, in sicer razvojni oddelki v vrtcih, dodatna strokovna pomoč v rednih oddelkih vrtcev, spremljevalec za nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami, individualizirani program za otroke v okviru usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, razvojne ambulante in centri za duševno zdravje.

2. Strokovni center VSI in II. OŠ Žalec

V II. OŠ Žalec in Strokovnem centru VSI spreminjamo mišljenje, način življenja in vrednote, ki dajejo smisel. Osebe s posebnimi potrebami potrebujejo drugačen pristop

poučevanja, sprejemanja in obdelave informacij, različne pripomočke, ki jim omogočajo doseganje ciljev. Učenci v razredu z manjšim številom sošolcev hitreje usvajajo potrebna znanja, izgubijo strah pred javnim nastopanjem, učitelji so usposobljeni za delo z osebami s posebnimi potrebami. Znanje posredujejo po več komunikacijskih poteh in omogočijo multidisciplinarnost poučevanja. Pripomočke, ki nam olajšajo vsakodnevne aktivnosti in delo, uporabljamo vsi: računalnik za službene obveznosti, avto za opravljanje poti, električne naprave za poenostavljeno vsakodnevno delo. Ljudje z drugačnimi sposobnostmi, z drugačnimi potrebami, potrebujejo drugačne pripomočke.

II. OŠ Žalec in Strokovni center VSI izvaja diagnostične postopke, dodatne ure strokovne pomoči, pred izdajo odločbe KUOPP preko Strokovnega centra VSI, svetovanja staršem in strokovnim delavcem ter vrstnikom otrok s posebnimi potrebami.



Slika 1: I. in II. Osnovna šola Žalec, Športni center Žalec. VIR: http://www.uniprojekt.si/projekti/i-in-ii-osnovna-sola-zalec/

II. OŠ ŽALEC izobražuje otroke s posebnimi potrebami v dveh programih.

PRILAGOJEN PROGRAM Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

Namenjen je otrokom s posebnimi potrebami (OPP), ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj ne morejo doseči izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnih šol in so z odločbo KOUPP usmerjeni kot otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Posebnosti programa so: prilagojen predmetnik (1.–9. razred) in specialno pedagoški predmeti (socialno učenje, računalniško opismenjevanje). Po končanem 9-letnem programu se učenci vpišejo v nižje poklicno izobraževanje.

POSEBNI PROGRAM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Program je zasnovan razvojno. Zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti niso osebe z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju nikoli popolnoma samostojne. S posebnimi vzgojno-izobraževalnimi procesi, pa lahko njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti razvijamo do optimalnih meja. Zaradi močno upočasnjenega razvoja, je tudi potek šolanja drugačen. Posebni program se deli na več delov: obvezni del, ki vključuje 3 stopnje (vsaka stopnja traja 3 leta), obvezni del, ki vključuje 4. stopnjo, z možnostjo podaljšanja (stopnja traja 3 leta) in nadaljevalni – neobvezni del, ki vključuje 5. stopnjo, usposabljanje za življenje in delo, ki traja največ pet let.

Cilji vseh vzgojno-izobraževalnih programov temeljijo na spodbujanju otrokovega razvoja na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, miselnem, govornem in socialnem področju; navajanju na skrb za zdravje in samostojno življenje, pridobivanju osnovnih znanj in spretnosti, navajanju na čim bolj aktivno, delno samostojno vključevanje v okolje. Program se dopolnjuje s terapevtskimi vsebinami gibalne, likovne, glasbeno-ritmične dejavnosti in delovne vzgoje, z uporabljanjem posebnih prostorov – sobe za sproščanje, ki služi stimulaciji in sproščanju, gospodinjske učilnice – za pripravo hrane in razvijanje samostojnosti. Po končanem programu se mladostniki/odrasle osebe s PP vključijo v varstveno delovne centre ali zavodsko oskrbo.

Za optimalni razvoj in delo v II. OŠ Žalec skrbi več različnih profilov strokovnjakov:

SPECIALNI PEDAGOG – DEFEKTOLOG – izvaja poučevanje v prilagojenem programu VIZ, z nižjim izobrazbenim standardom in v posebnem programu VIZ, izvaja dodatno strokovno pomoč na rednih osnovnih šolah in v vrtcih Savinjske regije.

LOGOPED – delo temelji na preprečevanju in odpravljanju govorno-jezikovnih težav.

TIFLOPEDAGOG – nudi pomoč slepim in slabovidnim otrokom.

SOCIALNI PEDAGOG – daje pomoč učencem, ki kažejo primanjkljaje na vzgojnem in socializacijskem področju.

SVETOVALNA SLUŽBA – SOCIALNA DELAVKA – izvaja svetovanje učencem, staršem in učiteljem.

MOBILNI SPECIALNI PEDAGOG – izvaja dodatno strokovno pomoč.

Za uspešno delo je pomembno multidisciplinarno sodelovanje različnih strokovnih delavcev ter različnih organizacij in zavodov, saj lahko le tako otrokom zagotovimo ustrezno in pravočasno pomoč.

STROKOVNI CENTER VSI – II. OŠ ŽALEC je sofinanciran s strani Evropske unije – Evropskega socialnega sklada in Republike Slovenije – Ministrstva za izobraževanje in šport.

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

EVROPSKA UNIJA

PREDNOSTNA OS: Socialna vključenost in zmanjševanje tveganja revščine.

PREDNOSTNA NALOŽBA: Aktivno vključevanje, tudi za spodbujanje enakih možnosti in aktivne udeležbe ter povečanje zaposljivosti.

SPECIFIČNI CILJ: Preprečevanje zdrsa v revščino oziroma socialno izključenost in zmanjševanje neenakosti v zdravju.

Strokovni center VSI svoje delo izvaja v pilotski projektni obliki. V savinjsko-zasavsko-koroški regiji, izvajamo storitve konzorcijski partnerji: OŠ Glazija Celje – vodja projekta, II. OŠ Žalec, CVIU Velenje, OŠ dr. Slavka Gruma Zagorje. Strokovni center VSI je projekt, ki poteka od 3. 4. 2017 do 31. 8. 2020. Vse opravljene storitve so za uporabnike brezplačne.

V okviru Strokovnega centra izvajamo:
- specialno-pedagoško diagnostiko,
- svetovanje in strokovno podporo otrokom s PP, njihovim družinam in strokovnim delavcem,
- izdelavo in izposojo didaktičnega materiala ter opreme,
- razvoj strokovnega dela.

Aktivnosti vplivajo na izboljšanje pomanjkljivosti v sistemu izobraževanja, nudijo podporo in pomoč, namenjeno otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam. Strokovni delavci izvajamo storitve, se povezujemo, dopolnjujemo ter vzpostavljamo strokovno mrežo za podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, njihovim družinam in strokovnim delavcem. Sodelujemo s sodelujočimi partnerji: z vrtci, osnovnimi šolami, razvojno ambulanto, zdravstvenimi domovi ter drugimi institucijami.

Storitve so namenjene različnim skupinam:
- otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami,
- družinam otrok s posebnimi potrebami,
- strokovnim delavcem, ki delajo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami,
- sovrstnikom oseb s posebnimi potrebami,
- zainteresirani javnost; izvajalcem zunajšolskih dejavnosti.

V sklopu predavanj in izobraževanj, ki so namenjena strokovnim delavcem, staršem, sorojencem in otrokom s posebnimi potrebami, izvajamo še:
- dodatno strokovno pomoč in inštrukcije,
- pripravljamo interno gradivo,
- tabore za OPP,
- zgodnjo diagnostiko in obravnave – dodatno strokovno pomoč otrokom brez odločbe,
- diagnosticiranje otrok in postopek usmerjanja s pripravljeno strokovno oceno,
- individualne obravnave otrok,
- svetovanja staršem in strokovnim delavcem,
- sodelovanje na mednarodnih kongresih in drugih organiziranih srečanjih,
- izdelavo in posredovanje pripravljenih pripomočkov šolam ter staršem.

3. Zaključek

Opravljati poklic, kjer drugačnost šteje in se truditi pomagati osebam s posebnimi potrebami, otrokom od predšolskega obdobja dalje pri pridobivanju veščin za življenje, stremeti k istemu cilju: sprejemati drugačnost in učiti samostojnost, ne samo otroka, ampak tudi starše, širšo okolico, je poslanstvo. Pomembno vlogo pri obravnavi otrok, odraslih in vseh, ki potrebujejo vzgojno-izobraževalno ali kakršnokoli drugo pomoč, pomeni aktivno

vključevati različne službe, sodelovati in delovati za skupni cilj: v najboljšo korist otroka, posameznika. Pilotski projekt Strokovni center VSI in II. OŠ Žalec je široko zastavljen projekt, saj smo na terenu zaznavali velike potrebe po pomoči strokovnim delavcem, staršem in otrokom. Vsi zastavljeni kazalniki projekta so preseženi in kažejo se velike razsežnosti težav, potreb na terenu. Ogromno je povpraševanj po izobraževanjih strokovnih delavcev, vključevanju vrstnikov v razumevanje posebnih potreb njihovih sošolcev, diagnostike, možnost specialno-pedagoških, psiholoških, in logopedskih obravnav. Strokovni center VSI in II. OŠ Žalec ima skupno podpisanih 15 sporazumov o sodelovanju z zavodi v Savinjski regiji. Skupno je bilo v šolskem letu 2017/2018 opravljeno 69 specialno pedagoških, 53 psiholoških, 19 logopedskih diagnostik, 7 specialno pedagoških obravnav (10 terapij/učenca), 11 psiholoških obravnav (10 terapij/učenca), 8 logopedskih obravnav (10 terapij/učenca), 26 ur strokovnih svetovanj za strokovne delavce sodelujočih organizacij, 7 ur strokovnih svetovanj za starše, 20 ur izvedenih delavnic za vrstnike na rednih OŠ. Skupaj se je vseh ponujenih aktivnosti, izobraževanj in delavnic udeležilo 1225 udeležencev.

Pomembno vlogo ima ozaveščanje učiteljev in vseh, ki z otroki delajo. Potrebno jim je predstaviti metode in pristope dela, ki pri posameznih posebnih potrebah delujejo. Znanje in izkušnje posameznih strokovnjakov so prednosti, ki omogočajo pozitiven napredek. Z delom na projektu in vsemi aktivnostmi smo dokazali, da si udeleženci želijo dodatnega znanja, predvsem pa se kažejo velike potrebe po dodatni strokovni pomoči otrokom s posebnimi potrebami in diagnosticiranju najrazličnejših razvojno-učnih težav.

4. Literatura

Hrovat Kuhar, E. (2016). Vzgoja z avtoriteto. Pridobljeno s www.vrtecandersen.si/tl_files/DOKUMENTI/sola-za.../vzgoja-z-avtoriteto.pd

Pfeiffer, V. (2016). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno s http://rtvslo.si/dostopno/clanki/508

Uradni list Republike Slovenije. Številka 41. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP), stran 5915. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2065

Wikipedija, prosta enciklopedija. Pridobljeno s: https://sl.wikipedia.org/wiki/Socializacija

Kratka predstavitev avtorja

Brigita Pinter, profesorica defektologije, zaposlena na II. Osnovni šoli Žalec, mobilna specialna pedagoginja, refleksoterapevtka in koordinatorica Strokovnega centra VSI za savinjsko regijo, ki je financirano s sredstvi Evropskega socialnega sklada in Republike Slovenije.

Poglejte me!

Look at Me!

Vesna Pangerl Marolt

OŠ Glazija Celje
vesna.marolt71@gmail.com

Povzetek

Komunikacija, razmišljanje in delovanje otrok v današnjem času so pod velikim vplivom tehnološkega napredka. Pojavlja se celo digitalni avtizem, ki je nov izraz za pojav odvisnosti od spletnih omrežij.
V šolskem sistemu se pojavlja egocentričnost in individualna naravnanost otrok, kar jih ovira pri vključevanju v skupinsko delo. Strokovno vodenje in pomoč je pri teh posameznikih ključnega pomena, saj je potrebno prilagoditi pogoje dela za uspešno vključevanje v razred njihovi stopnji razvoja. Ob številnih oblikah posebnih potreb je pri vsaki od njih potreben individualiziran pristop, zato sta pri delu z otroki zelo pomembni iznajdljivost in spretno prilagajanje otrokovim potrebam.
Prispevek opisuje šestletno delo z učencem s spektroavtističnimi motnjami, predstavlja posamezna področja njegovega delovanja in napredek ter praktične načine iznajdljivosti pri delu v razredu oz. kabinetu.

Ključne besede: iskanje sprotnih rešitev, otrok in okolica, sprejemanje drugačnosti, spektroavtistične motnje, uspeh.

Abstract

In today's society kids thinking and communicating skills are affected by the usage of technology. They're often egocentric individualists who only see themselves, but are expected to work collectively in a school environment. Experts are providing the help these kids need when it comes to including themselves in team work. There are many special needs, each of them requiring an individual approach; therefore creativity and adapting to the child's needs are essential.
The article presents five years worth of work with an spectro autistic student, areas of his progress and practical ways of working in class.

Keywords: accepting differences, child and his surroundings, meeting problems, seeking solutions, specto autistic disorders, success.

1. Uvod

Otroci so naša največja sreča in bogastvo. Navadno rastejo in zrastejo brez težav, v posameznih primerih pa se težave pojavijo že ob rojstvu ali v poznejšem razvoju. Pomembno je, da ustrezni strokovnjaki otroku nudijo pomoč oz. obravnavo v zgodnjem razvojnem obdobju. Zgodnje diagnosticiranje je bistvenega pomena, saj lahko tako otroku z ustrezno pomočjo omogočimo čim boljše pogoje za nadaljnji razvoj.

2. Osrednji del besedila

2.1 Drevo učenja

Z izobraževanjem za licenco Floortime praktika sem se naučila vzpostavljati prijetne interakcije komunikacije z otrokom, ki mu pomagajo, da se uspešno razvija, gradi samozavest in na podlagi pozitivnih izkušenj pridobiva pozitivno samopodobo.

Otrokov razvoj si lahko predstavljamo kot rast drevesa, katerega korenine predstavljajo trdnost oz. temelj razvoja. Bolj ko so pri otroku ti temelji razviti in trdni, lažje bo napredoval in se razvijal. Korenine predstavljajo slušno in vizualno procesiranje, motorično načrtovanje, čustveno regulacijo in senzorno modulacijo. Otroci se radi učijo in so ves čas pripravljeni na nove informacije, vendar se pojavljajo razlike v njihovi stopnji pripravljenosti, zrelosti ter seveda tudi sposobnosti za določen razvojni korak. Dobro se lahko učijo le, če so v ravnovesju s samimi seboj, za to pa potrebujejo sprotno čustveno regulacijo, ki jo lahko dosežejo z ustrezno pomočjo. Pomembno je tudi, da razmišljamo izven okvirjev, kajti vsak otrok je svet zase in moramo izhajati iz posameznika. Potrebno je imeti veliko empatije, da se uspemo vživeti v otrokovo sprejemanje in doživljanje zunanjega sveta. Bolj trdno in pokončno, kot se otrok gradi, višjo raven čustveno funkcionalnega razvoja doseže in tako lažje premaguje vse šolske zahteve. Otrok se vede glede na to, v kakšnem čustvenem stanju je. Sposoben mora biti dojemati svet, vedenje. Da pa to uspe, mora biti pozoren, miren, osredotočen, uravnovešen, zavedati se mora svojih občutkov in okolice, počutiti se mora sprejetega, zaželenega, kar mu nudi topel, zaupljiv odnos Floortime praktika.

Deblo drevesa predstavljajo funkcionalno emocionalni razvojni mejniki, ki se gradijo od enostavnih do vedno bolj kompleksnih. Prvo raven predstavlja skupna pozornost in regulacija, nato pa se gradijo vedno bolj zahtevne ravni.V krošnji drevesa so zajete otrokove sposobnosti, ki vključujejo radovednost, komunikativnost, logično mišljenje, samopodobo, emotivnost, disciplino, kreativnost, moralo, vključenost. Tu so še najvišje stopnje, akademske spretnosti: branje, pisanje, računanje in socialne veščine (Greenspan, 2010).

Ko pride otrok v prvi razred, je zanj vse novo, prav tako tudi za učitelje, ki ga spoznavajo. Seveda otroka najbolje poznajo starši, ki pa so lahko izgubljeni oz. v stiski in ne vedo, kako funkcionirati ob težavah, ki jih imajo z otrokom.

Starši so čustveno vpeti v dogajanje in tako zelo občutljivo ranljivi za vse, kar se z njihovim otrokom dogaja. Če se v šoli pojavijo težave, jih je potrebno začeti reševati takoj in pot ni vedno kratka in hitra. »Problemi so zato, da jih rešujemo.« (Schmidt, 2017, str. 14). Začne se vrteti krog otrok - učitelj - starši - zunanji strokovnjaki. Na tej poti so tudi številne ovire, ki jih lažje premagujemo s skupnim sodelovanjem, pomembno pa je, da se to sodelovanje začne čim prej. Diagnostika avtizma zahteva celostno oceno funkcioniranja. Diagnozo postavi multidisciplinarni tim (Schmidt, 2017).

Predstavljeni deček je izjemen s številnimi močnimi področji, a tudi težavami, zato potrebuje tudi izjemne učitelje (Juhant, 2015). Ključen problem mu predstavlja vzpostavljanje notranjega ravnovesja, kajti takoj, ko ni zadovoljen z lastnim delom, pride v konflikt, ki pa se izraža z različnim negativnim vedenjem. Vsem nam je cilj, da je čim bolj v stiku s samim seboj, ker potem lažje dela.

»Posebneži so na svoj način nekonformistični in zato mogoče bolj pravi, bolj pristni kot vsi, ki se imajo za nevrotipične« (Schmidt, 2017, str. 24). Tako je tudi deček s SAM zelo naraven, neposreden, a spremenljiv.

2.2 Kdo so izjemni otroci?

»Izjemni otroci so čustveno in intelektualno zdravi ljudje. Izjemnost se ne nanaša na posebne značajske lastnosti, kot je drznost, niti ni odvisna od telesnih sposobnosti ali od glasbene, matematične ali umetniške nadarjenosti. Izjemni otroci obstajajo v mnogih različicah. S pravo vzgojo in spodbudo so vsi otroci lahko izjemni otroci« (Greenspan, 2009, str. 15).

2.3 Opis otrokovega razvoja

Ob vstopu v prvi razred je imel odločbo z opredelitvijo lažje govorno - jezikovne motnje z dvema urama dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga. A že ob začetku šolskega leta se je pokazalo, da bo potrebna bolj temeljita obravnava strokovnjakov. Najbolj opazno je bilo otrokovo moteče, odstopajoče vedenje in gibalna okornost. Takoj so bile opazne oblike vedenja, ki so značilne za motnjo avtističnega spektra. Izrazite težave je imel na področju socialne integracije in hiperaktivne motnje z motnjo pozornosti. Imel je zelo šibko in selektivno usmerjeno motivacijo (narava, rastline, drevesa, igra z vodo). Ob dejavnostih je hitro zapustil prostor, poskakoval in ploskal. Pouku ni zmogel slediti, saj je bil zelo slabo organiziran, zaradi česar je posledično hitro izgubil interes in se tudi utrudil. Velike težave je imel pri upoštevanju navodil, meja in pravil. Njegovo vedenje je bilo zelo nepredvidljivo. Težave je imel na področju zavedanja telesa, motoričnega načrtovanja v aktivnostih, zaradi česar je pogosto iskal gibanje. Pri aktivnostih, ki so zahtevale fine motorične spretnosti, je bil zelo počasen. Težave je imel na področju senzorične integracije in orientacije. V socialni komunikaciji se ni znašel, pri igri je hotel, da upoštevajo njegova pravila, sicer je postal neobvladljiv in je samo stopnjeval svoje neprilagojeno vedenje z različnimi glasovi, nekontroliranim smehom in gibanjem. Če stvari niso bile po njegovem, je trmaril in se zelo hitro močno razjezil. Delo z njim je bilo nadvse zahtevno.

V šestih letih je razvojno zelo napredoval in ima lep uspeh. Od pridruženih motenj še izstopajo: hiperkinetična motnja, razpoloženjske, vedenjske motnje, tiki, motnje senzorne integracije, a vse skupaj je že precej obvladljivo. Deček se še vedno izogiba gneči in hrupu, prav tako je zelo selektiven v prehranjevanju. Velik odpor ima do daljšega pisanja, ker pozornostno ne zdrži.

2.4 Iskanje poti

Zaradi vseh težav vsi, ki delamo z njim, temeljito razmišljamo, kako se na vsakem koraku lotiti njegovih problemov oz. kako mu omogočiti čim lažje funkcioniranje. Dobil je spremljevalko, ki mu pomaga, da dosega zastavljene cilje, sledi dejavnostim in ima enakovredno pozicijo v skupini sošolcev. Tako napreduje in gradi močna področja. V drugem. razredu je dobil novo odločbo, in sicer 4 ure DSP specialnega pedagoga. V razredu smo mu omogočili odmik v hišico, kjer je bil sam in je lahko tako doživljal svet po svoje. To ga je zelo motiviralo in je lažje delal, saj se je vanjo umaknil, ko je začutil potrebo. Uspešna je bila uporaba slikovnih kartic aktivnosti za samo strukturiranost dela pri pouku, ki pa jih je že prerasel.V tretjem razredu je dobil nujno potrebno medikamentozno terapijo. Ves čas je voden pri pedopsihiatrinji, ki terapijo tudi spreminja.

Tako smo izhajali iz njegovih potreb in njegove stopnje čustveno funkcionalnega razvoja. Gradili smo od tam, kjer je bil uspešen. Floortime praktiki izhajamo iz interesov otrok in jim tako omogočamo vzpostavljati čustveno ravnovesje. Bistveno vodilo je - vse ob svojem času (Kolb in Miltner, 2005).

Iz knjige Otroci se zlahka učijo delava vaje, ki so zabavne in sprostilne. Zbranost je ključ do uspeha - ravno tu pa je imel v preteklosti veliko težav. S sprotnim uspešnim potrjevanjem se lažje spopada z manj uspešnimi področji. Za zbranost je pomembno, da se lahko otrok zdivja in tako sprosti odvečno energijo. Izživeti mora svojo prirojeno željo po gibanju. Tako je pri dečku v ospredju, da se razvija v njegovem tempu in glede na njegove sposobnosti. Na igriv način vadiva motorične spretnosti, tako fino kot grobo motoriko ter ravnotežje in koordinacijo (Kolb in Miltner, 2005). Izhajamo iz njega in tako doživlja uspehe, ki ga krepijo in razvijajo. Njegov perfekcionizem ga je obremenjeval in ob vsaki težavi je zelo burno reagiral. Postavili smo mu jasno strukturo, pravila, navodila in meje.

Deček potrebuje odločen ne, ker le tako zazna, kje je naša meja in kaj od njega pričakujemo.V preteklosti nas je pogosto izzval, da je videl, ali smo sposobni in voljni biti avtentični in pozorni (Juul, 2005).

Uspešno gradimo medsebojno zaupanje, ki je temelj za samo odgovornost. Pazimo, kdaj določene naloge ne želi, ker jo ocenjuje kot pretežko in ga je strah lastnega neuspeha, kdaj pa enostavno noče.Ves čas poudarjamo njegova močna področja in ga ob tem pohvalimo. Tako je uspešen.

2.5 Kako motivirati?

»Osnovna motiva za učenje sta radovednost in igrivost« (Ščuka, 2008).

Na 1. sliki je kotiček z žogami in blazinami za sprostitev, branje, umik od šolske mize, kjer na drugačen, prijeten način otroku približamo šolsko delo.



Slika 59: Kotiček z žogami in blazinami za sprostitev in branje

Na 2. sliki je stol, na katerem lovi, vzpostavlja ravnotežje tako, da se giba, premika, kar mu med uro dodatne strokovne pomoči nudi vmesno preusmeritev pozornosti, sproščanje, hkrati pa tudi izziv, da ne pade.



Slika 60: ravnotežni stol

Na 3. sliki je prikaz vpete elastike na nogah stola. Učenec si med šolskim delom za mizo vpne eno ali obe nogi v elastiko, da lahko giba in sprošča svoj notranji nemir. Tako preprečimo, da bi motil okolico s svojimi aktivnostmi na mizi in lažje sledi tekočemu delu, pa še v veselje mu je.



Slika 61: elastike na nogah stola

Na 4. sliki je viseča gugalnica, ki mu nudi ugodje, varnost, sprostitev, možnost učenja ob guganju, ponavljanje snovi, pogovor.V gugalnici se umiri, uravnovesi, tako z lastnim ugodjem in zadovoljstvom uspe opraviti šolsko delo na drugačen, zanimiv način, ki mu v takšnem stanju ne predstavlja napora oz. odpora.



Slika 62: viseča gugalnica

Na 5. sliki je hišica, ki jo je uporabljal v nižjih razredih in tako imel možnost umika v svoj svet, ko je to med poukom potreboval. Omogočili smo mu manj senzorično obremenjeno okolje.



Slika 63: hiška



Slika 64: sličice za strukturiranost dela

S pomočjo številnih sličic (na sliki 6) je v 1. triadi lažje strukturirano delal in je doživljal manj frustracij.



Slika 65: trakovi za ustvarjalno sprostitev

S trakovi s slike 7 ustvarjalno izvaja razne gibalne vaje.



Slika 66: žoga

Na žogi (slika 8) občasno sedi, ko piše in si tako popestri pisanje, ki ga ne mara. Na njej rad leži, hopsa, lovi ravnotežje tako, da se premika z nogami.

Delo v kabinetu mu omogoča učenje, utrjevanje ob igri in sprostitvi. Vsak dan je bolj uspešen, zadovoljen in mi z njim.

3. Zaključek

»Avtistični spekter je kot življenje, kot reka, ki sicer teče, voda pa, ko jo zajemaš, je vedno druga« (Schmidt, 2017, str. 165). Tako se je v šestih letih dečkovega šolanja izkazalo, da moramo slediti njegovemu tempu, potrebam, saj le tako lahko doseže ravnovesje s samim sabo. Z otrokom je potrebno najprej vzpostaviti empatičen odnos. Ko mu da okolica potrditev, ko doživlja uspeh, ima pogoje za delo. Dobiti mora možnost, da se razvija ob njemu prilagojenih metodah in oblikah dela, kar mu dvigne motivacijo in samopodobo. Seveda je tu potrebna velika iznajdljivost in sprotna pripravljenost učiteljev, da se otroku približajo. »Dober učitelj je za otroka z MAS odločilnega pomena (Schmidt, 2017, str. 166). Poudarila bi, da se je pokazalo, kako velik pomen ima gibalno, likovno in glasbeno razvijanje, in kako ob sprotnih pozitivnih spodbudah otrok osebnostno raste.

4. Literatura

Greenspan, S. (2005). *Izjemni otroci*. Tržič: Učila International.

Greenspan, S. in Thorndike, N. (2013). *Drvo učenja*. Novi Beograd: Karupović.

Juhant, M. (2015). *Punce, glavo gor!* Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost.

Juul, J. (2005). *Družinske vrednote*. Radovljica: Didakta.

Kolb, K. in Miltner, F. (2005). *Otroci se zlahka učijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). *Drama je biti starš vesoljca*. Založba Pivec: Maribor.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Pangerl Marolt je profesorica defektologije, zaposlena na OŠ Glazija v Celju. Že 22 let dela v mobilni službi kot specialna pedagoginja na osnovnih šolah v Celju in okolici. Zadnja leta dela na III. OŠ v Celju. Njeno delo je v prvi vrsti usmerjeno na dodatno strokovno pomoč, ki jo nudi otrokom z odločbami. Kolikor ji čas dopušča, pa se posveča tudi ostalim učencem, ki jo potrebujejo in vsakodnevno obiščejo v najlepši učilnici na šoli, ki ji otroci rečejo igralnica. Pri delu jo vodi empatija in graditev odnosa z otroki. Vedno izhaja iz otrokovih potreb in njegovih močnih področij.

Kaj storiti s hiperaktivnim otrokom v šolskem okolju

How to Handle a Hyperactive Child in the School Environment

Nataša Šuen

Osnovna šol a Sveti Tomaž
natasa.suen@ostomaz.si

Povzetek

Učitelji v osnovnih šolah se vsak dan srečujemo z novimi izzivi. Vedno več je otrok, ki imajo težave na različnih področjih. Ob učnem in vzgojnem delu se učitelji ob vseh prijetnih, ustvarjalnih trenutkih ob učencih srečujemo tudi z mnogimi oblikami njihovega neustreznega vedenja. Tudi starši so danes pogosto nemočni pri zastavljanju osnovnih pravil vedenja v okviru doma, zato pa se težavno vedenje otrok izraziteje odraža tudi v šolskem okolju.
Neustrezne oblike vedenja so močno izražene pri učencih s hiperaktivno motnjo, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, s kljubovalnim vedenjem. Pogosto pa se težave z vedenjem prepletajo tudi s specifičnimi učnimi težavami. Od učiteljev je odvisno, ali neželeno obliko vedenja zaznamo kot problem, ali pa v tem zaznamo izziv in priložnost za novo izkušnjo. Kako torej takemu otroku prilagoditi pouk, da bo zmogel slediti vrstnikom, da bo uspešen in zadovoljen sam s sabo in z opravljenim šolskim delom. Opisan primer jasno prikazuje, da moramo hiperaktivnega otroka obravnavati celostno, mu prilagoditi način dela v šoli, hkrati pa to pomeni tudi dodatno delo za učitelja.

Ključne besede: aktivnost, impulzivnost, motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, nemirnost, pravila, vedenje.

Abstract

Primary school teachers are every day confronted with new challenges. There are more and more children showing difficulties in various fields. During teaching and educating, teachers are not experiencing only pleasant and creative moments with students, but are also confronted with numerious forms of their inappropriate behaviour. Parents are nowadays also often powerless in establishing basic rules of behaviour at home, therefore challenging behavioir of children is also more outstanding in the school environment.
Inappropriate behaviour is especially obvious in children with a hyperactivity disorder, emotional and behavioural difficulties, with defiant behaviour. Often behavioural difficulties are connected with specific learning difficulties. It depends from teachers themselves whether they perceive inappropriate behaviour as a problem or rather a challenge and opportunity for a new experience. How to adjust lessons to enable such a child to follow the peers and be succesfull and satisfied with himself and the school work done. We should adjust his way of work at school and therefore the teacher has to put in extra effort for this child.

Keywords: activity, attention deficit hyperactivity disorder, behavior, impulsiveness, restlessness, rules.

1. Uvod

Učitelji, svetovalni delavci in drugi udeleženci v vzgoji in izobraževanju se pogosto srečujemo z novimi izzivi. Po eni strani z motivacijo otrok, z usmerjanjem in ne nazadnje tudi z njihovo vzgojo. Zato smo učitelji ujeti v iskanje aktivnih, zanimivejših in bolj pestrih oblik dela v razredu in izven njega, predvsem takih oblik, s katerimi bi lažje vzdrževali pozornost otrok in da bi otroci bili pri šolskem delu uspešni oz. dosegali zastavljene cilje. Zadnje čase imamo učitelji v razredu veliko takšnih otrok, katerim sedenje za mizo predstavlja velik izziv, takšnim otrokom tudi hitro pade motivacija in pozornost.

Pogosto se srečujemo oz. soočamo s hiperaktivnim otrokom. Sprašujemo se kako umiriti učenca in kako pridobiti njegovo pozornost. Že na začetku spoznamo, da imamo pogosto premalo znanja in da se bomo na tem področju morali dodatno izobraziti. Sledijo prvi izobraževalni seminarji na temo »nemirni otroci«, kjer je možno dobiti dobre ideje, ki jih nato prenesemo v naše delo in začnemo iskati rešitve.

Pri vsem tem je pomembno, da smo učitelji iznajdljivi, da v takšnih situacijah najdemo izziv in ne obupamo ter se uspešno spopademo z izzivom in dosegamo zastavljene cilje.

2. Diagnostične oznake za nemirnega otroka

V domačem prostoru pogosto slišimo poimenovanje »nemiren učenec«, ki so ga Mikuš-Kos, Žerdin in Strojin (1995) definirale kot otroka, ki med vrstniki trajno izstopa s tem, da se več giblje, to gibanje pa je nesmotrno, neustrezno in ni v skladu s pričakovanji otroka. Kocijan-Hercigonja, Buljan-Flander in Vučkovič (2002) k temu še dodajajo, da je hiperaktivni otrok v nenehnem gibanju in ima nenehno potrebo po spoznavanju novih objektov, ki so zanj zanimivi le kratek čas. V šoli pogosto počne nekaj drugega, kot njegovi sošolci (npr.: se obrača, vstaja, se sprehaja po učilnici, odpira torbo in jemlje iz nje stvari, ki jih v tem času ne potrebuje).

Obstajajo še druge diagnostične oznake: v sodobnem času zasledimo tudi naziv indigo otroci (Carrol in Tober, 2004) ter hiperaktivni sanjači, kot jih poimenuje Ferek (2006).

Takšen nemiren, nagajiv, eksploziven otrok se je pojavil tudi v našem razredu, zato smo se odločili, da to področje natančneje preučimo.

2.1 Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je jasno opredeljeno klinično stanje, kar pomeni, da ima svoje značilnosti in potek in ni le oznaka za nagajive ali »slabo vzgojene« otroke, poudarja Dajčman-Potočnik (2010).

O ADHD govorimo, kadar je pri otroku močno izražen eden ali več naštetih simptomov: nepozornost, hiperaktivnost in impulzivnost. Nepozornost pomeni, da ima otrok kratkotrajno pozornost, ki jo težko ohrani, zlahka ga zmotijo zunanji dejavniki, ne dokonča začetih stvari, se težje organizira, je pozabljiv, itd. Pod hiperaktivnost oz. nemirnost pa štejemo to, da je otrok nemiren, težko sedi pri miru, je vedno v gibanju, se preseda na stolu, preveč govori, ipd. Impulziven otrok prekinja sogovornika, težko počaka, da pride na vrsto, dela napake iz »površnosti«, ne premisli preden kaj naredi, sledi prvemu impulzu, ne zmore predvideti posledice, itd.

Motnjo opredelimo na podlagi določenih kriterijev. Izražene težave so dolgotrajne, prisotne najmanj šest mesecev. Biti morajo neobičajne za starost in razvojno stopnjo otroka (kar je primerno za enoletnika, ni primerno za osemletnika). Težave so morale biti prisotne že

pred sedmim letom starosti, večinoma celo pred petim letom starosti in so običajno najbolj izraziti v prvih dveh letih osnovne šole. ADHD je razvojna motnja in se ne pojavi nenadoma. Težave pomembno vplivajo in otežujejo oz. motijo otrokove vsakodnevne dejavnosti in posledično vplivajo na njegovo dobro počutje. Zgolj porednost doma ali slabši uspeh v šoli nista razlog za diagnozo. Otrok ima težave v več kot enem socialnem okolju – tako doma kot v šoli. Težave, ki se pojavljajo izključno samo doma ali samo v šoli, imajo najverjetneje druge vzroke.

Primarno govorimo o ADHD motnji, obstaja pa skupina otrok in mladostnikov, ki niso »poredni« in imajo težave samo na področju pozornosti – izolirana motnja pozornosti - ADD (Attention Deficit Disorder). Večinoma so ti otroci prepoznani kot »težavni« otroci in zaradi tega pogosto neozdravljeni.

Še manjši pa je odstotek otrok, ki ima težave le s hiperaktivnostjo in impulzivnostjo. Za opisovanje otrok za ADHD se včasih uporablja tudi izraz »hiperkinetična motnja«, ki večinoma združuje simptome okrnjene pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti, ki pomembno otežujejo življenje prizadetih otrok doma, v šoli in v družbi (Dajčman-Potočnik, 2010).

3. Pogostost motnje

ADHD prizadene 3-5% šoloobveznih otrok. To pomeni, da je v povprečnem slovenskem razredu vsaj en otrok z ADHD. Hujša oblika motnje, ki jo lahko opredelimo za hiperkinetično motnjo, prizadene približno 1,5% osnovnošolcev. Tako v svetu, kot pri nas, žal niso prepoznani vsi otroci z ADHD, zaradi tega torej tudi niso vsi otroci deležni ustrezne obravnave.

ADHD je pri dečkih pogostejša kot pri deklicah. Razmerje med spoloma je približno 4 dečki na 1 deklico. V klinični praksi so ugotovili, da je motnja pri deklicah redkeje opažena in težje prepoznana in je klinično razmerje 9 dečkov na 1 deklico. Te raziskave so pokazale oz. potrdile možnost, da gre pri deklicah pogosteje za ADD obliko motnje, ki pa ni tako moteča in s tem pogosto spregledana (Frölich, Döpfner in Banaschewski, 2014).

4. Prepoznavanje, diagnoza in ukrepi

Veliko je načinov, kako se lotiti simptomov ADHD. Pri načrtovanju pomoči se lahko odločimo za konvencionalno pot z zdravili, svetovanjem in modifikacijo vedenja. Lahko raziščemo rabo vitaminov, zelišč in prehranskih dopolnil, čeprav ti pristopi niso znanstveno potrjeni kot učinkoviti. Lahko pa tudi preučimo nove metode vplivanja na možgane z urjenjem možganov, zvokom, vidom in vzpostavljanjem ravnovesja v telesu (Strong in Flanagan, 2011).

Strong in Flanagan (2011) menita, da je najučinkovitejši način obravnave ADHD celosten pristop, torej tak pristop, ki kombinira biološke, psihološke in socialne strategije.

Biološki pristop oz. biološka obravnava vpliva na to, kako naši možgani delujejo. Slednje se lahko doseže na več načinov in je lahko začasno ali trajno – odvisno od pristopa. Obstajajo različne oblike (zdravila, prehrana, vitaminski dodatki in zeliščni pripravki, urjenje možganov).

Psihološki pristop oz. psihološke obravnave so v pomoč pri spoprijemanju s primarnimi znaki in z občutki, ki jih doživljamo zaradi teh znakov. Ta pristop nam pomaga razumeti, kako lahko spremenimo način svojega razmišljanja ter ravnanja in tako izboljšamo svoje

življenje. Te obravnave so: svetovanje in psihoterapija (obstaja več različnih oblik, najpogosteje so: psihodinamska terapija, podporna terapija, kognitivno-vedenjska terapija, igralna terapija in psihoedukacijsko svetovanje), urjenje in usposabljanje (z njimi se naučijo specifičnih spretnosti, ki olajšujejo življenje z ADHD, to sta trening veščin in izobraževanje za starše) ter obvladovanje vedenja (predstavlja zelo pomemben del obravnave ljudi z ADHD, to so: modifikacijska vedenja, kognitivno-vedenjska terapija in razvijanje samozavedanja).

Socialni pristop je funkcionalno usmerjen. Da lahko v življenju učinkovito funkcioniramo, moramo obvladati določene spretnosti – teh spretnosti ljudem z ADHD velikokrat manjka. Socialni pristop zahtevata predvsem dom in šola. ADHD ima močan vpliv na celo družino, zato je za bolj harmonično družinsko življenje potrebno razvijati strategije, ki vključujejo vse družinske člane, npr.: vzpostavljanje zdravih družinskih odnosov, učinkovito starševstvo otroku z ADHD ter pridobivanje dobrih navad. Prav tako socialni pristop zahteva tudi šola, ki je brez dvoma največji izziv za otroke z ADHD. Za spopadanje s težavami v šoli obstajajo strategije, ki jih lahko razdelimo v štiri kategorije: poznavanje zakonskih pravic, sodelovanje z ostalimi učitelji, spoprijemanje s težavnimi obdobji v šoli in delo z otrokom doma.

Specialist, ki postavi diagnozo ADHD, je pedopsihiater in/ali razvojni nevrolog, vendar pa imajo v postopku prepoznavanja bolezni in napotitve k specialistu pomembno vlogo strokovnjaki s številnih področij. Po prvem pregledu nastane tako imenovana delovna diagnoza. Za dokončno oceno se potrebni dodatni diferencialno diagnostični pregledi, ki zajemajo celosten pregled pri specialistu klinične psihologije in specialnem pedagogu. Za postavitev diagnoze je običajno potrebno več pregledov, v katerih sodeluje več kot en član skupine specialistov (Potočnik-Dajčmam, 2010).

Hkrati pa Potočnik-Dajčman (2010) opozarja, da imajo otroci z ADHD večjo verjetnost, da se pri njih sočasno pojavijo še druge motnje, kot na primer vedenjska motnja, anksioznost, depresija, specifične razvojne težave (na področju govora, branja, pisanja), zaostanki na področju motoričnega razvoja, tiki ipd.

5. Potek dela

Težave pogosto prvi opazimo učitelji, saj ta motnja predstavlja oviro pri šolskem delu in uspehu. Na šoli smo nemirnega otroka opazili šele pri izvajanju ur v v oddelku podaljšanega bivanja.

Najprej si moramo o otroku ustvariti čim boljšo sliko, da mu potem zmoremo nuditi optimalno podporo, usmerjanje in pomoč. Zato si moramo o otroku pridobiti informacije. Predvsem pa je potrebno opazovati, kako se otrok vede v različnih situacijah. Sem spada opazovanje vedenja v vodenih in nevodenih situacijah. Z ostalimi učitelji, ki so bili v stiku z otrokom je potrebno opraviti razgovor o njihovih opažanjih. Pogovoriti se je potrebno tudi o tem, kako otrokovo vedenje vpliva na življenje v šoli. Prav tako je potrebno sklicati timski sestanek ter pridobiti dodatne informacije o tem, kako otrokovo vedenje vpliva na življenje doma. Slednje se izvede tako, da se na pogovorno uro povabi starše in jih hkrati seznani tudi z opažanji šolske svetovalne službe oz. z opažanji vseh vključenih učiteljev.

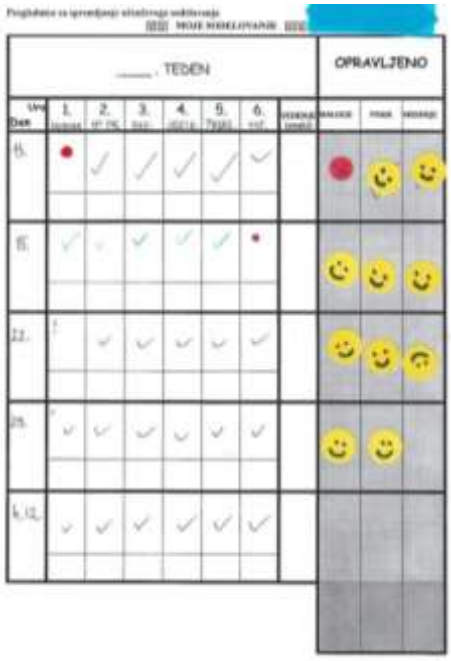
Glavno vodilo pri delu z otrokom so bili praktični napotki za učitelje, ki smo jih slišali na seminarju o nemirnih otrocih. Najbolj koristna so bila najpreprostejša priporočila, ki jih pogosto spregledamo, kor na primer stik s starši (stik s starši je potreben zaradi boljše seznanjenosti težav drug drugega in uporaba istega pristopa ob neki težavi), telesna aktivnost

(Otroku je potrebno dati možnost, da je tudi med poukom lahko telesno aktiven. Otrok z ADHD naj bo tisti, ki pobriše tablo, kaj prinese, itd.), uvajanje sprememb (Počasno uvajanje sprememb, saj so za otroke z ADHD spremembe še posebej moteče. Vedno je potrebno v naprej razložiti, kaj se bo dogajalo v nadaljevanju.) in krepitev samozavesti otroka (krepiti otrokovo samozavest s tem, da je javno pohvaljen za dobro vedenje, grajan pa na samem, v osebnem pogovoru z otrokom).

Z otrokom smo bili v stiku zgolj v času podaljšanega bivanja, in sicer v času kosila in v času samostojnega učenja. Zato smo pripravili tabelo (Slika 1in 2) in se z otrokom pogovorili o namenu tabele in o tem kaj od njega pričakujemo. V tabeli smo spremljali dejavnosti, ki so otroku povzročale največ težav (tekanje po hodniku, upoštevanje pravil, zafrkavanje sošolcev, jezikanje, preklinjanje in vstop v razred) in ki jih je bilo potrebno spremeniti. Ob koncu vsake dejavnosti smo evalvirali njegovo vedenje in sčasoma otroka ni potrebno več opominjati, saj se sam spomni, da mora analizirati vedenje oz. nalepiti ustrezen obraz. Sčasoma se otrok sam nauči presoditi katero vedenje je v redu in katero je potrebno izboljšati.

Začetno stanje otroka:
Na poti do jedilnice je po hodniku in po stopnicah tekal in suval sošolce ter jih grdo zmerjal. Ni upošteval nobenega navodila ali pravila. Zmerjal je sošolce in bil do njih nasilen. Kadar je vstopal v razred je s pestmi udarjal po vratih in ob tem kričal. Največ težav se je pojavilo v času vodenih dejavnosti.





Slika1: Izpolnjena preglednica za spremljanje učenčevega sodelovanja

Slika 2: Izpolnjena preglednica

Naš cilj je bil ustavljanje neustreznega vedenja in vzpodbujanje ustreznega vedenja. Sprva smo učencu zastavili dve enostavni pravili (Slika 3), sčasoma pa smo pravila razširili. Pravila smo mu nalepili na mizo (Slika 4), tako da je zmeraj vedel, kaj mora delati oz. na kaj mora biti pozoren. Pomembno je, da so pravila enostavna in konkretna (npr.: »Usedi se«, »Vzemi matematični zvezek«, itd). Jasno smo opredelili kaj pričakujemo in kakšne so posledice otrokovega neustreznega vedenja (npr.: ob kršitvi zastavljenih pravil v tabelo nismo nalepili ustrezne nalepke: Slika 1 in 2).



Slika3: Primer dogovora z otrokom.



Slika 4: Dogovor oz. pravila, nalepljena na mizi

Da bi se učenec lažje poistovetil z novimi pravili, da bi list s pravili in tabelo sprejel za svoje, smo liste shranjevali v mapi, ki so jo je učenec poslikal sam. (Slika 3 in 4). Otrok je bil navdušen. Mapo smo hranili pri šolski svetovalni službi in na tak način smo tudi skupaj s starši lažje spremljali otrokov napredek in listi za spremljanje otrokovega vedenja se niso izgubili.



Slika 5: Mapa učenca (4.razred)



Slika 6: Mapa učenca (2.razred)

6. Posledice upoštevanja oz. neupoštevanja navodil

Razpredelnico smo izpolnjevali skupaj z otrokom. Sprva po vsaki dejavnosti, kasneje pa en krat dnevno na t.i. dnevnem sestanku (npr. pred odhodom otroka domov, v prosti uri…). Tako se krepi tudi otrokov spomin in zavedanje, da je sam odgovoren za svoja dejanja. Dajali smo mu pozitivne spodbude, ga usmerjali k delu, otroka naučili ceniti njegovo lastno delo in razvijali otrokov sistem »samokontrole«.

6.1 Nagrajevanje ustreznega vedenja

Ena najbolj učinkovitih strategij za vzpodbujanje razvoja ustreznih oblik vedenja je učiteljeva usmerjena pozornost, ki zazna ustrezne oblike vedenja pri otrocih. Sistem nagrajevanja naj bo v naprej zastavljen in nagrada naj bo vedno zamaknjena na konec tedna. Tukaj je tudi pomemben dogovor s starši menita Born in Oehler (2015).

Otroku smo ob koncu tedna pripravili nematerialne nagrade (npr.: lahko gre prvi na kosilo, itd.), izbirali smo dejavnosti, ki so otroku bile všeč.

6.2 Ustavljanje neustreznega vedenja

Ob neupoštevanju dogovorov, otrok ni prejel nagrade ob koncu tedna. Uporabili smo restitucijo (npr. kadar se je otrok nespoštljivo vedel oz. užalil drugega otroka, se mu je moral opravičiti; stvari, ki jih je razmetal, je moral pospraviti). Sčasoma smo samo omenili, da ne bo prejel ustrezne nalepke v razpredelnico in je že prenehal z neustreznim vedenjem.

7. Zaključek

ADHD že po definiciji znatno zmanjša otrokovo funkcionalno sposobnost doma in v šoli, zato poučevanje takega otroka ni lahko. Učitelji ob iskanju novih poti in načinov do nemirnega učenca spoznavamo tudi sebe. Primorani smo iskati literaturo, zaprositi za pomoč in se ponovno učiti. Zato je pri vsakem posamezniku oz. otroku potrebna natančna diagnostična ocena in razumevanje celotne individualne situacije, težav, šibkih in močnih področij ter drugih posebnosti, ki izhajajo iz motnje ali drugih okoliščin. Težava je v tem, da ni ene pravilne poti, s pomočjo katere bi lahko uspeli. Ker pa je vsak posameznik drugačen, moramo do vsakega otroka pristopati individualno. Pomembno je tudi, da imajo ti otroci ob sebi nekoga, ki verjame vanje, jih vzpodbuja in pohvali. Verjamemo, da lahko učitelji z doslednim delom, z rednim sodelovanjem s starši in strokovnjaki, ne dosežejo boljšega učnega in vzgojnega napredka le pri nemirnem otroku, ampak pri celotnem razredu.

8. Literatura

Born, A., Oehler, C. (2015). *Lernen mit ADS Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Carroll, L., Tober, J. (2004). *Indigo otroci so med nami*. Ljubljana: Založba Epta

Dajčman Potočnik, N. (2010). *Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo - vodič za strokovnjake na primarni ravni.*

Ferek, M. (2006). *Hiperaktivni sanjari*. Zagreb: Budženje.

Frölich, J., Döpfner, M., Banaschewski, T. (2014). *ADHS in Schule und Unterricht. Pädagogisch - didaktische Ansätze im Rahmen des Multimodalen Behandlungskonzepts*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Kocjan-Hercigonja, D., Buljan-Flander in Vučković, D. (2002). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebsko: Naklada Slap.

Kos-Mikuš, A., Žerdin, T., Strojin, M. (1995). *Nemirni otroci.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Strong, J., Flanagan, M. (2011). *Motnja pozornosti in hiperaktivnosti za telebane*. Ljubljana: Pasadena.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Šuen je profesorica pedagogike in univerzitetna diplomirana prevajalka in tolmačinja za nemški jezik, od leta 2012 je zaposlena kot šolska svetovalna delavka na Osnovni šoli Sveti Tomaž, pred tem pa nekaj let kot šolska svetovalna delavka na gimnaziji.

Vključevanje načel nevrolingvističnega programiranja v vzgojno-izobraževalni proces

Integration of Neuro-Linguistic Programming Principles in Educational Process

Ines Polončič

Osnovna šola Vodmat
ines.poloncic@osvodmat.si

Povzetek

Nevrolingvistično programiranje obsega širok spekter tehnik o odličnosti posameznika. V članku smo se omejili zgolj na nekaj značilnih načel in metod, ki se povezujejo z vzgojno-izobraževalnim delom. Osredotočili smo se na področje učenja, komunikacije in discipline. Učitelj si lahko ob poznavanju delovanja možganov posameznika ter poznavanju komunikacijskih slogov učencev olajša in optimizira učno delo. S predstavljenimi pristopi discipliniranja lahko z otrokom ustvari dober stik, ki je temelj uspešne komunikacije. Na koncu prispevka smo predstavili učinkovite primere dobre prakse, ki so sad praktičnega dela z učenci na razredni stopnji.

Ključne besede: disciplina, komunikacija, nevrolingvistično programiranje, učenci, učenje, učitelj, vzgojno-izobraževalni proces.

Abstract

Neuro-linguistic programming contains wide spectrum of different techniques for achieving excellence. In the article we talk about few principles and methods, connected with educational process. We focused on learning, communication and discipline. With the understanding of brain functions and different communication styles teacher can optimize his work. With described disciplinary approaches he can develop good relations with pupils which creates a path for a quality communication. At the end we present effective practical methods that we developed from work with primary school children.

Key words: communication, discipline, educational process, learning, neuro-linguistic programming, pupil, teacher.

1. Uvod

Pri večletnem delu z učenci nas je pot vodila do samoraziskovanja in preizkušanja drugačnih pristopov poučevanja. Zanimalo nas je, kako z učenci vzpostaviti in vzdrževati dober odnos, kako optimizirati učno delo ter učencem podati uporabno in kvalitetno znanje. Ob raziskovanju gradiv smo ugotovili, da se pri delu uporabljeni pristopi ujemajo z načeli nevrolingvističnega programiranja. Zaradi pozitivnih izkušenj ob uporabi drugačnih metod in tehnik smo se odločili, da jih predstavimo učiteljem, ki jih lahko uporabijo v vzgojno-izobraževalnem delu. V članku bomo predstavili teoretično ozadje načel nevrolingvističnega programiranja in učinkovite primere dobre prakse.

2. Nevrolingvistično programiranje

Nevrolingvistično programiranje ali NLP je umetnost in znanost o osebni odličnosti, ki temelji na proučevanju uspešne komunikacije in izjemnih dosežkov, ki so jih dosegli ljudje na različnih področjih (O'Connor in Seymour, 1996). Predstavlja notranjo držo in način bivanja ter delovanja v svetu. Je zbirka modelov, vzorcev, spretnosti in tehnik za učinkovito razmišljanje in delovanje. Gre za praktično spretnost, ki deluje po principu učenja iz napak in iskanja primernih rešitev.

NLP je nastalo v zgodnjih sedemdesetih letih, ko sta se v Kaliforniji (ZDA) povezala John Grinder in Richard Bandler. Proučevala sta izjemno uspešne terapevte: Fritza Perlsa, začetnika gestalt terapije, Virginio Satir, družinsko terapevtko, in Miltona Ericsona, hipnoterapevta, ter pri njih poiskala vzorce uspešnega delovanja in iz tega izdelala model NLP (O'Connor in Seymour, 1996).

NLP se uporablja pri svetovanju, izobraževanju in v poslovnem svetu za učinkovitejšo komunikacijo, osebni razvoj in pospešeno učenje.

3. NLP v povezavi z vzgojno-izobraževalnim delom

NLP zajema širok spekter načel in metod. Omejili smo se zgolj na nekaj značilnih, ki se povezujejo z vzgojno-izobraževalnim delom. Osredotočili smo se na področje učenja, komunikacije in discipline.

3.1 Področje učenja

»Učimo se v nizu zaporednih približevanj. Delamo, kar zmoremo (sedanje stanje) in dosežek primerjamo s tistim, kar bi radi (željeno stanje). Izid uporabljamo kot povratno informacijo, da bomo ob prihodnjem poskusu zmanjšali razliko med tem, kar hočemo, in tem, kar smo dobili. Počasi se bližamo cilju (O'Connor in Seymour, 1996).«

Po načelih NLP-ja se ljudje veliko bolj učimo iz svojih napak kot iz uspehov. Napake nam dajejo povratno informacijo, ki nam pomaga ustrezno spremeniti način delovanja in se s tem približati cilju. Pers (2015) meni, da pri učenju niti ne gre za t. i. napake ampak zgolj za povratno informacijo. Po njegovem do efektivnega učenja pride takrat, ko smo usmerjeni k rezultatu.

O'Connor in Seymour (1996) v NLP-ju imenujeta štiri stopnje učenja:

1. nezavedna neusposobljenost
2. zavestna neusposobljenost
3. zavestna usposobljenost
4. nezavedna usposobljenost

Ta pristop t.i. T.O.T.E. (Test – Operate – Test – Exit) je splošen model, kako postati učinkovit na katerem koli področju. Po NLP-ju učenje učenja predstavlja višjo stopnjo učenja, kjer učenec sam izbira, kako se bo učil.

Učenci se po Pers (2015) najbolje učijo, ko cenijo in spoštujejo učitelja ter pri izražanju ne čutijo strahu pred sošolci. Pravi, da se znanje, ki se shrani v trajen spomin, ne pridobi skozi intelektualne debate, ampak skozi čustveno doživljanje otrok. Preko čustev strahu, jeze, zmedenosti, šoka, miru, veselja, zabave, odpuščanja lahko učenec pridobiva kvalitetno znanje. Avtor ne priporoča, da se čustva zatira, naj se jih zgolj usmeri v ustrezno smer.

3.1.1 Učni stili ali komunikacijski slogi v NLP-ju

Za natančno razumevanje učenja in vplivanja je potrebno razumevanje delovanja možganov. Ti so razdeljeni na dve hemisferi. Leva polovica je odgovorna za kontroliranje desne strani telesa. Njena glavna naloga je, da vidne, slušne ali čutne signale prevaja v logične predstave. Povezana je z logičnim, analitičnim razmišljanjem, s pisanjem, branjem in računanjem.

Desna možganska polovica kontrolira levo stran telesa. Ta hemisfera predstavlja bolj umetniško in ustvarjalno stran možganov. Z desno hemisfero je povezano delovanje domišljije, intuicija, zavedanje glasbe, povezovanje informacij (Jones, 2018).

Za učiteljevo razumevanje razlik med učenci je pomembno poznati stile učenja ter razlike med njimi. Najbolj pogosto se pri učnih stilih upošteva spoznanje, da se ljudje razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajemo prednost pri zaznavanju, učenju, sporočanju in predstavljanju. Po Marentič Požarnik (2000) gre največkrat za delitev na vidni (vizualni), slušni (avditivni) ter čutno-čustveni (kinestetični) stil. NLP učne stile poimenuje komunikacijski slogi. Zgoraj omenjenim doda še digitalni slog. Komunikacijski slogi določajo, kako učenci najraje sprejemajo informacije in predelujejo podatke. Po Losier (2009) poznavanje in prilaganje komunikacijskih slogov vpliva na boljšo povezanost v odnosih. Učitelj lahko z vključevanjem različnih komunikacijskih slogov k učenju pridobi vse učence v učilnici. Učenci, ki sodelujejo, se bolje učijo ter si več zapomnijo.

Tabela 1: Značilnosti posameznih komunikacijskih slogov

komunikacijski slog	značilnosti	pogosta uporaba besed	priporočila za dober stik	učinkovite metode in oblike dela
VIZUALNI 	- zapomnijo si z oblikovanjem vidnih podob v umu - se hitro učijo, hitro odgovarjajo na vprašanja - raje dojemajo večjo sliko kot podrobnosti	- vidim - gledam - pokažem - predstavljam si	- oblikujte kratka in jasna sporočila, brez podrobnosti - hiter prehod k bistvu - naj sedi spredaj Vprašanja: Kako to vidiš? Je to jasno? Opiši mi tvojo sliko.	- diagrami - slike - seznami - učni listi - naloge, pri katerih se izpolni prazna mesta - uporaba barvic in označevalnikov
SLUŠNI 	- zapomnijo si, kar slišijo - pogosto si ne zapisujejo - so dobri pripovedovalci - govorijo sami s seboj, ko delajo ali se osredotočajo	- povej - govori - slišim - glasno	- skrb za pravičnost pri delovanju - pozorno poslušanje in potrditev, da jih slišite - razdelitev snovi na manjše dele, korake Vprašanja: Se v redu sliši? Kako ti to zveni? Povej mi…	- poslušanje in pripovedovanje zgodb - postavljanje vprašanj - možganska nevihta - uporaba glasbil - skupinske debate

KINESTETIČNI 	- počasen govor - najbolje se učijo ob delu - radi si vzamejo čas, da se prilagodijo novim okoliščinam - dobro delajo v skupini	- občutim - čutim - dotik - navdušen sem - všeč mi je	- praktični preizkusi - udobje - skrb za odnose in stike - oblikovanje razporeda za dogovore - skrb za povezanost v skupinskih situacijah - omogočanje časa za ustvarjalnost, zabavo, igro in druženje Vprašanja: Kako to občutiš? Bi se ob tem dobro počutil?	-praktično delo - delo s sošolcem - ustvarjalne in zabavne naloge - šaljiva predstavitev nalog - učni listi - preverjanja znanja
DIGITALNI 	-zapomnijo sip o korakih in zaporedju - metodično, racionalno in logično predelujejo podatke - so izjemno pozorni na podrobnosti - se učijo s predelavo stvari v mislih	- vedeti - logičen - opisati - misliti	- oblikujte časovne omejitve - zagotovite mirno delovno okolje - kažite zaupanje - naj sedi zadaj Vprašanja, ki dajejo misliti: Razumeš? Kaj misliš? Lahko podrobno opišeš?	- razvrščanje - uporaba preglednic - zbiranje in analiza podatkov - učni listi

(povzeto po Losier, 2009)

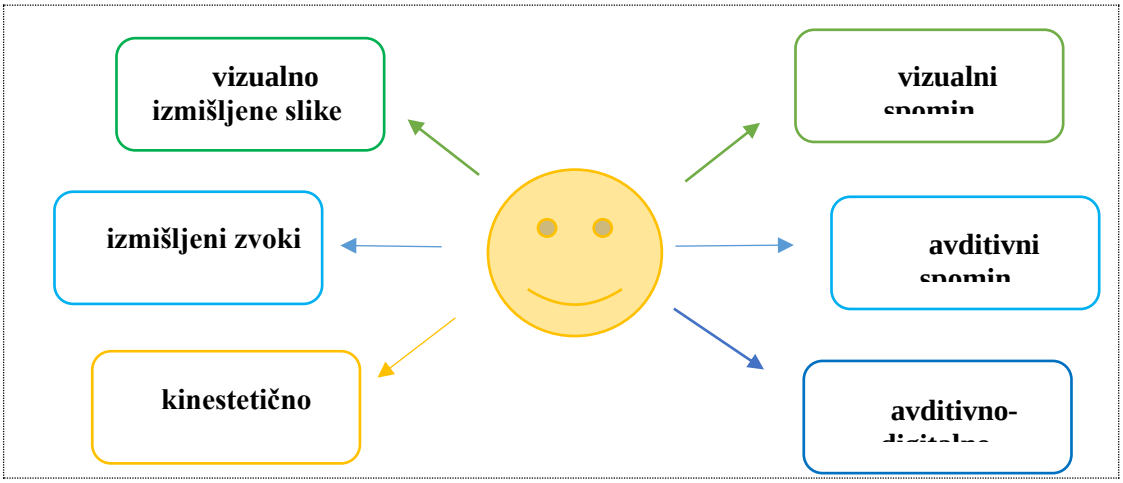
3.1.2 Vzorci očesnih premikov

O'Connor in Seymour (1996) navajata nevrološke študije, ki pričajo o tem, da je gibanje oči povezano z aktiviranjem različnih delov možganov. Vzorci premikov oči nam povedo, kako ljudje prihajajo do podatkov. Med gibanjem oči in zaznavnimi sistemi namreč obstaja prirojena nevrološka povezava, kjer se isti vzorci pojavljajo po vsem svetu (razen v Baskiji v Španiji).

Ob vizualizaciji preteklih izkušenj se nam oči pomaknejo levo in navzgor. Ob sestavljanju slike iz besed ali iz domišljije, se nam oči pomaknejo desno navzgor. Pri zvokih se oči premikajo vodoravno: proti levi se premaknejo za zvoke, ki se jih spomnimo, v desno pa ko si jih izmišljamo. Ko se povezujemo s svojimi občutki, se oči premaknejo desno in navzdol, ob pogovoru s samim seboj gredo oči levo navzdol.

Poznavanje vzorcev očesnih premikov lahko učitelju služi v pomoč, da lahko učencem s praktičnimi vajami pomaga priklicati v spominu shranjene informacije.

Slika 2: Vzorci očesnih premikov, če gledate drugega



(Indonesia NLP society, 2018)

3.2 Področje komunikacije

»Učinkovita komunikacije je 20% tega, kar veš, in 80% tega, kar čutiš o tem, kar veš.« (Jim Rohn)

Neja Zupan (2014) predstavi veščine dobrih komunikatorjev, ki so: prilagajanje sogovorniku, upoštevanje sogovornikovega modela sveta, prožnost v iskanju možnosti, spremljanje in opazovanje sogovornika na vseh ravneh komunikacije ter vpletanje spoznanj v pogovor. Pri komunikaciji se kažejo:

- verbalne (uporaba tipičnih besed) in
- neverbalne značilnosti (izraz na obrazu, kretnje) sogovornikovega govora.

Razumevanje teh procesov in njihovega delovanja je ključ vzpostavitve dobre komunikacije in odnosov. Če s sogovornikom vzpostavimo dober stik, lahko svoje sporočilo najlažje predamo naprej na način, da nas sogovornik razume. S tem komunikacija doseže svoj namen. To je pri poučevanju bistvenega pomena. Učitelj lahko z uspešno razvitimi komunikacijskimi spretnostmi pripomore k ustvarjanju pozitivne klime v razredu ter povečanju motivacije za delo in storilnosti.

Neja Zupan (2014) omenja naslednje gradnike učinkovite komunikacije:

- kalibriranje,
- spremljanje,
- dober stik,
- vodenje.

Kalibriranje je proces zaznavanja in opazovanja detajlov pri sogovorniku, ki nam pomaga izbrati svoj odziv na vedenje. Če sogovornik daje zunanje znake, ki govorijo o tem, da si komunikacije v tistem trenutku ne želi, z njo ne nadaljujemo.

Spremljanje ali zrcaljenje pomeni posnemanje specifičnih elementov iz sogovornikove komunikacije (npr. uporaba specifičnih besed, kretenj), ki ustvari usklajenost s sogovornikom. Po O'Connor in Seymour (1996) lahko prilagajate tudi glas (ton, hitrost, glasnost in ritem govora). To vodi v dober stik s posameznikom.

Dober stik je trenutek, ko začutimo, da smo s sogovornikom na "isti valovni dolžini". V tem stanju nas sogovornik sliši in dojema, kar mu želimo povedati.

Vodenje pomeni, da smo sogovorniku zagotovili varnost in lahko prevzamemo pobudo.

3.2.1 Pohvala in kritika

»Če hodite po svetu in iščete odličnost, boste našli odličnost. Če hodite po svetu in iščete težave, boste našli težave (O'Connor in Seymour, 1996).«

Tudi pri delu z učenci se lahko osredotočimo na tiste, ki kršijo razredna pravila, ali se usmerimo na tiste učence, ki jih upoštevajo in predstavljajo vzor drugim.

Neja Zupan (2014) trdi, da ima to, kar se učimo ali delamo ob kritiki, veliko manjšo možnost za uspeh, ter ravno nasprotno: ob pozitivni vzpodbudi in lastni motivaciji se kaže večja možnost za uspeh. Pozitiven odnos, prepričanje v dobre rezultate, optimizem in zavzetost lahko na sogovornika vplivajo v taki meri, da se njegov negativni pristop lahko spremeni v pozitivnega ter v njem spodbudi aktivno delovanje.

Pohvala in kritika imata velik vpliv na motivacijo posameznika. S pomočjo pohvale lahko po Sue Beever (2011) pri vzgoji otrok krepimo želena vedenja in vrline, ki jih želimo spodbuditi (npr. neodvisnost, dobroto, pomoč drugim ipd.). Pa vendar pretirana količina pohval po Neji Zupan (2014) zmanjšuje kakovost in ne prinaša rezultatov. Pri komunikaciji je nujno potrebno vključiti kritiko ali povratno sporočilo. Pri NLP se način pozitivne povratne informacije imenuje "sendvič povratna informacija". Ta je sestavljena iz treh slojev:

- zgornji sloj: pohvala točno določenega vedenja, besed in dejanj
- srednji sloj: predlogi za izboljšanje in opažanja, ki so podprta s konkretnimi primeri
- spodnji sloj: pohvala oz. podpora, da posameznik zmore napraviti izboljšave

3.3 Področje discipline

Sue Beever (2011) na področju discipliniranja otrok izpostavi učinkovite metode, v katerih lahko odrasli z drugačno reakcijo lastnega vedenja in primerno govorico telesa vplivajo na otroka, se z njim povežejo ter uspešno prenesejo sporočilo. Pri vzgoji poudarja, naj bodo starši in učitelji usmerjeni k rezultatu (kaj želijo s svojim vedenjem doseči). S takim pristopom otrokom izkažejo spoštovanje ter pripomorejo k razvijanju občutka odgovornosti zase in za svoja dejanja.

Nekaj poglavitnih vzgojnih metod po Sue Beever (2011):

- *spremenite "ne-je" v "da-je"*

Namesto, da otroku rečete: «Ne! Tega ne smeš početi!«, se vprašajte, k čemu ga lahko smotrno in varno spodbudite. Otrokom jasno pokažite in demonstrirajte, kaj od njih pričakujete in kako nekaj počnemo.

Ne tekaj po cesti!	… zamenjajte z …	Hodi po pločniku.
Ne igraj se na stopnicah!	… zamenjajte z …	Tukaj se igraj, prosim. Veliko več prostora je.

- *spremenite "prenehaj" v "nadaljuj"*

Vprašajte se, kdaj, kje ali kako bi bilo za otroka to lahko sprejemljivo. Natu mu povejte, kam mora iti, da to lahko počne, kdaj to lahko počne in kako lahko to počne.

Nehaj kričati!	… zamenjajte z …	To je preglasno za zaprte prostore. Ali želiš biti glasen in kričati? Kričiš lahko zunaj.
Takoj prenehaj s tem!	… zamenjajte z …	To lahko končaš po malici.

- *ponudite učinkovite izbire*

Otrokom ponudite preproste in jasno ubesedene izbire. Izbire lahko odenete v otroku privlačno preobleko. Otroci naj razumejo, kaj jim ponujate.

Ali se boš zdaj oblekel?	… zamenjajte z …	Ali boš oblekel topel pulover ali vetrovko?
Pojej svojo malico!	… zamenjajte z …	Ali za ta grižljaj potrebuješ vilice ali žlico?

- *izvabite "da"*

Ta metoda pomaga pri motivaciji otroka za opravljanje neprijetnih nalog. Usmerite pogled onkraj naloge in otroku izrazite prednosti opravljene naloge. K nalogi ga spodbudite na igriv način.

Pospravite učilnico!	… zamenjajte z …	Ali zmore vsak poiskati pet papirčkov in jih vreči v smeti?
Nadaljujte z delom.	… zamenjajte z …	Ko boste končali z delom, lahko gremo na šolsko igrišče.

4. Primeri dobre prakse v povezavi z načeli NLP

Sodobno poučevanje zajema drugačen pristop, kjer učitelj opazuje učence, spodbuja njihove ideje ter jim prilagaja učno delo na način, v katerem pridobijo vsi: tako učenci kot učitelj. Učitelj lahko med poukom za učence organizira različne gibalne in miselne aktivnosti, ki preko igre na zabaven način spodbujajo pridobivanje, utrjevanje ali ponavljanje učne snovi. Spodaj navajamo nekaj primerov dobre prakse, ki se povezujejo z načeli NLP-ja. Uporabne so pri delu z učenci na razredni stopnji, prilagojene pa tudi za starejše učence.

4.1 Vključevanje pohvale

Uporaba: ko želimo pri učencih spodbuditi željeno vedenje

Opis: Učencem podamo jasna navodila za delo. Po tem jih zavestno spremljamo, kako delujejo. Načrtno poiščemo nekaj učencev, ki skrbno sledi navodilom. Te učence pozitivno izpostavimo in jih na glas pohvalimo. Povemo, za katero vedenje jih pohvalimo. Pohvaljenim učencem se hitro pridružijo tudi ostali učenci.

Prednosti: Pri učencih se pojavi notranja motivacija, nalogo pa dojamejo kot izziv. S to metodo lahko pridobimo tudi tiste učenci, ki pri delu potrebujejo učinkovito dodatno spodbudo.

4.2 Razširjena igra dan in noč

Uporaba: za gibalno sprostitev, poglabljanje koncentracije in zmožnosti osredotočanja, pri utrjevanju in ponavljanju učne snovi

Opis: Dan in noč je igra, pri kateri učitelj ali učenec govori navodila, učenci pa jih z gibom ponazorijo. Lahko jo povežemo z novo pridobljeno učno snovjo in ji dodajamo poljubne različice. Igro lahko igramo na izpadanje ali zgolj za zabavo. Vodja lahko igro oteži tako, da ob določenem navodilu namenoma napravi napačen gib in s tem zavaja igralce.

Primeri navodil:

- dan (otroci stojijo)
- noč (počepnejo)
- kino (z rokami oblikujejo očala na očeh in stojijo v delnem počepu)
- disko (plešejo s celim telesom)
- pomahaj z levo roko (pomahajo z levo roko)
- pomahaj z desno roko (pomahajo z desno roko)
- obrat v levo (s telesom se obrnejo v levo stran)
- obrat v desno (s telesom se obrnejo v desno stran)
- kipi (obstojijo na mestu v tišini)
- dinozavri (z gibom ponazorijo okostje dinozavra)

Prednosti: Učenci se ob igri sprostijo, navežejo poglobljen stik s sošolci in z učiteljem. Po tem so uspešnejši pri opravljanju zahtevnejših nalog.

4.3 Glasbeni kipi

Uporaba: za gibalno sprostitev in raziskovanje lastnega telesa, utrjevanje učne snovi (deli telesa, gibanje po ritmu)

Opis: Učencem predvajamo glasbo s poudarjenim ritmom (afriška, južnoameriška, rock'n'roll ipd.). Ob zvoku glasbe pričnejo učenci po razredu z gibanjem iskati prazen prostor. Ko se glasba zaustavi, obstanejo kot kipi. Takrat poslušajo navodilo učitelja, s katerim delom telesa naj plešejo, ko zopet zaslišijo glasbo:

- samo z rokami
- s komolci
- s trebuhom
- z nogami
- z gležnji
- z zadnjico
- s popkom
- z nogami in rokami
- s komolci in koleni
- s celim telesom

Učitelj se pri navodilih sprva usmeri na en del telesa (samo roke), nato postopoma vključuje različne dele telesa (roke in noge, glava in trebuh). Učenci lahko plešejo sami, v paru ali v skupini.

Prednosti: S to metodo lahko učitelj k plesnemu izrazu spodbudi učence, ki za gibanje sicer ne čutijo motivacije. Spodbuja ustvarjalnost v gibu ter vanj vključi celotno telo. Učenci se s pomočjo igre sprostijo in krepijo medsebojne vezi.

4.4 Metoda ploskanja za umirjanje

Uporaba: za pridobitev pozornosti učencev, za umirjanje razpoloženja

Opis: Pričnemo ploskati izmišljen ritem: pri mlajših učencih naj bo ritem preprost, pri starejših bolj zapleten. Učenci naj ob ritmu začutijo izziv za zmožnost posnemanja. Ko prične učitelj ploskati ritem, se mu nekaj učencev že pridruži. S pogledom jih lahko spodbudi, da vztrajajo, nato pozove še druge učence. Vmes se lahko oglasi tudi z glasom: »Kdo zmore posnemati?« Ko skoraj vsi učenci usvojijo in uspešno posnemajo ritmični vzorec, ga učitelj spremeni. Lahko doda trepljanje po nogah, tleskanje, korakanje ipd. Hitrost izvajanja lahko pospeši, proti koncu pa upočasni. Ker želi s to metodo učence umiriti in pridobiti njihovo pozornost, je ploskanje na koncu vedno tišje. Zaključi se lahko z neslišnim tapkanjem prstov.

Prednosti: S to metodo lahko učitelj na prijazen in spoštljiv način pridobi pozornost učencev ter umiri skupino.

4.5 Pesem kot spodbuda in izziv

Uporaba: za merjenje časa, za zabavno utrjevanje naučenih skladb

Opis: Učencem pred delom podamo navodila, katere učne pripomočke naj pripravijo. Povemo jim, da bomo skupaj začeli peti poznano pesem. Predstavimo jim izziv: ali zmorejo do končane pesmi sedeti na svojih mestih s pripravljenimi pripomočki. Pričnemo peti, učenci med petjem poskusijo čim hitreje pripraviti pripomočke.

Prednosti: Učenci na zabaven način utrjujejo petje pesmi, hkrati se igrajo igro z izzivom. Učitelju ta metoda pomaga pridobiti čas, namenjen učnemu delu, saj mlajši učenci večinoma niso vešči hitrega pripravljanja. Učenci se ob njej zavedajo časovne omejitve in so sčasoma hitrejši pri pripravljanju ali pospravljanju šolskih potrebščin.

5. Zaključek

Umetnost nevrolingvističnega programiranja učitelju nudi nove pristope pri vzgojno-izobraževalnem delu. Prispeva k večji učinkovitosti učenja in uporabnosti znanja. Pripomore k razvoju zrelih in samostojnih osebnosti. Med učiteljem in učenci vzpostavlja in krepi dobre odnose, ki so osnova uspešnega poučevanja. Na osnovi poznavanja načel NLP-ja lahko učitelj sam ustvari lastne pristope, ki bodo izhajali iz njega samega in mu pomagali ohranjati njegov jaz v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ko učitelj pridobljeno teoretično znanje preoblikuje v kakovostno in uporabno praktično znanje, je na dobri poti svojega poslanstva. Ne glede na

pridobljeno znanje pa ne gre pozabiti na to, da učenci v osnovi potrebujejo učitelja, ki je na prvem mestu dober človek.

6. Literatura

Beever, S. (2011): *Srečni otroci, srečni mi: uporaba NLP-ja za izvabljanje najboljšega iz sebe in naših otrok.* Ljubljana: Založba Karantanija.

Indonesia NLP society (2007). Eye movements and NLP. Pridobljeno s https://idnlpsociety.wordpress.com/nlp- gurus/robert-dilts/eye-movements-and-nlp/

Jones, S. (2017). Brain made simple. Pridobljeno s http://brainmadesimple.com/left-and-right-hemispheres.html

Losier, M. (2009). *Zakon povezovanja*. Brežice: Založba Primus.

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

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

Pers, D. (2015): 10 Techniques of NLP for Educators. Pridobljeno s https://www.linkedin.com/pulse/10-techniques-nlp-educators-daniel-perskawiec

Zupan, N. (2014). *Osebna odličnost v podjetju*. Brežice: Založba Primus.

Kratka predstavitev avtorja

Ines Polončič je profesorica razrednega pouka, ki poučuje na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani. Je šolska mediatorka, pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci se poslužuje sodobnih pristopov kot so: nevroedukacija, učenje učenja, ustvarjalni gib in čuječnost. Poglobljeno raziskuje zdrav glas v učiteljskem poklicu. Kot zborovodkinja na šoli vodi dva otroška pevska zbora.

Greva na mediacijo

Let us Use the Mediation

Vanja Zebec Drevenšek

Osnovna šola Ljudski vrt, Ptuj
vanja.zebec-drevensek@os-ljudskivrtptuj.si

Povzetek

Mediacijo kot nenasilno obliko pogovora pri razreševanju konfliktov, izboljševanju medsebojnih odnosov v naši šoli vzdržujemo že deseto leto s ciljem, da bi v prihodnosti slišali med učenci, učitelji, starši in na splošno v družbi povabilo: »Greva na mediacijo«.
Učitelji napotijo učence v sporu k svetovalni službi ali na mediacijo. Učenci v sporih se po ponujenih možnostih oblik razgovora poslužujejo predvsem mediacij, kadar so v nesoglasju s svojimi sošolci, prijatelji. Po izvedenih mediacijah ugotavljamo boljše počutje mediantov, večjo aktivnost pri iskanju rešitev. Večina mediacij je uspešno rešenih in po preverjanju stanja v odnosih so rešitve dolgotrajnejše. Šolske mediatorje zaradi širjenja predmetnika in obveznosti učencev zadnje triade ne uspemo več izvesti.
Šolske mediatorke ugotavljamo, da je potrebno dobrobit izvajanj mediacij večkrat obrazložit z namenom motiviranja učiteljev in posredno učencev na možnost miroljubnega reševanja sporov, nesoglasij.

Ključne besede: mediacija, mediant, mediator, nenasilna komunikacija, reševanje konfliktov, šolska in vrstniška mediacija.

Summery

We maintain mediation as non-violent communication used for solving conflicts and improving personal relationship for ten years, now. Our goal is to hear the invitation: “Let us use the mediatin” among pupils, teachers, parents and people in wider society.
Teachers refer pupils in conflicts to school counseling service or mediation. Pupils prefere medaition when they find themselvs in disagreement with their classmates, friends.
After performed mediatins we can see improved feelings, higher motivation for seeking solutions. Most of mediations are succesfully solved and we see longer positive influences between pupils.
We can not educate peer mediators any more becouse the amounth of lessons is expend.
School mediators find out that it is necessarilly to emphasize the goodness of mediatins with the purpose of motivating teachers and indirectly the pupils for peaceful way of solving conflicts.

Key Words: conflict solving, mediation, mediant, mediaor, non-violent communication, school and peer mediation.

1. Uvod

V prispevku želimo prikazati, kako smo na naši šoli vključili mediacijo v vsakdanje delo, življenje, način komuniciranja in predvsem način miroljubnega reševanja težav v odnosih med učenci in kakšne učinke ima mediacija na naši šoli na vse deležnike.

V letnem delovnem načrtu šole opredelimo mediacijo kot projekt, v vzgojnem načrtu opredelimo mediacijo kot obliko vodenja razgovora med učenci, ki so v sporu, v vsakdanjem življenju in delu na šoli mediacijo opredelimo kot način pogovora, ki daje možnost vsakemu vpletenemu opisati svoje doživetje, situacijo, čustva, stališča, mnenja in izraziti potrebe, želje glede opisanih problemov, konfliktov ter samostojno iskati rešitve za nastalo situacijo.

Mediacijo smo uvedli v šolo po 140 urnem izobraževanju štirih šolskih mediatork leta 2010, nato je bil 4 urnega usposabljanja deležen ves kolektiv, dodatnih 10 učiteljev pa se je usposabljalo še v 16 urnem programu.

V vseh teh letih mediatorstva na naši šoli smo usposobili na intenzivnih 16-20 urnih delavnicah tri generacije vrstniških mediatorjev, ter izvedli za starše dve delavnici na temo mediacija.

Vsako leto mediacijo kot obliko razreševanja sporov predstavimo sami učitelji ali učenci na urah oddelčne skupnosti kot povabilo na mediacijo, kadar se znajde kdo v sporu.

Mentorice se z učenci, ki pokažejo večji interes za uporabo mediacij redno udeležujemo srečanj šolskih in vrstniških mediatorjev v različnih mestih štajerske regije.

Na temo mediacija sta dve vrstniški mediatorki izvedli anketo med učitelji in učenci ter predstavili rezultate v raziskovalni nalogi, ki je dobila zlato priznanje na regijskem nivoju.

2. Namen in opredelitev mediacije

Živimo čas nenehnega opozarjanja na problem nestrpnosti, zahtev po ničelni toleranci do nasilja, preprečevanju sporov, nadlegovanja, izločanja, shodov proti vojni, drogam…

Strinjamo se z vsemi tistimi, ki poudarjajo, da lahko pričakujemo rezultate, ki si jih želimo, šele takrat, ko usmerimo pozornost na želeno stanje; to je odobravanje in iskanje dobrobiti v drugačnosti, sožitju in življenju v sodelovalni učeči se družbi.

Razumevanje, ozaveščanje čustev, razvijanje sposobnosti nenasilnega izražanju le-teh, usposabljanje za miroljubno ali asertivno komunikacijo, razvijanje empatije in pozitivnega odnosa do sebe, drugih, narave je za nas primarno vodilo v življenju in delu v šoli.

Zato v mediaciji vidimo možnost vzgoje bodočih odrasli, ki se bodo lažje izrazili, ubesedili svoja čustva, slišali sogovornika, empatično sprejeli stisko, težavo, problem drugega ter razvili zmožnosti za videti širšo sliko trenutne situacije ter s tem večjo možnost izbire rešitev.

2. 1. O mediaciji

V SSKJ je beseda mediacija pojasnjena z besedama posredovanje, stik. V sodobnem času je to beseda, ki poimenuje strategijo, obliko, proces, način nenasilne oblike reševanja sporov med ljudmi ob pomoči nevtralnega – mediatorja, ki ne posega v vsebino spora, temveč s svojo komunikacijo usmerja k skupnim potrebam obema, torej k sredini med obema skrajnima željama. Tudi konkreten sedežni red mediacijskega pogovora nakazuje, da je mediator v sredini med sprtima. V literaturi je moč zaslediti več razlag mediacije, vsaka osvetljuje in poudari drugačen pomen besede.

V mediaciji uporabimo bistvo nenasilnega sporazumevanja: ne govorimo in poslušamo, kar tako tjavdan, temveč izrečene besede postajajo zavesten odziv, ki temelji na zavedanju

misli, čustev in želja, potreb pri čemer sogovornika drug drugemu posvečata vse potrebno spoštovanje in pozornost ter pri sebi prepoznavata, kako izrečeno vpliva na vsakega. Tako postane ta metoda ena izmed oblik jezika življenja. (Rosenberg Marshall, 2004)

2.1.1. Mediacija v teoriji

Mediacija je oblika sodelovanja udeležencev pri reševanju njunega spora ob pomoči oziroma podpori mediatorja. (Iršič, 2010)

Mediacija je proces spoznavanja, razvijanja sposobnosti aktivnega poslušanja, utrjevanje sodelovanja, razvijanja kulture novih odnosov, graditve zaupanja, iskanje rešitve, razvijanja spoštovanja, poglabljanje razumevanja. (Prgić, 2009)

Šolska in vrstniška mediacija je način mirnega, konstruktivnega in odgovornega načina reševanja konfliktov in sporazumevanje med učenci, starši, delavci šole. (Prgić, 2009)

Temeljne značilnosti mediacije, ki v šolskem prostoru ustvarjajo možnosti za napredek, ustvarjalnost, učenje, sodelovanje, razvoj so:

- spodbujanje nenasilnega reševanja sporov,
- povečevanje samospoštovanja in izboljšanja samopodobe,
- mediacija privabi iz učencev opravičilo, priznanje, odpuščanje, možnost za prijateljstvo,
- omogočanje osebnostne rasti učencev,
- dopuščanje več možnosti za učenje,
- delovanje kot preventiva,
- izboljšava vzdušja v šoli,
- usmerjanje k odgovornejšemu delovanju učencev, da sami avtonomno rešujejo spore, kadar je to v njihovi moči,
- terapevtsko delovanje: sodelujoči krožno komunicirajo, slišano interpretirajo, izumljajo in ustvarjajo zamisli za rešitve, zavedajo se obstoja več resnic, rešujejo probleme, prevzemajo odgovornost za dejanja, se srečujejo z nepredvidljivostjo, se medsebojno usklajujejo in soustvarjajo vsebino in odnose. (Prgić, 2010)

Usposobljeni mediator je oseba, ki s svojo nepristranskostjo, načinom vodenja razgovora, tehnikami komunikacije, skrbnim zavzemanjem za spoštljivost in dostojanstvo pomaga udeležencema v sporu – mediantoma.

Temeljna načela mediacije, ki jih pri vodenju šolskih in vrstniških mediacij v celoti upoštevamo in jih predstavimo kot pravila ter zanje pridobimo soglasja mediantov so:

- **prostovoljnost** (medianta pristopata v mediacijski pogovor, ker sama želita),
- **nepristranskost** oz. nevtralnost mediatorja (ohranjanje objektivnosti, enakega odnosa)
- **zaupnost** (razen, če bi katera informacija ogrožala kogarkoli, če se dogovorita drugače),
- **poštenost** (medianta se zavežeta, da bosta govorila resnico, kakor jo vidita in doživljata),
- **avtonomnost** (medianta sama iščeta rešitve, prevzemata odgovornost zanje). (Iršič, 2010)

Šolska in vrstniška mediacija poteka po naslednjih **fazah**:

1. UVOD: pozdrav, dobrodošlica, predstavitev po imenih, preverjanje prostovoljnosti in predstavitev mediacije kot načina reševanja sporov s pomočjo nevtralne osebe, preverjanje sprejemljivosti prisotnih mediatorjev za medianta.

2. PREDSTAVITEV TEMELJNIH PRAVIL MEDIACIJE in pridobitev soglasja za vsako pravilo:

- spoštljivo govorjenje brez prekinjanja in žaljenja, ter poslušanje drug drugega,
- zavezanost h govorjenju resnice,
- zaupnost razgovora.

3. JEDRNI DEL:

- poslušanje dejstev in čustev,
- opredelitev problema,
- poglabljanje razumevanja in razjasnjevanje,
- odkrivanje interesov in potreb,
- odkrivanje skupnih točk, interesov.

4. ZAKLJUČNI DEL:

- iskanje predlogov za rešitev,
- oblikovanje predloga za rešitev,
- preverjanje soglasja in zadovoljstva obeh udeležencev,
- podpis soglasja oziroma predloga ter čestitke za rešitev.



Fotografija 1: Prostor za mediacijo. Avtor fotografije: Matej Sužnik.

Ključne besedne zveze osrednjega dela mediacijskega pogovora – komunikacijske tehnike:

AKTIVNO POSLUŠAJ: vso pozornost usmerimo v sogovornika, izražamo skrb, empatijo z besedno in nebesedno govorico, prikimavamo, postavljamo vprašanja odprtega tipa, ne moraliziramo in ne sodimo, ne segamo v besedo in ne dajemo občutka večjega strinjanja z eno ali drugo stranjo.

RAZISKUJ PROBLEM: najprej opredelimo problem, konflikt, nato odkrivamo informacije pod površino, členimo večje probleme na manjše, se osredotočimo na en najbolj pereč problem

IZOGIBAJ SE PRANJU UMAZANEGA PERILA: ne dopuščamo ogovarjanja neprisotne osebe, razprav o dogodkih iz preteklosti, ki s trenutnim stanjem nimajo povezave.

UPORABI JAZ-SPOROČILA: npr. »Kadar si segata v besedo, sem jezen, ker ne slišim, kaj govorita, zato pričakujem, da bosta drug drugega poslušala.«

POVZEMAJ: »Če te prav razumem, si želela izraziti…«

VZDRŽUJ TEMELJNA PRAVILA: v primeru kršenja pravil udeleženca spomnimo na pravila, s katerimi sta se strinjala in še enkrat preverimo strinjanje.

OPOZORI NA SKUPNE TOČKE: izpostavimo skupni interes obeh strani.

KAJ SE BO ZGODILO, ČE…: spomnimo učenca na posledice, če se ne bosta mogla sama pogovoriti in poiskati ustrezne rešitve za oba.

MOŽGANSKA NEVIHTA: asociacije možnih rešitev, ki jih sproti zapisujemo. (Prgić, 2009)





Fotografiji 2 in 3: Plakati vrstniških usposabljanj kot pomoč. Avtor fotografij: Matej Sužnik

Uvajanje mediacije v šolske prostore je »moderna«, potrebna, zahtevana, priporočena, upravičena, saj se je v številnih raziskavah v tujini in pri nas izkazala za koristno, učinkovito, poučno.

Vključevanje mediacije v učne načrte je tudi predlog Bele knjige, ki predstavlja osnovo za sprejem nacionalne strategije na področju mirnega reševanja sporov.

2.1.2. Mediacija v praksi

Raziskave opravljene po svetu in pri nas kažejo pozitivne učinke vpeljave mediacije v šolo, v družbo nasploh.

V naši šoli vzdržujemo mediacijo že deveto leto in jo vsaj poznajo, če ne že uporabljajo vsi učenci in vsi delavci šole.

Potek mediacije učitelji pogosto vrednotijo kot daljši proces, zato smo namesto urnika mediacij vpeljali dogovore med učitelji in mediatorji o tem, kdaj in pri katerem predmetu bi bilo bolje opravičiti odsotnost učencev.

Včasih se pri učiteljih, ki ne dobijo vseh informacij o izpeljani mediaciji zaradi načela zaupnosti, pojavi občutek nezadovoljstva in dvoma.

Naša raziskovalna naloga in ocene uspešnosti mediacij do sedaj je potrdila približno 90% uspešnost razrešitve sporov.

Večina mediantov ob zaključku mediacij občuti olajšanje, boljše počutje in večina jih izrazi ponos na zmožnost poiskati rešitev.

Ob večplastnih konfliktih in zapletenejših odnosih mediatorke spremljava razvoj razrešitev sporov.

V vseh teh letih le tri mediacije niso bile izpeljane do konca, ker je bilo ugotovljeno, da je vpletenih več oseb, da gre za nadlegovanje, ali da medianta ne želita nadaljevati, ker ne vidita smisla.

Starši večinoma pozitivno vrednotijo uporabo mediacije za razreševanje lažjih in enostavnejših sporov in konfliktov.



Fotografija 4: Vrstniški mediatorji OŠ Ljudski vrt 2013. Avtor fotografije: Matej Sužnik.

3. Zaključek

Komunikaciji v šoli namerno in nenamerno, zavedno in nezavedno, premišljeno in instiktivno namenjamo in prisojamo velik pomen. Poudarek v zadnjih letih je na stališču, da je komunikacija veščina, ki se jo da razvijati, učiti, spreminjati, nadgrajevati do te mere, da nam omogoča pristnejše socialne stike, ugodje ob druženju, večji uspeh pri sodelovanju, obvladovanje stresa, pozitivnejšo samopodobo in večje zavedanje lastne vloge pri pogovorih, razvijanju odnosov, zastopanju lastnih interesov, želja, potreb ter večjo uspešnost pri razreševanju trenj, nesoglasij, konfliktov, nerazumevanj v odnosih.

Učencem ravno pri procesu mediacije nazorno pokažemo vzorec, kako na spoštljiv, miren in neobsojajoč način rešiti težave v odnosih in aktivno prevzemati odgovornost za lastne misli, besede, dejanja. Učencem po mediaciji čestitamo za poiskane rešitve, jih spremljamo v udejanjanju le-teh in s tem opremljamo z razvijanjem samonadzora in samorefleksije. Ključna vrednost uporabe mediacije v šoli pa je po našem mnenju zmanjševanje strahu pred problemi, napakami, spodrsljaji, težavami, ki jih v procesu mediacije osvetlimo z več vidikov, da postanejo otrokom manj strašni, manj osebni, manj nerešljivi, bolj življenjski. Z uvidom v počutje druge osebe, njenih potreb, želja, pričakovanj pa učenci razvijajo empatičnost - ključno sposobnost čustvovanja, razumevanja drugih in sodelovanja.

Za šolske mediatorke je delo na področju mediacije velik spodbujevalec osebnostnega razvoja in napredovanja na področju veščin sodelovanja in morda najvplivnejši vidik vzgajanja z lastnim zgledom.

4. Viri in literatiura

Iršič, M. 2010. *Mediacija*. Ljubljana: Zavod Rakmo.

Prgić, J. 2009. *Priročnik za učitelje in ostale šolske delavce : Konstruktivno obvladovanje konfliktov, šolska in vrstniška mediacija, vodenje pogovora.* Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Prgić, J. 2010. Šolska in *vrstniška mediacija : Vse kar marate vedeti o mediaciji v šoli. Griže:* Svetovalno-izobraževalni center MI.

Rosenberg Marshall, B. 2004. *Nenasilno sporazumevanje : jezik življenja*. Ljubljana: Društvo svetovalcev zaupni telefon Samarijan.

Majcenovič, N., Petrovič, E. 2012. Šolska raziskovalna naloga : Greva na mediacijo? Ptuj: OŠ Ljudski vrt Ptuj.

Kaj je mediacija. Zavod Rakmo - dostopno na http://www.rakmo.si/mediacija/splosno.html (2. 10. 2018)

Kratka predstavitev avtorice

Vanja Zebec Drevenšek, prof. razrednega pouka, zaposlena v vzgoji in izobraževanju 22 let, od tega šesto leto opravlja delo pomočnice ravnateljice. Diplomsko delo je namenila področju komunikacije, nato se je dodatno usposabljala in si pridobila certifikate za šolsko mediatorko, NLP-praktika, se usposobila za delo z otroki s posebnimi potrebami in za delo na SOS telefonu. Že v času študija je delala 2 leti kot prostovoljka z mladimi v Mladinskih delavnicah, sedaj že 14 leto kot prostovoljka na telefonu za ljudi v duševni stiski.
V šoli je vključena v skoraj vse večje projekte: na področju bralne pismenosti, tedna dejavnosti šole, mednarodnih izmenjavah, dela z nadarjenimi, Korak k sončku, medgeneracijsko sodelovanje. Kot članica SPV-ja je tri leta zastopala šolo v različnih prometnih akcijah, predavanjih, delavnicah. Že peto leto je vodja promocije zdravja na šoli in skrbnica izpeljave programa promocije zdravja. V prostem času pa je vaditeljica joge in članica ženskega pevskega zbora.

Lahko z mediacijo zmanjšamo nasilje v naših šolah?

Can Mediation Be Used to Reduce Violence at School?

Nevenka Brežnik

Osnovna šola Frana Kranjca Celje
nena.breznik@gmail.com

Povzetek

Konflikti so sestavni del našega življenja. Prav je, da otroku že v najzgodnejšem obdobju konflikte predstavimo kot nekaj povsem običajnega, hkrati pa jih seznanimo tudi z dejstvom, da se iz vsakega konflikta lahko nekaj naučimo. Ko otrok vstopi v vzgojno-izobraževalno institucijo, se v njej srečuje z otroki, ki imajo zaradi drugačnega kulturnega, verskega, socialnega ozadja popolnoma drugačne vzorce mišljenja, komuniciranja in reševanja konfliktov. Dosedanji načini obvladovanja in reševanja konfliktov (npr. pogovori z avtoriteto) so se v veliki meri pokazali kot neuspešni ali neučinkoviti. Mediacija je eden od uspešnih in v svetu zelo uveljavljenih načinov reševanja konfliktov. Med ljudmi ustvarja novo kulturo medčloveških odnosov, ki temelji na konstruktivni komunikaciji, poslušanju drugega, upoštevanju želja in potreb ter iskanju skupne rešitve, ki bo zadovoljila obe strani. Glede na sedemletno izkušnjo uvajanja modela mediacije v OŠ Frana Kranjca Celje ter pozitivne odzive učiteljev, učencev, mediatorjev, staršev in vodstva ugotavljamo, da so različne oblike uvajanja mediacije v šolski prostor dobrodošle, potrebne in uporabne, saj omogoča hitro intervencijo, še preden se konflikti razrastejo in preidejo celo v nasilje.

Ključne besede: konflikt, mediacija, mediator, nasilje, reševanje konflikta.

Abstract

Conflicts are a part of everyday life. It has proved beneficial to present conflicts to children as a normal occurrence and an opportunity to learn a lesson. When a child enters an educational institution, they are met with children who, due to their religious, cultural or social background, have completely different ways of thinking, communicating and approaching conflicts. Previous methods of conflict resolution, such as talking to an authority, proved to be unsuccessful and ineffective. Mediation is one of the methods that showed success and became an established way of conflict resolution. It is creating a new culture of interpersonal relations based on constructive communication, seeing each other's point of view and goals, and thus looking for a compromise satisfactory to both parties. Based on my 7-year experience of applying the mediation method at OŠ Frana Kranjca Celje (elementary school in Celje) and positive feedback from coworkers, children, other mediators, parents and management, we have found that introducing various methods of mediation in educational institutions was well received and yielded positive results. In particular, this method allows for fast intervention, thus preventing the conflicts escalating or turning violent.

Key words: conflict, conflict resolution, mediation, mediator, violence.

1. Uvod

V zadnjih letih se na vseh področjih družbenega življenja pojavljajo vedno nove konfliktnosti in šola pri tem ni nobena izjema. Konflikt še vedno pogosto enačimo s prepirom, sporom oz. nesporazumom. Toda, če konflikt temeljiteje raziščemo, ugotovimo, da je konflikt kompleksen in večplasten pojav, ki zajema vse sfere človekovega individualnega, intimnega, javnega in tudi družbenega življenja. Nerešeni in dolgotrajni konflikti pa pogosto vodijo v nasilje, kar močno negativno vpliva na potek vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Trevaskis in Keller (1994) poudarjata, kako se šole skušajo boriti proti nasilju celo z varnostnimi službami, vendar s tem le omejujejo nasilje, ne ukvarjajo pa se z njegovimi vzroki.

Sodobni pogledi konflikt in konfliktno situacijo vidijo kot motor in gonilo otrokovega razvoja. Če bi otroka vzgajali tako, da se mora v konfliktni situaciji vselej pomiriti, bi potlačili tisto napetost, ki poganja otrokovo prehajanje na višje stopnje moralnega razsojanja. Z ustreznim ravnanjem lahko konflikt spremenimo v nekaj, kar prispeva k naši osebnostni in družbeni rasti. »V vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi moral prevladovati takšen pogled na konflikt, torej kot priložnost za učenje, pridobivanje novih spoznanj o sebi in drugih.« (Stolnik 2010, str.11).

Najboljša pot za preprečevanje nasilja je zagotovo preventivno delovanje, s pomočjo katerega se spori niti ne razvijejo v nasilje, ampak so konstruktivno rešeni že veliko prej. Konflikti so sestavni del življenja in lahko zmeraj pomenijo priložnost za učenje in osebnostno rast.

Če opredeljujemo mediacijo kot postopek, v katerem se udeleženci, ki so v sporu, ob pomoči tretje osebe (mediatorja) pogovorijo, ugotovijo, kje so točke njihovega spora, si izmenjajo stališča, izrazijo svoja mnenja, ideje, težave in strahove, ter poskušajo najti rešitev za svoj spor, ki bo ustrezal vsem stranem, potem je konflikt izhodiščna točka prizadevanj za dvig kakovosti življenja (Lisec, 2008).

Mediacija je eden od uspešnih in v svetu uveljavljenih načinov reševanja konfliktov, v katerem udeleženca sama prevzameta odgovornost za rešitev nastalega problema, zato ima moč, da krepi odnos, zaupanje in spoštovanje. V mediaciji se upošteva vsakega posameznika in kljub konfliktu se ohranja sodelovanje. Predstavlja torej način za razvoj povsem nove kulture odnosov. Mediacija, konflikt opredeli kot:

- priložnost za pogovor,
- izmenjavo stališč,
- iskanje skupnih optimalnih rešitev,
- odkrivanje novih, še nepoznanih in nepreizkušenih možnosti (Lisec, 2009).

V šolskem prostoru se sprta otroka pogovorita, drug drugemu predstavita svoj zorni kot konflikta in svoja čustva. V pogovoru poiščeta možne rešitve problema in na koncu dosežeta skupen dogovor, s katerim sta oba zadovoljna. Pri tem jima pomaga mediator. Vloga šolske mediacije ni samo kurativna, kjer je glavni namen odpravljanje posledic konflikta oz. urejanje razmerij ob prekinitvi odnosa, ampak ima tudi zelo pomembno preventivno in proaktivno vlogo, pri čemer šolski mediator zasleduje tudi izboljšanje odnosa in sodelovanja v že dobrih odnosih (Prgić, 2010). Program mediacije v šoli podpira učno okolje, saj pomaga učiteljem, učencem in staršem, da med seboj bolj konstruktivno in učinkoviteje komunicirajo.

2. Mediacija v našem šolskem prostoru

Na osnovni šoli je, tako kot v vseh drugih šolah, konfliktov veliko. Sicer ne sodimo med šole, kjer je veliko nasilja, vendar se zavedamo, da konflikti so in da se z njimi dnevno soočamo. Konflikti so sestavni del vsake šole in se pojavljajo med vsemi udeleženci in v vseh udeležencih vzgojno-izobraževalnega programa. V šoli se srečujejo posamezniki z različnimi pričakovanji, vzorci vedenja, pogledi na svet, zato so medsebojni konflikti neizogibni.

Zavedamo se, da potlačeni in nedokončani konflikti vplivajo na znanje in vedenje. Gre za konflikte znotraj posameznika, ki se odražajo v njegovem vedenju, odnosu do sebe in okolice, in za medosebne konflikte, med dvema ali več posamezniki, skupinami ali razredi.
Ko si priznamo, da konflikti preprosto so in bodo, in se zavedamo, da konflikt predstavlja priložnost za učenje in razvoj posameznika, potem se začne iskanje poti, kako učencem in sebi pomagati, da bomo pravilno ravnali v konfliktni situaciji, oz. kako se bomo lotili reševanja nastalega konflikta.

S 1. 9. 2007 je začel veljati Pravilnik o vzgojnih opominih. V priporočilih o načinih oblikovanja vzgojnega koncepta za osnovne šole je razvidno, da se šola pri soočanju s konflikti obrača na tri področja: vzgojne dejavnosti (proaktivne in preventivne), vzgojne ukrepe in vzgojne opomine. Mediacija je znotraj teh priporočil opredeljena kot vzgojna dejavnost, oz. vzgojni postopek. Pri snovanju vzgojnega načrta smo na naši šoli, hkrati z zapisom tega vzgojnega postopka, pričeli tudi z uvajanjem mediacije.

Vodstvo šole je v letu 2011 na usposabljanje za šolskega mediatorja h gospodu Janiju Prgiću napotilo 4 učiteljice. Usposabljanje, ki je potekalo v obliki predavanj, izkustvenih vaj, delavnic in iger vlog, je obsegalo 106 pedagoških ur. Udeleženke usposabljanja smo že med samim potekom seminarja uporabile nekatere ideje in segmente mediacije pri vsakodnevnem delu v razredu in pri oblikovanju in uvajanju vzgojnega načrta v šoli. Že v času usposabljanja smo izdelale načrt, kako v naš šolski prostor vpeljati šolsko in vrstniško mediacijo.

2.1 Šolska mediacija

Šolska mediacija je eden od načinov reševanja sporov, ki spor in udeležence postavlja v drugo perspektivo. Odgovornost za spore prevzamejo udeleženci. Šolsko mediacijo v naši šoli pojmujemo kot celosten program. Pričakujemo, da se bosta zaradi vzgojnih dejavnosti v določenem obdobju spremenili šolska kultura in šolska klima na nivoju cele šole.
Na naši šoli mediacijo izvaja pet učiteljev, ki smo za to ustrezno usposobljeni oziroma smo za izvajanje slednje prejeli tudi ustrezen certifikat.

Šolska mediacija se formalno izvaja v mediacijski sobi in po določenem urniku. Večinoma gre za čas pred ali po pouku. Vsak dan je dežurna ena od mediatork. Mediatorji vodimo mediacijski zapisnik, ki ga ob zaključki podpišeta obe sprti strani. Šolska mediacija pa se lahko uporablja tudi v dokaj neformalni obliki. Učitelji mediatorji lahko mnogokrat učinkovito posredujemo v konfliktu med sprtima osebama na hodniku, v zbornici, v jedilnici. Tretji način prakticiranja mediacije v šoli pa je uporaba mediacijskih tehnik, ki so zelo uspešno orodje pri vodenju razgovorov, pri timskem delu, na sestankih itd.

Naloga šolskih mediatorjev je zelo kompleksna. Pomembno je, da mediatorji šolsko mediacijo temeljito predstavimo vsem učiteljem in delavcem šole. Poleg šolskih mediacij izvajamo še usposabljanja učencev za vrstniške mediatorje, pri srečanju s starši pa smo tudi njim prenesli osnove mediacije. Model šolske mediacije lahko zaživi le tako, da vanjo vključimo vse zaposlene na šoli, vse učence in njihove starše.

2.2 Vrstniška mediacija

Med vzgojno delovanje šole spada tudi vrstniška mediacija. Predstavlja učinkovito vzgojno dejavnost, s katero mlade spodbudimo, da pomagajo svojim vrstnikom. Vrstniška mediacija se od drugih mediacij razlikuje že v tem, da v svojem imenu izpostavi mediatorja, torej vrstnika. Učenci mediatorji naredijo proces, primeren njihovi starosti in sprtima stranema, ker ne predstavljajo avtoritete, pa učence tudi lažje spodbudijo, da se vključijo v proces. Gre za proces, v katerem sta udeležena vsaj dva učenca, med katerima je prišlo do konflikta. Obe strani morata biti pripravljeni nastalo situacijo razrešiti na miren, strpen in produktiven način. Uspeh je tudi to, da obe strani komunikacijo dosežeta in da se spor lahko obvladuje. Pri tem jima pomaga tretji, nevtralni vrstnik – vrstniški mediator, ki z različnimi tehnikami, znanji in veščinami pomaga pri razlagi različnih pogledov, izražanju potreb in želja, s ciljem, da bi poiskala najboljšo med možnimi rešitvami (Lisec, 2006). Proces mediacije je uspešno zaključen, če učenca zgladita spor in ob koncu mediacije čutita zadovoljstvo z doseženo rešitvijo. Iz mediacijskega postopka se vsi udeleženci mediacije naučijo kaj novega in uporabnega za življenje.

2.3 Cilji vrstniške mediacije

Osnovni cilj vrstniške mediacije je zmanjšanje konfliktov in oplemenitenje učencev z veščinami reševanja konfliktov. Izurjeni vrstniški mediatorji ustvarijo varno atmosfero, v kateri lahko sprti strani povesta svojo stran zgodbe in se dogovorita za skupno sprejemljivo rešitev. Ker rešitev ni vsiljena, se učenca počutita opolnomočena in odgovorna za svoja dejanja ter prihodnja nesoglasja. Vrstniška mediacija predaja moč učencu, krepi njihovo članstvo v šolski skupnosti in jih uči, da ovire in konflikte premagujejo sami (Lisec, 2009). Vrstniška mediacija nam pomaga pri doseganju dveh ključnih ciljev sodobne osnovne šole:

- omogoča razvoj kritičnega mišljenja in
- spodbuja razvoj avtonomnega in odgovornega učenca**.**

Vrstniška mediacija namreč obravnava otroka kot kompetentno bitje, ki je zmožno vstopati v dialog in reševati konflikte. Uporabna pa je tudi pri razvoju drugih ciljev sodobne vzgoje, saj pri otroku razvija empatijo, sočutje, strpnost do drugače mislečih in komunikacijske veščine (Prgić, 2010).

2*.4 Pomen in prednosti vrstniške mediacije*

Vrstniška mediacija zahteva soočenje in aktivno vlogo udeležencev pri iskanju skupne rešitve. Pomaga, da lažje shajamo v raznolikosti, spodbuja pozitivno komunikacijo, uči mirnega soočenja z razlikami in drugačnostjo, spodbuja otrokovo moralno presojanje, vživljanje v drugega, razumevanje misli, čustev in vedenja drugega. Preko vrstniške mediacije učenci osvojijo nekatere pomembne življenjske veščine, kar velja tako za vrstniškega mediatorja kot za udeležence. Naučene veščine lahko učenci prakticirajo v konkretnih sporih iz vsakdanjega življenja. Vrstniška mediacija, ki jo ponuja šola, spodbuja učence, da se raje poslužujejo mediacije, kot da spore rešujejo z nasiljem. Mediacijski proces privabi iz učenca vrline, kot so opravičilo ali priznanje nasprotniku, željo po odpuščanju, prijateljstvo. Uspešna mediacija opolnomoči učence, prispeva k njihovi osebnostni rasti in povečuje samospoštovanje (Prgić, 2010).

2.5 Potek vrstniške mediacije

Mediacija je strukturiran proces, ki ga vrstniški mediatorji morajo osvojiti. Ker sta pri vrstniški mediaciji običajno prisotna dva mediatorja, se v vlogi mediatorja dopolnjujeta in si pomagata. Navajam osnovne korake vrstniške mediacije:

- pozdrav in predstavitev udeležencev**;**
- predstavitev mediacije in pravil**;**
- pridobivanje soglasja za vodenje mediacije**;**
- definiranje osrednjega problem**;**
- parafraziranjem povedanega**;**
- čustva**;**
- povzetek in poudarjanje ključnih točk**;**
- iskanje možnih rešitev**;**
- zapis dogovora in podpis**;**
- rokovanje in zahvala (Prgić, 2010).

2.6 Omejitve vrstniške mediacije

Vrstniška mediacija ima tudi nekatere omejitve, saj ni primerna za vse vrste konfliktov.

Problemi oz. konflikti, ki jih rešujemo z vrstniško mediacijo, so:
verbalno nasilje oz. nadlegovanje, razširjanje govoric oz. opravljanje, psihično nasilje, ustrahovanje, manjši vandalizem, prijateljska vprašanja in problemi, rasne in kulturne razlike razredna nesoglasja, goljufanje in kraja. Bolj resne težave, kot so spolna zloraba, fizični napad in ostale kriminalne dejavnosti**,** pa zahtevajo strokovno napotitev in niso primerne za vrstniško mediacijo (Prgić, 2010).

2.7 Izbor vrstniških mediatorjev

V Osnovni šoli Frana Kranjca Celje izbor vrstniških mediatorjev poteka na ravni šole. Po uvodni predstavitvi mediacije kot načina reševanja konfliktov, ki poteka v vseh razredih šole od 1. do 9. razreda, učence 6., 7., 8. razreda povabimo k usposabljanju za vrstniške mediatorje. Učenci, ki pokažejo zanimanje za delo na tem področju, izpolnijo prijavnico in jo vrnejo v tajništvo šole ali učiteljicam mediatorkam. Ker vrstniški mediatorji predstavljajo vzor drugim učencem, je zelo pomembno, da smo pri izboru mediatorjev previdni. V prijavi morajo učenci iskreno odgovoriti na nekatera vprašanja in njihovi odgovori so nam vedno osnovno vodilo pri odločanju. V prvem letu se je usposabljalo samo 5 deklet, kasneje pa so se na usposabljanja prijavljali tudi fantje. Seveda je poglavitnega pomena želja učenca, da bi postal vrstniški mediator. Za vsakega otroka je potrebno pridobiti tudi soglasje staršev. Pri izboru učencev šteje lastna ocena, ocena učiteljev in drugih v šoli. Tim mediatorjev pregleda prijave in na osnovi zapisov in mnenj izbere učence za usposabljanje. Z vsakim učencem opravimo razgovor. Pri zavrnjenih učencih smo svojo odločitev utemeljili. Nekaterim učencem svetujemo**,** naj se na usposabljanje prijavijo v prihodnjem letu. Večinoma število prijavljenih učencev bistveno ne presega števila 15, kolikor jih letno sprejmemo v usposabljanje. Pri dosedanjih izborih ni bilo večjih težav. Naj poudarim, da na izbor ne vpliva učni uspeh. Pogosto se tudi pokaže, da učenci s specifičnimi vedenjskimi težavami postanejo dobri mediatorji in se njihove vedenjske težave že v času usposabljanja zmanjšajo.

2.8 Usposabljanje vrstniških mediatorjev

Usposabljanje vrstniških mediatorjev na naši šoli traja cca. 30 ur. Običajno usposabljanje razpišemo kot interesno dejavnost. V dosedanjih usposabljanjih smo preizkusili dva načina usposabljanja. V prvem letu je usposabljanje potekalo v tečajni obliki in je deloma posegalo tudi v čas pouka. Bilo je zelo skoncentrirano in učenci so zaradi strnjenih srečanj izredno dobro in hitro sprejemali znanje. Žal pa je ta način v šoli povzročil nemalo slabe volje zaradi odsotnosti učencev in učiteljic mediatork. Ko smo usposabljali naslednjo generacijo vrstniških mediatorjev, smo usposabljanje postavili v urnik, in sicer 2-krat tedensko, pred poukom. Za učence je bilo to precej naporno, učiteljice mediatorke pa smo videle problem v časovni omejitvi (45 minut). Usposabljanje v tej obliki se je zaradi praznikov in počitnic zavleklo v štiri mesece. V prihodnjih letih bomo usposabljanje morda poskusili izpeljati v obliki tabora, kar pa seveda še dodatno poveča stroške izvedbe. Ne glede na obliko usposabljanja (delavnice, tečaj, tabor …) učenci pridobijo mnogo novega znanja in veščin. Učenci aktivno sodelujejo v dejavnostih in igrah vlog, ki spodbudijo empatijo, samospoštovanje, samodisciplino, odgovornost, zavedanje predsodkov, potrpežljivost in spoštovanje. Z usposabljanjem učenci pridobijo tudi veščine za reševanje konfliktov in se učijo strategij za obvladovanje jeze.

Tabela 1: Urnik prvega usposabljana vrstniških mediatorjev v šol. letu 2011/2012

Datum in ura	**Tema**
sreda, 15. 2. 2012 – 4. , 5., 6. ura	UVOD V MEDIACIJO
četrtek, 16. 2. 2012 – 5., 6. ura	FAZE MEDIACIJE
petek, 17. 2. 2012 – 4., 5., 6. ura	KONFLIKT
torek, 28. 2. 2012 – 5., 6. ura	AKTIVNO POSLUŠANJE
sreda, 29. 2. 2012 –5., 6. uro	UMETNOST POSTAVLJANJA VPRAŠANJ
četrtek, 1. 3. 2012 – 4., 5., 6. uro	ČUSTVA
petek, 2. 3. 2012 – 5., 6. uro	TEŽJE SITUACIJE IN PONOVITEV
četrtek, 8. 3.2012 – 4., 5. , 6. uro	IGRE VLOG
petek, 9.3. 2012 – od 1. do 6. ure	IGRE VLOG in ZAKLJUČEK

3 Zaključek

V sedmih letih, odkar v našo šolo vključujemo mediacijo, je bilo zaznati predvsem mnogo nihanj. Tim mediatork na šoli zdaj šteje 5 učiteljic, vendar se zaradi porodniških dopustov število članov tima pogosto zmanjša. Menimo, da bi bilo nujno kontinuirano usposabljanje že certificiranih mediatorjev in izobraževanje novih. Zaradi menjave članov kolektiva bi bilo nove člane nujno potrebno seznaniti z mediacijo. Dejstvo je, da šola lahko zaživi z mediacijo, kadar se je na šoli večina članov usposabljala za mediatorja.
Gre za kontinuiran proces, ki bi ga za uspešnejše delo morali iz leta v leto nadgrajevati. Preobremenjenost učiteljev, pomanjkanje kadra, nadomeščanja in bolniške so povzročili, da mediacija ni zaživela, kot bi si želeli. Zelo pomembno je, o tem nas je med usposabljanjem opozoril že g. Jani Prgić, da pred začetkom šolskega leta naredimo zelo podroben terminski in vsebinski načrt in se ga skozi leto skušamo čim bolj držati.

Zavedati se moramo, da kljub skrbnemu načrtovanju programa mediacije naletimo še na mnoge težave:

- Nekateri konflikti so s to metodo nerešljivi.
- Ovira so lahko tudi učenci mediatorji, ki še nimajo dovolj izkušenj. Nekateri niso sposobni ostati nevtralni in nepristranski, drugi se preveč čustveno vpletejo v konflikt.

- Oviro lahko predstavlja tudi zavračanje nekaterih učiteljev, kar se pogosto dogaja. Navdušenim začetnikom mediacije ne uspe vpeljati v šolo, kot bi želeli, ker želijo to opraviti ne hitro in pozabijo, da je pomembno, da se v projekt vključi večina učiteljev in delavcev šole. Posamezniki v kolektivu lahko zavračajo podporo in sodelovanje in tako pride do razdora med učitelji, ki mediacijo sprejemajo, in učitelji, ki jo zavračajo. To je lahko velika ovira, saj so pogosto prav učitelji tisti, ki učence napotijo na mediacijo.
- Težavo predstavljajo tudi učitelji, ki menijo, da bo mediacija rešila vse vzgojne težave.
- Veliko oviro pri vpeljevanju vrstniške mediacije lahko predstavlja avtoritativnost učiteljev, ki težko prenesejo del odgovornosti na učence in jim odstopijo del moči in nadzora.
- Koncept mediacije pogosto ogroža premajhna finančna podpora. V usposabljanja so zajeti učitelji, učenci, stroške materiala, obiski strokovnjakov in več dnevnih delavnic. Pri tem moramo vedeti, da ne gre za enkraten strošek, saj uspešno izvajanje mediacije zahteva kontinuirano usposabljanje in izobraževanje.

Ob zaključku naj poudarimo svoje prepričanje, da vključitev obvladovanja konfliktov z mediacijo v šolski vsakdan pripravlja učence na življenje v družbi, zmanjšuje napetost in predstavlja način za normalizacijo medčloveških odnosov. Tako lahko zmanjšamo nasilje v naših šolah in v družbi kot celoti.

4 Viri in literatura

Lisec, M. (2006). Mladi svoje spore rešujemo sami. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo,(49), št.1, str. 30-31.*

Lisec, M. (2009). Prihodnost je v mediaciji. *Didakta, XVIII-XIX, str. 6-9.*

Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: Vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: svetovalno- izobraževalni center MI.

Stolnik, K. (2010). Analiza konfliktnih situacij v osnovni šoli, diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska Fakulteta.

Trevaskis, D.K.(1994). Mediation in Schools. *ERIC Digest, EDO-SO-94-8.*

Kratka predstavitev avtorja

Nevenka Brežnik je profesorica razrednega pouka s 30 let delovnih izkušenj. Živi in poučuje v 5. razredu, na Osnovni šoli Frana Kranjca, v Celju. Dodatno se je izobraževala na področju obvladovanja konfliktov in šolske mediacije pri g. J. Prgiću ter v letu 2011 pridobila certifikat šolskega mediatorja. Sodeluje v evropskih projektih in sicer v okviru projektov Comenius in Erasmus. Leta 2007 je uspešno zaključila šolo za ravnatelje. Področje njenega delovanja v osnovni šoli, kjer poučuje, je predvsem uvajanje šolske in vrstniške mediacije, več let vodi šolsko skupnost učencev, v razredu pa išče vedno nove metode in oblike dela pri razvoju bralne pismenosti, pri naravoslovju in glasbi. V prostem času je predana družini in naravi.

Vrstniška mediacija – nova kultura odnosov

Peer Mediation – A New Culture of Relations

Ljuba Plesec

Dijaški dom Ivana Cankarja (DIC)
ljuba.plesec@dic.si

Povzetek

Dijaški dom je prostor, ki ob osnovnem poslanstvu, kjer so v ospredju vzgojni cilji, vse več pozornosti namenja neformalnemu izobraževanju. Mladim preko interesnih dejavnosti in projektov omogoča pridobivanje različnih znanj in veščin. Na ta način dijaki pridobivajo pomembne kompetence, ki jih lahko uveljavijo v nadaljnjem profesionalnem razvoju. Možnosti, ki jih ponuja dijaški dom, so raznovrstne in zaobjemajo najrazličnejša področja: šport, kulturo, zdravje, ekologijo, učenje, kulinariko, vrstniško mediacijo …
V prispevku bo predstavljeno usposabljanje vrstniških mediatorjev in reševanje konfliktov s pomočjo vrstniške mediacije, ki je ena od oblik nenasilnega, sporazumnega reševanja sporov. Z usposabljanjem prvih vrstniških mediatorjev smo pričeli v šolskem letu 2008/09 z namenom, da dijakom predstavimo in omogočimo reševanje konfliktov na drugačen način. Širjenje kulture mediacije v Dijaškem domu Ivana Cankarja (DIC) se nadaljuje z vključevanjem v projekte, kar nam omogoča, da smo to dejavnost postavili v nov kontekst. Povezali smo se z drugimi aktivnostmi, ki potekajo v dijaškem domu, kar daje dijakom priložnost in izziv za učenje in ustvarjanje.
V pričujočem članku bo predstavljen primer dobre prakse – povezovanje z video delavnico. Z opravljenim izobraževanjem dijaki pridobijo potrdilo *Vrstniški mediator*, ki ga lahko uveljavljajo v šoli za izbirne vsebine po dijakovi lastni izbiri.

Ključne besede: povezovanje, projekt, reševanje konfliktov, usposabljanje, vrstniška mediacija.

Abstract

Student dormitory is a place where, along with it's basic mission of achieving educational goals, more and more attention is being paid to non-formal education. Young people can acquire different knowledge and skills through interest-based activities and projects. These way pupils gain important competences, which can be applied in their further professional development. Possibilities, offered by a student dormitory, are diverse and cover a wide range of topics: sports, culture, health, ecology, learning, cuisine, peer mediation ...
This article presents a training of peer mediators and peer mediation itself, as a modern non-violent tool for solving interpersonal and social conflicts. Training of first peer mediators started in 2008/09 with an aim of presenting conflict resolving to students in a different way. Spreading of the culture of mediation in DIC continues with connecting different projects, which enable us to set our activity into a new context. We have connected our work with other activities that take place in DIC, in order to give pupils a new opportunity for learning and creating.
Hereby, an example of good practice will be presented – merging peer mediation with a video workshop. When completing the project, pupils acquire a *Peer mediator* certificate, which can be applied in school activity by their own choice.

Key words: Conflict resolution, peer mediation, project, training.

1. Uvod

Beseda konflikt izhaja iz latinske besede »conflictus«, le-ta pa iz latinske zveze »confligere«, kot je opisano v slovarju tujk, kar pomeni »udariti se« (Verbinc, 1994).

Konflikti so naraven, vitalen del življenja in so prisotni v vseh njegovih segmentih, zato je način razreševanja konfliktov pomemben za skupno bivanje in prihodnost. Konflikti so normalen in neizogiben del življenja. V konfliktu smo tako zaradi vsakdanjih stvari kot tudi glede najbolj perečih vprašanj. V dijaškem domu nastanejo konflikti zaradi različnih razlogov: žaljivk, težav na ljubezenskem področju, govoric, prisvajanja tujih predmetov in stvari, motenja nočnega miru … Občasno prihaja tudi do težjih konfliktov, na primer do fizičnega nasilja. Drugačnost ljudi v mišljenju, čustvovanju, vrednotenju, pa tudi v jeziku, kulturi, barvi kože in veri je nenehen vir konfliktnih situacij ter hkrati preizkusni kamen srčne omike in medsebojnega spoštovanja. Konflikt nosi v sebi individualni in socialni naboj in lahko pomeni spodbudo za posameznikovo osebnostno rast, predstavlja pa tudi gonilno silo za socialne spremembe, razlagata Folberg in Taylor (Lisac in Metelko Lisac, 2007). »Eden od temeljnih ciljev dela pri razreševanja konfliktov je pomagati ljudem pri izkoriščanju pozitivnega potenciala konfliktov« (Cohen, 23). Ko je konflikt razumljen, lahko postane priložnost za učenje in ustvarjanje. Za osebe, ki so v konflikt vpletene, le-ta predstavlja prostor za ustvarjalno tkanje pristnih medčloveških odnosov.

V literaturi najdemo številne definicije konflikta, ki so si med seboj dokaj podobne. Različnim definicijam je skupno, da konflikt temelji na določeni neusklajenosti dveh oseb ali skupin in povzroči motnjo v interakciji in delovanju sistema. Vzrok za neusklajenost so razlike med nami, na primer v vrednotenju, mišljenju, stališčih, navadah in še bi lahko naštevali. Zato so konflikti vedno in povsod, vprašanje je le, kako ravnamo oziroma upravljamo z njimi (Lisac in Metelko Lisac, 2007).

Ena izmed učinkovitih metod učenja spretnosti in reševanja konfliktov je vrstniška mediacija. Dijaki Dijaškega doma Ivana Cankarja imajo možnost, da se vključijo v usposabljanje in spoznajo proces reševanja konfliktov na drugačen način.

2. Konflikti

2.1 Stili odzivanja na konflikt

Tanja Lamovec omenja pet vrst odzivov na konflikt, ki pomenijo pravzaprav uravnavanje vrednosti odnosa in osebnega interesa: podreditev, umik, kompromis, izvajanje pritiska in razrešitev (Lisac in Metelko Lisac, 2007).

Do razrešitve konflikta pride, ko sta interes in odnos pri vpletenih straneh enako pomembna. Obe strani si prizadevata poiskati optimalno rešitev, pri čemer uveljavljata lastne interese in ohranjata dobre odnose, ustvarjalno rešujeta probleme.

2.3 Doživljanje konflikta

- Umik – oseba se izogiba udeležbi, ne priznava obstoja konflikta, ne priznava čustev, se ne more opredeliti, odločiti; konflikt se doživlja kot nevarnost.
- Izvajanje pritiska – oseba gleda zgolj svoje interese, poudari neskladnosti, ne popušča pri svoji poziciji, obtožuje, preti; drugi je pri tem obravnavan kot sredstvo.
- Podreditev – oseba popušča, si prizadeva, da bi ustregla nasprotniku, se podreja, ni zmožna uveljaviti svojih potreb, igra žrtev; vzrok je mogoče v strahu, ki ga čuti.

- Kompromis – oseba je pripravljena popuščati, vendar ne do neskončnosti, razumsko sprejema rešitev "zlate sredine", pogosto z občutkom nezadovoljstva in neuspeha.
- Rešitev – oseba se s konfliktom odgovorno in zavestno sooči, predstavlja svoje in sprejema nasprotne argumente, zadeve ne jemlje osebno**,** pripravljena je na novo kakovost odnosa. Pogoj, da začnemo razvijati sposobnost obvladovanja konfliktov je, da verjamemo, da se konflikte da razreševati; drugi postane zaveznik pri iskanju rešitve, ne sovražnik.

Nerazrešeni konflikti se spremenijo v vir frustracije in sovražnosti. Če konfliktov ne rešujemo, postanemo njihovi ujetniki (Lisac in Metelko Lisac, 2007).

3. Mediacija

Mediacija je ena izmed oblik alternativnega reševanja sporov, ki v proces prinaša novo kakovost, meni Korenjak Kramar. Je proces, v katerem nevtralna tretja oseba (mediator) pomaga zainteresiranima stranema, da lahko predstavita svoj položaj ter raziščeta in najdeta možnosti za rešitev spora med njima (Lisac in Metelko Lisac, 2007). »Različne definicije mediacije (Brown in Marriot, 1993, Fulton, 1989, Folberg in Taylor, 1984, Bevan, 1992, Cohen, 1995, Kaplan, 2009) so si enotne v tem, da je mediacija pospeševalen proces, v katerem tretja nevtralna stran brez poseganja v vsebino spora posreduje med dvema ali več udeleženci in nima nikakršnega pooblastila, da bi sprejela kakršnokoli odločitev namesto udeležencev v sporu« (Prgič, 2010, str. 34). Naloga mediatorja je, da s pomočjo različnih tehnik in komunikacijskih veščin, udeležencem v sporu pomaga definirati problem in rešiti konflikt na sporazumen način, brez podajanja rešitve. Medianti rešitev poiščejo sami, kar je bistvena razlika od arbitraže in drugih tehnik reševanja konfliktov. Podobno velja za šolsko in vrstniško mediacijo (Prgič, 2010). Vrstniška mediacija je proces, v katerem sta udeležena vsaj dva dijaka, med katerima je prišlo do spora. Pri reševanju le-tega pomaga tretji, nevtralni vrstnik (vrstniški mediator), ki z različnimi tehnikami, veščinami in znanji, usmerja proces in pomaga, da sprta dijaka poiščeta najboljšo rešitev. Ideja o mediaciji se tesno prepleta z idejo o medčloveški strpnosti in z graditvijo boljših medosebnih odnosov, kar posledično pomeni korak k strpnejšemu reševanju sporov in h konstruktivnejšim oblikam reševanja konfliktov (Šetinc Tekavec, 2002).

Pomembna značilnost vrstniške mediacije je, da je v celoti v rokah dijakov: izvajajo jo dijaki za dijake (Lisac in Metelko Lisac, 2007). Irena Lesar in Darja Rugelj v svojem prispevku Zakaj vključevati vrstniško mediacijo v (osnovne) šole? ugotavljata, da je področje v slovenskih šolah precej slabo raziskano, zlasti z vidika izkušenj z vrstniško mediacijo (Lesar in Rugelj, 2012). Razveseljuje pa, da se v Sloveniji v zadnjem času organizirajo številna strokovna srečanja in mednarodni simpoziji. Jernej Šoštar je v empirični raziskavi nameraval preučiti mnenje o mediaciji kot metodi reševanja sporov, raziskati mnenje o tem ali mediacijo vključiti v šolski prostor ali ne in spoznati mnenje anketirancev o vzgojnem učinku mediacijskega postopka. Anketo je izvedel v dijaškem domu. Raziskava je pokazala, da dijaki mediacijo sprejemajo kot dobro metodo za reševanje sporov. Najpomembnejša ugotovitev pa je, da tako dijaki kot vzgojitelji menijo, da ima mediacija vzgojni učinek. (Šoštar, 128)

4. Širjenje kulture mediacije v DIC-u

Pomemben del strategije doma predstavlja vključevanje strokovnih delavcev v inovacijske, razvojno-aplikativne projekte, mednarodne izmenjave mladih in sorodne projekte. Projektno

delo v domu praviloma povezujemo z delom interesnih dejavnosti, kar pomeni aktivno vključevanje dijakov v vzgojno-izobraževalni proces. Na ta način enakopravno sodelujejo s pedagogi, pridobivajo nova znanja in kompetence, polnijo mape svojih dosežkov in izdelkov (portfolie) ter pridobivajo prve reference.

Usposabljanje za vrstniške mediatorje v DIC-u vodimo šolski in vrstniški mediatorji od leta 2008. Usposabljanje je sestavljeno iz različnih oblik in metod izobraževanja: od predavanj s Power point predstavitvami do bolj zanimivih študij primerov iz prakse, iger vlog, debat, video predstavitve in snemanj mediacij. Usposabljanje traja 32 ur in zajema naslednje sklope vsebin: splošno o mediaciji, temeljna načela, konflikt kot del življenja in načini reševanja konfliktov, pomen, prepoznavanje ter izražanje čustev, komunikacija v mediaciji, tehnike mediacije, faze mediacije in supervizijsko spremljanje. Ob koncu izobraževanja udeleženci opravljajo pisni in ustni izpit (snemanje in analiza primera), prejmejo potrdilo o vrstniški mediaciji ter evalvirajo vsebino, podajanje snovi in materiale, ki so jih prejeli. Na osnovi ocen udeležencev in samoevalvacije tim za mediacijo naredi načrt za usposabljanje za naslednje šolsko leto. Usposobljeni vrstniški mediatorji lahko po potrebi sami vodijo mediacije ali sodelujejo s šolskim mediatorjem. Seznam vrstniških mediatorjev je objavljen na spletni strani dijaškega doma pod zavihkom vrstniška mediacija. Vrstniško mediacijo uvajamo predvsem zaradi vzpodbujanja nenasilnega reševanja sporov ter pozitivne komunikacije, ki dvigne odnos na višjo raven.

Od leta 2012 smo vključeni v projekt Vrstniške mediacije, ki ga podpira Mestna občina Ljubljana (v nadaljevanju MOL). Projekt je preventivnega značaja in je namenjen vsem dijakom, ki bivajo v dijaškem domu in želijo v prostem času pridobiti nova znanja s področja komunikacije in reševanja sporov.

4.1 Cilj projekta

- Usposobiti dijake za neformalno reševanje sporov.
- Naučiti udeležence razumevanja, obvladovanja in mirnega in konstruktivnega reševanja konkretnih situacij.
- Usposobiti udeležence za samostojno vodenje mediacijskega procesa pri reševanju konfliktov med vrstniki.
- Spodbujati medsebojno sodelovanje in pomoč.
- Krepitev samoodgovornosti, dostojanstva, samospoštovanja in vzpostavljanje medsebojnega zaupanje.
- Dijake naučiti učinkovito obvladati stres, kar jim omogoča, da v različnih preizkušnjah v življenju zaupajo vase in sprejemajo sami sebe.

Udeležba v programu mladim omogoča samorealizacijo in osebno potrditev ter celovito in večplastno komunikacijo. Dijaki, ki so izobraževanje že zaključili, nastopajo v vlogi somediatorjev, kar omogoča vrstniški vpliv in medgeneracijsko sodelovanje. S tem je dosežena večja aktualnost in učinkovitost programa.

4.2 Povezava z video delavnico

Z vključitvijo vrstniške mediacije v projekt MOL-a smo pridobili namenska sredstva in s tem dejavnost postavili v nov kontekst. Z namenom, da bi vsebine vrstniške mediacije približali čim večjemu številu mladih, smo se povezali z delavnico video svet.

Video delavnica skozi različne izrazne oblike omogoča vodenje ustvarjalnega procesa od ideje do izdelka. Na ta način smo s povezovanjem smo razširili polje vsebin. Vrstniški mediatorji so poleg mediacijskih veščin pridobili še spretnosti pisanja scenarija, snemanja in montaže, dijaki iz video delavnice pa so spoznali veščine in tehnike mediacije. Na delavnicah so dijaki igrali različne vloge ter se seznanili s procesom in tehnikami kot mediatorji in medianti.

Na željo in interes dijakov smo posneli video, ki prikazuje konflikt med dijakoma in reševanje konflikta s pomočjo tehnike vrstniške mediacije. Do sedaj smo posneli tri videe, ki jih uporabljamo kot didaktični pripomoček na uvodnih srečanjih za vrstniške mediatorje. Zadnjega smo teoretično osvetlili in mu dodali igrani posnetek konflikta. V procesu mediacije smo vizualno označili faze in tehnike reševanja spora, s pomočjo katerih mediator vodi pogovor do skupne rešitve in s tem do izboljšanja komunikacije. Poleg videov, smo izdali tudi knjižico *Biti mediator*, zloženko o samopodobi in letak *Vrstniška mediacija*. Vsi materiali so dostopni na spletni strani dijaškega doma, na Facebooku in kanalu Youtube z namenom narediti vsebino vrstniške mediacije dostopno širšemu krogu mladih.

5. Zaključek

Opažamo, da neformalno učenje, ki poteka na relaciji dijak – dijak

- spodbuja občutke samospoštovanja dijakov, ki svoje znanje lahko pokažejo in delijo,
- spodbuja radovednost. Nekateri dijaki, ki se sicer ne bi odločili za sodelovanje v video delavnici ali v skupini za vrstniško mediacijo, so izkazali visok interes za drugo dejavnost,
- omogoča poglobljen uvid v lastno znanje in veščine. Dijaki, ki so aktivni v posredovanju svojega znanja, le-to poglabljajo, saj je posredovanje zahtevnejše od samega posedovanja,
- krepi pripadnost domu in vrstnikom,
- zviša motivacijo za vključevanje v širše domsko življenje,
- krepi proaktivnost pri dijakih.

Z vključevanjem v razne dejavnosti neformalnega izobraževanja, ki jih ponuja dijaški dom, se dijakom omogoča, poleg sprostitve in učenja novih vsebin, tudi smiselno načrtovanje prostega časa in graditev kariere. Dijaki na usposabljanju pridobijo potrdilo, ki se jim v šoli prizna kot možen način za opravljanje izbirnih vsebin. Potrdila, ki jih dijaki pridobijo v času bivanja v dijaškem domu zbirajo v mapi *DIC je svet*. Mapa predstavlja dokument, kjer se zbirajo podatki o znanju in veščinah, pridobljenih v domu. Na ta način mladim pomagamo pri beleženju osvojenih znanj in kompetenc, ki jim bodo v pomoč v nadaljnjem izobraževanju, zaposlitvi in priznavanju izkušenj.

6. Literatura in viri

Cohen, R. (2012). *Vrstniki razrešujejo konflikte.* Ljubljana: Zavod RAKMO.

Dolinar, Ž., Plesec, L., Rudolf A., Strmšek T., Šešek E. in Želježnjak, J. (2011). *Biti mediator. Dijaški dom Ivana Cankarja*. Ljubljana: Dijaški dom Ivana Cankarja.

Lesar, I. in Rugelj, D. (2012). Zakaj vključevati vrstniško mediacijo v (osnovne) šole? *Sodobna pedagogika, 63*(2), 52-67.

Lisec, M. in Metelko Lisec, T. (2007). *Interno delovno gradivo za udeležence usposabljanja za šolskega mediatorja.* Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Prgič, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija.* Griže: Svetovalni-izobraževalni center MI.

Prgič, J. (2014). *Teorija šolske in vrstniške mediacije.* Griže: Svetovalni-izobraževalni center MI.

Šetinc Tekavc, M. (2002). *Mediacija: sporazumno reševanje sporov v teoriji in praksi*. Tržič: Učila.

Šoštar, J. (2016). Mediacija kot transformativni način učenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 14*(1), 111-130.

Verbinc, F. (1994). *Slovar tujk.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kratka predstavitev avtorja

Ljuba Plesec, vzgojiteljica v dijaškem domu Ivana Cankarja. V DIC-u vodi projekt Vrstniška mediacija in je članica mreže Zdrava šola in mentorica za odbojko.

Z dobro komunikacijo nad medvrstniško nasilje

With Good Communication over Peer Related Violence

Ester Mlaj

Osnovna šola Jarenina
ester.mlaj@guest.arnes.si

Povzetek

Nasilje med vrstniki se dogaja v vseh socialnih oblikah življenja in v vsakem okolju. Osnova za pojav nasilja je zmeraj nesporazum v odnosih in komunikaciji, ki je največkrat povod za to, da se posamezniki znajdejo v konfliktni situaciji. Konflikt je torej poglavitni razlog za verbalno ali neverbalno ter celo fizično medvrstniško nasilje. Iz slednjega izhaja dejstvo, da so na področju komunikacije potrebne izboljšave za zajezitev konfliktov ter posledično zmanjševanje vseh vrst medvrstniškega nasilja. Ena izmed izboljšav je opolnomočenje učencev k dobri in kvalitetni komunikaciji, izražanju čustev, ubesedenju vedenjskih reakcij in vzročno-posledičnih odnosov.

Prizadevanje za izboljšanje komunikacije med povzročitelji konflikta in izboljšanje usposobljenosti posameznih deležnikov za boljše in hitrejše ter kvalitetnejše reševanje konfliktov, bi morala biti prioritetna naloga vsakega posameznega deležnika vzgojno izobraževalnega procesa. Le z opolnomočenostjo posameznikov z dobrimi komunikacijskimi kompetencami lahko poskrbimo za zmanjševanje konfliktnih situacij in medvrstniškega nasilja.

Prispevek prikazuje, da so osnovni vzroki za nastanek konfliktnih situacij osebne narave, ki se prav zato odražajo na posameznikovi reakciji v socializacijski sliki oddelka. Nezadovoljevanje posameznikovih potreb, želja in interesov so dejavniki, ki zajemajo osebno spremembo vedenjskih vzorcev. Samo s spremembo osebnih zakoreninjenih slabih vedenjskih vzorcev in stereotipov lahko posameznik izboljša odnosno raven komunikacije do drugega sočloveka.

Za izboljšanje komunikacije in posledično z zmanjševanjem konfliktnih situacij je bistveno, da se zavedamo tako pozitivnih strani reševanja konfliktov, kot ovir pri tem. Poudarjati moramo skupne cilje posameznikov, omogočati soodločanje vseh vključenih deležnikov v procesu in vzdrževati odprto komunikacijo.

Ključne besede: komunikacija, konflikt, medvrstniško nasilje, nesporazum, osebni medsebojni odnosi.

Abstract

Violence between peers happens in all social forms of life and in every environment. The basis for the emergence of violence is always a misunderstanding between relations and communication, which is usually often the reason for individuals to find themselves in a conflict situation. The conflict is therefore the main reason for verbal or non-verbal, and even physical peer related violence. It follows from the fact that in the field of communication, improvements are required to reduce conflicts and, consequently, to reduce all types of peer related violence. One of the improvements is definitely the empowerment of pupils for good and quality communication, expressing emotions, wording of behavioural reactions, and causal relationships.

Striving to improve communication between the causes of conflict and improve the capacity of individual stakeholders to achieve better, faster, and more quality resolution of conflicts should be a priority task for each individual stakeholder in the educational process. Only with the empowerment of

individuals with good communication competences, we can take care of reducing conflict situations and peer related violence.

The following article presents that the basic causes of the emergence of conflict situations are of a personal nature, which are therefore reflecting on the individual's reaction in the socialization issue of the department. Disappointing individuals' needs, desires and interests are factors that involve a personal change in behavioural patterns. Only by changing personalized rooted bad behaviours and stereotypes can an individual improve his level of communication to another person.

In order to improve communication and, consequently, to reduce conflict situations, it is essential that we are aware of both the positive sides of conflict resolution and the obstacles in this regard. We must emphasize the common goals of individuals, enable the participation of all involved stakeholders in the process and maintain open communication.

Keywords: Communication, conflict, misunderstanding, peer related violence, personal interactions.

1. Uvod

Konflikti so v življenju ljudi nekaj normalnega in so neizogibni. Ena od lastnosti ljudi je druženje in sodelovanje, neizogibna posledica sodelovanja pa so tudi konflikti. Lahko rečemo, da skoraj ni družbe, organizacije ali skupine, v kateri bi se posamezniki harmonično dopolnjevali in v kateri ne bi bile prisotne konfliktne situacije. Dejstvo je namreč, da se vsak posameznik v življenju sreča s konfliktno situacijo.

2. Opredelitev konflikta

Posedel (2008) je ugotovil, da večina ljudi razume besedo konflikt kot prepir ali fizično nasilje. V zvezi z večjimi skupinami in narodi pa se beseda konflikt uporablja za spopade ali vojne. Ljudje razumejo konflikt tudi kot neprijetnost, kot stisko, kot nesporazum, kar je v bistvu samo posledica konflikta. Prav tako razume konflikt v širšem pomenu besede kot vsako srečanje neusklajenih dejavnikov, soočenje neusklajenosti ali neharmonije. Je stanje, ko sistem zaradi te neusklajenosti na tak ali drugačen način ne deluje optimalno. Hkrati je tudi stanje, ki sili v odzivanje in terja spremembe (Posedel, 2008).

Splošna opredelitev konflikta je oblika procesa, v katerem skušamo zajeti kompleksnost znotraj skupine. Možina (2002) opredeli konflikt tudi kot nasprotovanje, ki nastane zaradi nezdružljivih ciljev, misli, čustev med posamezniki ali med člani, v skupini ali v organizaciji. Trdi, da konflikt pomeni specifično obliko interakcije med subjekti družbenega življenja, v katerih je dejavnost enega usmerjena proti dejavnosti drugega zaradi določenih dobrin tako, da ena stran želi omejiti, oškodovati ali onemogočiti realizacijo ciljev in želja druge (Možina, 2002).

Stabus (2007) je prepričan, da so v vsaki združbi, kjer se pojavljata vsaj dve osebi, konflikti oz. nasprotja v odnosih neizogibni. Pogosto nastane navzkrižje, konflikt kot nesporazum v osebi sami, še večkrat pa nastane med dvema ali več udeleženci, med posamezniki ali skupinami, med nadrejenimi in podrejenimi sodelavci. Poudarja, da so konflikti v življenju ljudi povsem vsakdanji, neizogibni pojavi, ki so prisotni tako v službenem kot tudi v zasebnem življenju (Stabus, 2007).

3. Vrste konfliktov

Možina (2002) opredeljuje tri vrste osnovnih konfliktov:

- konflikt ciljev: gre za nasprotje, ki izvira iz različnosti ciljev posameznikov in skupin;
- konflikt spoznanj: gre za nasprotja, ki nastanejo zaradi nestrinjanja z mislimi in idejami drugih in
- konflikt čustev: gre za nasprotje, ki izvira iz čustev in občutkov, ki so zaznani kot nezdružljivi (Možina, 2002).

Iršič (2004) pa je ugotovil, da po globini delimo konflikte na:

- spor: je običajno povezan s konkretno problematiko;
- podpovršinski konflikt: je povezan z interesi, ki se jih vpleteni velikokrat niti ne zavedajo v celoti;
- globoko zakoreninjen konflikt: gre za raven konflikta, ki je celostna oziroma splošna in
- dediščina preteklosti: predstavlja vse, v preteklosti nerazrešene spore (Iršič, 2004).

4. Vzroki za nastanek konfliktov

Vzroki za nastanek konfliktov so povezani z različnostjo ljudi. Ljudje imajo različne želje in cilje, zaradi katerih lahko pride do nesoglasij, ki privedejo do konflikta. Individualne razlike med posamezniki obstajajo zaradi njihove odprtosti in zaprtosti, impulzivnosti ali zadržanosti, požrtvovalnosti ali rezerviranosti, optimističnosti ali pesimističnosti. Najpogostejši vzroki za nastanek konfliktov, pa so v osebnih lastnostih, ki se navezujejo seveda na njihovo vsakdanje življenje. Naj si bo to poudarek na poreklu, etični, verski, generacijski pripadnosti, statusu ipd.

Konflikt v oddelku se pojavi zaradi različnih vzrokov, kot so:

- razlike med znanjem posameznikov,
- različna prepričanja in vrednote,
- tekmovanje za moč, položaj in priznanje v oddelku,
- potreba po zmanjšanju trenj,
- prizadevanje za samostojnost,
- osebno nestrinjanje in
- različne percepcije posameznikov.

Chalvin (2004) je ugotovil, da zaradi različnih virov nastanka poznamo klasifikacijo konfliktov glede na vir nastanka:

- čustven konflikt: pojavi se, ko se osebe v medsebojni interakciji začnejo zavedati nekompatibilnosti čustev;
- konflikt interesov: pojavi se, ko dve socialni entiteti tekmujeta za omejen vir;
- konflikt vrednot: pojavi se, ko socialni entiteti spoznata, da posedujeta različne vrednote ali ideologijo;

- kognitiven konflikt: pojavi se, ko socialni entiteti spoznata, da njuni miselni procesi ali procesi dojemanja niso kompatibilni;
- konflikt ciljev: pojavi se, ko socialni entiteti spoznata, da njuni cilji ali predstave o končnem stanju niso kompatibilni in
- vsebinski konflikt: pojavi se, ko se člani skupine ne strinjajo o vsebini nalog (Chalvin, 2004).

5. Reševanje in preprečevanje konfliktov

Reševanje konflikta zahteva v prvi vrsti prepoznavanje konfliktnih situacij in odkrito priznanje, da so konflikti pojavljajo v našem razredu. Tipični znaki, da so med sošolci prisotni (nerazrešeni) konflikti so:

- padec motivacije za delo,
- prepiranje med vrstniki,
- padanje storilnosti,
- zastoji v vzgojno izobraževalnem procesu,
- odmikanje posameznikov od skupine,
- izločanje posameznikov,
- medsebojni odnosi, ki negativno vplivajo na počutje in uspešnost posameznika,
- pogosta odsotnost zaradi psihosomatskih bolezenskih znakov,
- avtoritarnost ali pasivnost posameznikov.

Za boljšo ponazoritev nekateri avtorji imenujejo stile razreševanja konfliktov po pripadnikih živalskih vrst:

- ŽELVA ponazarja umik,
- MORSKI PES ponazarja prevlado, s katero se želi doseči cilj za vsako ceno,
- MEDVED ponazarja prilagajanje,
- LISICA ponazarja kompromis,
- SOVA simbolizira modrost in zanjo velja, da je pomembno doseganje ciljev in hkratno ohranjanje dobrih odnosov.

Razrešeni konflikti prinašajo celo vrsto pozitivnih posledic, saj pripomorejo, da ozavestimo probleme in najdemo ustreznejše rešitve, spodbujajo spremembe. (Stabus, 2007)

6. Uporabne metode v praksi

Zelo pomembno je, da učence opolnomočimo za ozaveščanje lastnega vedenja ter skupaj najdemo rešitve za nastanek težav. Poznamo več vrst vedenja. Najboljše vedenje je tisto, kjer lahko brez težav in strahu povedo svoje mnenje in želje ter pri tem upoštevajo tudi mnenja in želje drugih. Takemu vedenju pravimo asertivno vedenje. To je učinkovito vedenje, ki posamezniku pomaga, da dobi, kar želi, oziroma, da zadovolji svoje potrebe. S pomočjo takega vedenja se bodo učenci boljše počutili, hkrati pa poskusili v svoje vedenje vnesti empatijo. Neučinkovita vedenja so tista, ki položaj le še poslabšajo. Zato moramo prevzeti pobudo in učence naučiti aktivnega poslušanja, sodelovanja in empatije. To je zelo pomembno pri učenju dobre komunikacije in pri socializaciji oddelka.

Učence moramo naučiti, da naši čuti ves čas pridobivajo signale iz okolice. Ti signali so pozitivni ali negativni. Ko pride do negativnega signala, moramo znati prevzeti odgovornost za to, da bomo ukrepali tako, da dobimo, kar nam manjka. Marsikdo pozna teorijo izbire, ki temelji na prepričanju, da je vsako naše vedenje notranje motivirano. Vsi imamo določene potrebe, ki jih je treba zadovoljiti. Teh potreb se moramo zavedati in glede na to izbrati ustrezno vedenje. To pomeni, da smo sami odgovorni za svoje vedenje. Izbrali bomo najbolj učinkovito vedenje, da bomo zadovoljili svoje potrebe. Izbira je naša in za njo potrebujemo zadostno notranjo motivacijo za rešitev problema.

Zadovoljevanje potreb je nemalokrat povezano z različnimi ovirami, ki nastajajo na poti med potrebo in ciljem. Te ovire so lahko v človeku ali zunaj njega. Potrebe zadovoljimo v interakciji z drugimi ljudmi, zato moramo pomemben del nameniti pozornosti kakovostnim medsebojnim odnosom. Realnost je, da smo največkrat v konfliktu s tistimi, s katerimi smo najbolj povezani. Povsod v družbi, kjer se pojavljata vsaj dve osebi, so konflikti neizbežni. Seveda pa lahko nesporazum nastane tudi v osebi sami.

Pogajanje in doseganje kompromisov sta spretnosti, ki omogočata udeležencem v konfliktu, da dobijo nekaj tistega, kar si želijo. Zato se konfliktom ne moremo izogniti ali biti do njih brezbrižni. Posebno pozornost moramo nameniti skupnemu postavljanju ciljev.

Če hočemo uspešno reševati konflikte, mora biti dosežena visoka stopnja soglasja za opredeljene cilje. Pomembna je torej visoka usklajenost ciljev. Le-ta namreč utrjuje skupino, vendar je vedno potrebno upoštevati mnenja vseh, ki so v konfliktu udeleženi. Zavedati se moramo, da mora biti pri reševanju konfliktov dosežena maksimalna skrb za vsakega udeleženca. Da pa lahko to dosežemo, moramo poskrbeti tudi za ustrezno klimo. Kar pomeni, da gre za odnos med ljudmi, ki hočejo živeti ali delati skupaj v prijetnih in neprijetnih okoliščinah.

Pogosto nastane konflikt kot nesporazum v osebi sami, največkrat pa med dvema ali več udeleženci, med posamezniki ali skupinami. Človek mora venomer vzpostavljati stanje ravnovesja. Ob zadovoljevanju vsakodnevnih potreb naletimo na veliko preprek. Konflikti so sestavni del našega življenja in so plod nasprotujočih si pogledov, interesov, mnenj. Nekako lahko sklepamo, da gre za konflikt, kadar hočemo kaj spremeniti, izboljšati ali se čemu izogniti. Bistveno pri vsem pa je doživljanje človeka. Konflikt povzroča neprijetne občutke in človeka sili oz. motivira, da stanje spremeni. Torej sproži človekovo aktivnost.

Komuniciranje je sredstvo za izoblikovanje in ohranjanje kulture. Obenem pa kultura določa komuniciranje. Vzgojno izobraževalna kultura je v vsakem zavodu zelo specifična. V oddelku tako največkrat nastane konfliktna situacija zaradi slabih sposobnosti komunikacije. Problematično postane takrat, kadar je konfliktnih situacij preveč, saj to omejuje posameznika ali oddelek v celoti in onemogoča izrabo potencialov.

V zavedanju, da je vsak konflikt možno rešiti, ne bi smelo iti za boj, ampak za učinkovito akcijo, v kateri je motivacija za obe strani pozitiven učinek odprte in odkrite komunikacije. Vsekakor so komunikacijske potrebe vsakega posameznika enake kot pri reševanju konfliktov. Najbolj osnovne so zmeraj na osebni ravni in zato ostaja zaupanje osnovni pomemben dejavnik komuniciranja.

7. Zaključek

Ob želji po dobri in odprti komunikaciji med posamezniki, se moramo zavedati, da moramo svoje misli, čustva ter osebne vrednote in stališča, vpletati v komunikacijske sposobnosti na način, ki bo spodbuden za vse vpletene.

Konflikt je prisoten v vsaki skupini, v vsakem odnosu in načinu življenja. Ljudje imamo že v svojem temperamentu in naravi oblikovano neko osnovno načelo, kako rešujemo in preprečujemo konflikte. Seveda je zelo pomembno, kakšen način komunikacije imamo. Konflikti izzovejo čustva, ki ničesar ne rešujejo. Nekateri ljudje so h konfliktom bolj nagnjeni in prav ti pogosto izrazijo na konflikten način svoja čustva. Drugi ljudje se raje konfliktom izogibajo, ker se z njimi ne želijo konfrontirati, kar lahko predstavlja še večji problem.

Spodbuda k odprti komunikaciji je zelo pomembna, saj lahko le tako skušamo prepoznati različna stališča učencev in staršev, se o njih pogovarjati in iskati skupne rešitve. Največkrat pa je problem odprte komunikacije ta, da smo slabi poslušalci in pogosto ne dojamemo, kaj nam sogovornik sporoča. Tako se pojavljajo različni šumi v komunikaciji in nepoznavanje sogovornikove problematike. V dobro komunikacijo sodi razumljivo sporočanje in pozorno poslušanje. Svojemu sogovorcu moramo sporočati, da nam je mar zanj in za skupno rešitev problema.

Zavedati se moramo, da smo kot učitelji vzor učencem in le-ti imitirajo in povzamejo naše reakcije in vedenje ob reševanju konfliktnih situacij. Prav naš način komunikacije in reševanja konfliktov je lahko vzorčen in dober model pri učenju, poučevanju in interpretaciji dobrih komunikacijskih veščin v praksi. Učenci se načinov reševanja problemov in komunikacije naučijo in ga prevzamejo tudi kot vedenjski vzorec ravnanja v praksi.

8. Viri in literatura

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

Chalvin, M. J. (2004). *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Založba Didakta.

Iršič, M. (2004).*Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: Rakmo.

Možina, S. (1994). *Management*. Radovljica: Založba Didakta.

Možina, S. (2002). *Management, nova znanja za uspeh*. Radovljica: Založba Didakta.

Posedel, B. (2008). *Reševanje konfliktov na delovnem mestu*. Ljubljana.

Stabus, S. (2007). *Konflikti v podjetju* (diplomsko delo). Rogatec.

Kratka predstavitev avtorice

Ester Mlaj je po izobrazbi univerzitetna diplomirana pedagoginja in diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Ima dobrih 18 let bogatih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja ter pridobljen naziv svetovalka. Njeno dosedanje delo vseskozi zajema tista dela, ki so nujno potrebna za nemoteno delovanje in potek vzgojno izobraževalnega procesa. Kot pedagoginja skrbi za permanentno izobraževanje vzgojiteljsko – učiteljskega zbora, staršev in strokovnih sodelavcev v obliki organiziranih izobraževanj. Hkrati pa aktivno svetuje vodstvu šole, vzgojiteljem, učiteljem in staršem v sklopu svetovalnih dejavnosti.
Z vodstvom šole vsakodnevno sodeluje in opravlja dela na področju organizacije, sistemizacije, individualizacije, diferenciacije in usmerjanja vzgojno – izobraževalnega procesa. Vsakoletno sodeluje pri

oblikovanju skupin izbirnih predmetov ter urejanju šolske publikacije in druge šolske dokumentacije. Aktivno sodeluje pri organiziranju nacionalnega preverjanja znanja, evidentiranju in delu z nadarjenimi učenci, strokovnem usmerjanju učiteljev pri njihovem delu z otroki s posebnimi potrebami ter pri sodelovanju z izven šolskimi inštitucijami.
Njeno osebnost na hitro oblikujejo naslednje lastnosti: ima pozitiven in zaupljiv odnos do učencev, do staršev deluje uspešno, kakovostno in transparentno, do sodelavcev pa vzdržuje pozitivno naravnan pristop z veliko mero skrbi za dobre in kolegialne medosebne odnose.

Strpnost in medvrstniško nasilje skozi prizmo književnega pouka in filmske dejavnosti

Tolerance and Teen Violence through the Prism of Literature and Film

Katja Golouh

Osnovna šola Šenčur
katja.golouh@os-sencur.si

Povzetek

Šolski prostor je človeška skupnost, ki za uspešno kulturo sobivanja vseh udeležencev zahteva medsebojno spoštovanje, strpnost in sodelovanje. Rušenje stereotipov in predsodkov v zgodnjem otroštvu je ključnega pomena, zato smo del slovenskega pouka namenili prav temu. Medvrstniško nasilje in reševanje konfliktov smo obravnavali skozi prizmo književnega pouka in filmske dejavnosti. V prispevku so predstavljene didaktične dejavnosti na temo *Strpnost in medvrstniško nasilje*, ki so bile namenjene zavedanju različnosti in sprejemanju drugačnosti. Učenci sedmih in osmih razredov osnovne šole so posamezne dejavnosti razvijali pri pouku književnosti; določili so krovno temo, nato pa svoja opažanja, izkušnje in primere nestrpnega vedenja na šoli medsebojno delili s pomočjo metode svetovna kavarna. Povzetek idej so strnili in po skupinah (prizorih) zapisali svoj dramski scenarij. Nadaljno motivacijo jim je predstavljalo delo z IKT. Napisan scenarij so posneli v obliki kratkega filma ter poslali na mednarodni filmski festival ZOOM. Njihovo delo so nadaljevali učenci devetih razredov, ki so po knjižni predlogi obravnavanega umetnostnega besedila napisali scenarij, posneli film in se udeležili tekmovanja Književnost na filmu. Usmerjalo jih je osnovno vodilo, in sicer pisanje scenarija, ki aktualizira problematiko literarnega dela, obravnavanega pri pouku, in hkrati vključuje elemente medvrstniške pomoči in medsebojnega sodelovanja. S tovrstnim načinom dela in s končnimi rezultati so učenci dokazali, da zmorejo svoja razmišljanja pokazati prav s pomočjo literarnega in filmskega ustvarjanja, ki z domiselnimi idejami in malce truda lahko postaneta neprecenljivo orodje na poti skupinskega sodelovanja in rušenja predsodkov.

Ključne besede: dramski prizori, film, književnost, nasilje, strpnost.

Abstract

A positive school environment is defined as school enriched with participants' mutual respect, tolerance and cooperation. Since stereotyping and prejudices have been emerging for some time now, it is of key importance to prevent their growth early in childhood. Thus, we decided to deal with intolerance and teen violence through the prism of literature and film. The article presents various didactic activities used for exploring and breaking stereotypes and prejudices through art. Students formed small groups and shared their knowledge in group discussion. After sharing insights, experiences and thoughts related to intolerance and peer pressure students formed smaller groups and wrote drama scenarios based on teen violence. Reading and analysing the script was the next step. Afterwards, students made two short movies with a strong message – *Teen violence is not ok, intolerance is not acceptable.* The movie *Šolski agenti pod krinko* participated in international movie festival ZOOM while the movie *Vesolje v meni* participated in national film and literature competition Književnost na filmu. Both movies were also uploaded on YouTube channel. Incorporating literature and film into the class brings many benefits to students and teachers. It makes lessons fun and interesting and what is more, it actively involves students into the process of learning and critical

thinking. Art is one of the most underutilized resources in today's classroom although it is a very motivating factor and particularly powerful when it allows students to express their inner thoughts, beliefs and behaviour.

Keywords: drama scenarios, film, literature, tolerance, violence.

1. Uvod

V sodobnem učnem procesu je aktivnost učenca eno izmed temeljnih didaktičnih načel. Skrb za kakovostno pridobljeno izobrazbo, razvijanje veščin, kompetenc ter uporaba IKT so dejavniki, ki ne le na novo definirajo vlogo učenca pri pouku, ampak so v današnjem spreminjajočem se svetu ključnega pomena. Aktivnejši učni proces, večja učinkovitost učiteljevega dela in uporaba različnih sodobnih učnih metod in oblik igrajo pomembno vlogo pri razvijanju motivacije in intenzivnejšem sodelovanju učencev pri pouku (Hozjan, 2015). Razprave, skupinsko reševanje problemov, sodelovalno učenje, pogosto zastavljanje vprašanj in vključevanje sodobne tehnologije v izobraževalni proces je le nekaj aktivno spodbujajočih dejavnosti, ki pozitivno vplivajo na visoko vključenost učencev in učinkovito doseganje zastavljenih ciljev.

Eden izmed mnogih ciljev osnovnošolskega izobraževanja, ki ga navaja tudi Zakon o osnovni šoli, je *vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi* (Zakon o osnovni šoli, 1996). Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova naj bi z vzgojnimi elementi v izobraževalnem procesu učencem postopoma približala:

- pomen medsebojne strpnosti članov za skupnost,
- usvajanje strategij, ki omogočajo sodelovanje in mirno reševanje konfliktov,
- kritičen odnos do predsodkov in stereotipov,
- pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja,
- pomen dialoga in sodelovanja ter solidarnosti.

Sestavni del osnovnošolskega družboslovnega in humanističnega izobraževanja so učni predmeti, ki razvijajo kritično mišljenje in razvijanje sposobnosti sobivanja z ljudmi različnih jezikovnih in kulturnih izvorov. Razred kot celota je prostor, v katerem se odnosi med učiteljem in učenci različno odvijajo ne glede na učni predmet. Da bi posamezniki ozavestili načelo strpnosti in spoštovanja, morajo najprej dojeti, da je njihov uspeh povezan z uspehom ostalih in z medsebojno pomočjo (Zudič Antonič in Zorman, 2014).

V šoli je učence smiselno vzgajati ter jih navajati na sodelovalno delo, pri katerem se pri vsakem izmed učencev razvije zavedanje, da je za uspešno izpeljavo dodeljene naloge pomemben prispevek prav vsakogar. Bolj kot na preobsežno kopičenje podatkov in poznavanje teorije o osnovnih etičnih vrednotah je potrebno ciljati na aktivno delovanje učencev, skupinsko delo, raznolike metode in na drugačen način izvajanja kurikula.

Z učenci tretje triade smo se te naloge lotili sistematično. Na šoli je sočasno potekal mednarodni projekt K1 Erasmus + Kulturna šola – Evropska šola. Eden izmed ciljev projekta je bil vključevanje kulturno-umetnostnih vsebin v poučevanje, s pomočjo katerih bi učenci

lažje razumeli medčloveške odnose in ravnanja posameznikov, se o njih pogovarjali in pripovedovali o svojih izkušnjah.

2. Določitev krovne teme in skupinski razgovor

Eden od perečih problemov v šolah in izven nje je gotovo medvrstniško nasilje, ki prinaša s seboj vrsto negativnih posledic. Količina nestrpnega in nasilnega vedenja je zaskrbljujoča, še bolj alarmantno je dejstvo, da v večji meri le-to ostaja prikrito. Glede na anketo, izvedeno na naši šoli leta 2017, je večina učencev že doživela besedno nasilje (žaljenje, posmehovanje), kar 70 % učencev pa na šoli opaža tudi občasno telesno nasilje. Skoraj polovica učencev učiteljem za nasilje ne pove, kar tretjina pa jih meni, da je to pravzaprav nekaj vsakdanjega.

Ker nestrpna komunikacija in slabi medsebojni odnosi, ki se pogosto kažejo v fizičnem in verbalnem nasilju, ne morejo in ne smejo biti nekaj normalnega, vsakdanjega, celo samoumevnega, smo z učenci osmih razredov del vzgojno-izobraževalnega procesa pri urah slovenskega jezika namenili prav razgovoru in ustvarjanju na temo *Strpnosti in medvrstniškega nasilja*.

Učenci so se razdelili v skupine in s tehniko svetovne kavarne razglabljali o naslednjih vprašanjih:

- Kaj vse je medvrstniško nasilje? Navedi primere.
- Kdaj, v katerih okoliščinah največkrat prihaja do njega?
- Kdo je po tvojem mnenju največkrat žrtev medvrstniškega nasilja? Zakaj?
- Si sam že bil kdaj žrtev slabih medosebnih odnosov? Navedi primere.
- Kaj si storil? Si komu povedal, če ne, zakaj ne?
- Katera dejanja so nestrpna?
- Kaj misliš, da bi pripomoglo k boljšim odnosom v šoli in izven nje?

Po skupinskih razgovorih smo ideje strnili in ugotovili, da se učenci nestrpno (največkrat z žaljenjem, posmehovanjem in namernim izločanjem) vedejo predvsem do tistih, ki so druge narodnosti, vere, kulture ali izstopajo od povprečja. Z namenom, da se učenci začnejo podrobneje zavedati sveta okrog sebe, učinka, ki ga imajo njihove besede in dejanja na ostale ter da bi se tudi sami skušali vživeti v vlogo žrtve medvrstniškega nasilja, smo se odločili, da bomo napisali dramski scenarij s sporočilom, da nestrpnost ni normalna in da jo s skupnimi močmi lahko presežemo.

2.1 Metoda svetovna kavarna

Je tehnika, primerna za porajanje idej, prebujanje skupinske modrosti, deljenje izkušenj in krepitev stikov. Mize v razredu razporedimo kot v kavarni. Da ustvarimo vtis sproščenega kavarniškega vzdušja, jih pokrijemo s prtom ali jim dodamo dekoracijo (Društvo moderatorjev Slovenije, 2018). Učence vzpodbudimo, da imajo na mizah plastenke vode, lahko tudi sadje.

Učenci oblikujejo omizja od štirih do šestih posedenih za skupno mizo, vsaka miza ima na voljo večji list papirja in barvno pisalo. Učitelj skupinam zastavi skupno vprašanje, opredeli problem ali napove temo. Sledi skupinski pogovor, deljenje mnenj in izkušenj. Iztočnice,

misli in ideje vodja skupine beleži na list papirja. Po desetih minutah eden učenec ostane pri mizi, ostali se preselijo k drugim omizjem. Tam jih učenec, ki je ostal pri mizi, seznani s prispevki in idejami svoje skupine (zapisane so tudi na listu papirja, npr. z zeleno barvo), nato novi člani nadaljujejo pogovor in na isti list zapisujejo svoje ideje (z barvo pisala, ki ga imajo, npr. z rdečo). Na ta način učenci opazujejo ideje sošolcev ter hkrati dodajajo svoje, kar je vidno tudi vizualno. Vprašanje, ki ga zastavi učitelj, ko se omizje zamenja, je lahko enotno skozi celotno dejavnost ali pa pogovor vodi v smeri nadgradnje krovne teme ter zastavi dodatna vprašanja oziroma predlaga nove iztočnice. Tudi ta razgovor traja deset minut, nato se omizja še enkrat zamenjajo. Učenec, ki je ostal pri omizju, nove člane seznani z dotedanjimi ugotovitvami, razgovori in viharjenje idej pa se nadaljujejo. Po koncu zadnje interakcije, torej po tridesetih minutah, učitelj zaključi skupinsko delo in pobere liste vsake skupine. Obesi jih na tablo, tako imajo vsi učenci možnost vpogleda v ideje posameznih skupin, hkrati pa lahko ugotovijo, katere teme, ideje, izkušnje se ponavljajo oziroma so glede na dano tematiko ključnega pomena.

3. Pisanje dramskih prizorov in nastanek dramskega scenarija

Scenarij je predloga oziroma besedilo z opisi dogajanja in dialogi za snemanje dramskih del in filmov. Je natančen načrt za film, poleg govorjenega besedila mora vsebovati še natančen opis scen oziroma prizorišč ter avtorjeve opombe.

Glede na to, da je večina učencev opozorila na dejstvo, da v šoli prevladuje predvsem verbalno nasilje, so se odločili, da bo osnovna ideja skupnega dramskega scenarija prav to, *nasilje in komunikacija z žaljivkami in pestmi*. Sledil je skupinski razgovor in dogovor o osnovnih elementih, ki jih morajo učenci upoštevati pri pisanju scenarija in tvorjenju zgodbe. Skupno viharjenje je dalo naslednje predloge:

- **Osrednji lik** zgodbe: To je deček Bor, ki se je v nov kraj in šolo priselil iz drugega konca Slovenije.
- **Osrednji konflikt** zgodbe: Ko Bor prispe v nov razred, ga večina sošolcev nezaupljivo opazuje, izloči iz svoje družbe, nekateri pa ga celo žalijo in se iz njega norčujejo.
- **Vrh** zgodbe: Medvrstniško nasilje doseže vrhunec, ko Bora nekaj sošolcev po pouku počaka pred šolo in ga fizično napade.
- **Preobrat** v zgodbi: Bor si sam ne zna pomagati, tudi družini svojih težav ne zaupa, dokler ne izve, da so v razredu tudi učenci, ki so mu pripravljeni pomagati. Imenujejo se Šolski agenti pod krinko.
- **Konec** zgodbe: Bor s pomočjo učencev splete nova prijateljstva ter razreši konflikt s svojimi sošolci.
- **Naslov** zgodbe: Šolski agenti pod krinko
- **Dogajalni prostori:** Razred, igrišče, knjižnica, šolski hodnik

Učenci so pravzaprav sami izbrali situacijo, ki jim je bila blizu ali pa so se z njo že kdaj srečali. Razdelili so se v tri skupine in pisali scenarij po prizorih (vsaka skupina svoj prizor). Zapisane prizore je nato zbrala, uredila in pregledala učenka osmega razreda ter jih združila v smiselno celoto. Tako je izpod peres osnovnošolcev nastal skupinski izdelek, in sicer literarno besedilo o nestrpnosti in medvrstniškem nasilju, z naslovom Šolski agenti pod krinko.

3.1 *Literarna analiza dramskega scenarija pri pouku književnosti*

Veliko motivacijo in predvsem izziv je učencem predstavljala analiza in umetnostna razčlemba njihovega dela. Lotili smo se jo tako kot vseh ostalih umetnostnih besedil pri pouku književnosti. Besedilo so učenci prebrali po vlogah, sledil je razgovor, reševanje učnega lista in samostojno delo.

Učenci so ob delu neizmerno uživali. Bili so motivirani, da se poistovetijo z vlogo, ki so jo izbrali in napisali sami, poleg tega jim je bila blizu tematika branega besedila ter nenazadnje tudi jezik in slog pisanja. Predvsem so se veliko lažje poistovetili s književnimi junaki in sproti ugotavljali, da je njihovo dramsko besedilo napisano razumljivo in realistično, saj na nevsiljiv način opozarja na predsodke, stereotipe in nasilje nad vrstniki. Ob branju so glasno razmišljali in debatirali o žaljivkah, neprijetnem vzdušju v razredu, fizičnem nasilju ter o prikrivanju in posledicah tega. Po končanem branju so si učenci izbrali odlomek iz dramskega besedila in ga tudi odigrali.

Učno uro smo zaključili z reševanjem vprašanj na učnih listih in učenci so prišli do ugotovitve, da vsakršno nasilje sicer strogo obsojajo, a ga občasno tudi sami izvajajo predvsem nad učenci drugih narodnosti. Analizo učne ure smo skupno strnili v miselni vzorec, učenci pa so za domačo nalogo svoja videnja in spoznanja izrazili v obliki likovnih in literarnih izdelkov.

4. Povezovanje književnega pouka s filmsko umetnostjo

4.1 *Opredelitev*

Film je ena najbolj razširjenih umetnosti med mladimi. Omogoča razmislek o življenjskih temah, posameznikovih ter družbenih vrednotah in spodbuja mlade, da si ustvarijo svoj pogled na svet. V današnjem času, ki je podvržen avdiovizualnemu dojemanju sveta, film predstavlja eno najbolj pomembnih in hkrati priročnih sredstev za soočanje mladih s temeljnimi dejavniki sodobne družbe in kulture. Vpliva na njihov družbeni, etični in čustveni razvoj, pripomore k raziskovanju univerzalnih tem ter spodbuja k razlikovanju in sprejemanju različnih pogledov na svet (Šprah, A., Ostan, N., Slatinšek, P., Stergel. J., Ostrouška, I., 2018).

Vključevanje filma v pouk predstavlja pester, aktualen, sodoben in zanimiv vzgojno-izobraževalni proces. Je velik izziv za učitelja in učence, a jim hkrati nudi spodbudno učno okolje, v katerem lahko izražajo svoje doživljanje družbe in sveta ter na sodoben način izkažejo svojo neomejeno mladostno ustvarjalnost.

4.2 *Snemanje filma Šolski agenti pod krinko*

Snemanje filma po scenariju, ki so ga napisali učenci osmih razredov, so prevzeli učenci sedmih razredov v okviru interesne dejavnosti. Snemanja so se lotili načrtno in sistematično. Poleg delitve vlog so se samostojno dogovorili o lokacijah snemanja in predelavah teksta. Po končanem snemanju je za montažo filma poskrbel učenec sedmega razreda, filmski izdelek pa smo v času oddelčnih ur predvajali ostalim razredom, ga naložili na YouTube kanal

(*https://www.youtube.com/watch?v=6punOB0qiZw&t=242s*) ter se prijavili na mednarodni filmski festival ZOOM.

Kljub temu da je snemanje učencem na trenutke povzročalo nemalo težav, tudi konfliktnih situacij, so le-te reševali mirno, s pogovorom, iskanjem rešitev za nastale situacije, predvsem pa so si ob snemanju medsebojno pomagali, se bodrili, uživali in se kot skupina še bolj povezali. Slika 1 prikazuje uvodni napis filma, ki so ga posneli učenci sedmih razredov.



Slika 1: *Uvodni napis filma Šolski agenti pod krinko*

4.3 *Snemanje filma Vesolje v meni*

Delo sedmih in osmih razredov so smiselno zaokrožili in zaključili učenci devetih razredov. Odločili so se za sodelovanje na tekmovanju Književnost na filmu, ki ga prireja Slavistično društvo Slovenije, sekcija Znanost mladini. Učenci po obravnavani knjižni predlogi napišejo scenarij za film in ga posnamejo. Ob tem razvijajo in usvajajo številne cilje iz učnega načrta za slovenščino, hkrati pa razvijajo tudi medijsko pismenost in digitalne kompetence. Omenjeno tekmovanje spodbuja poustvarjanje in prenos književnega besedila, opredeljenega v učnem načrtu, v filmski jezik, ustvarjalnost ter skupinsko delo učencev.

Učenci so si za literarno predlogo izbrali pesem Gregorja Strniše, Orion, jo prenesli v filmski scenarij, aktualizirali ter posneli film o medsebojnem prijateljstvu.

Filmski izdelek je prejel bronasto priznanje na šolski ravni, srebrno priznanje na regijski ravni, uvrstil pa se je tudi na državno tekmovanje. Ker smo želeli, da je dostopen vsem učencem, smo ga prav tako naložili na YouTube kanal in pozvali ostale učence, da si ga ogledajo (*https://www.youtube.com/watch?v=qcTVdB5MgOI&t=7s*) ter razmislijo o njegovem sporočilu.

Sliki 2 in 3 prikazujeta prizora iz filma Vesolje v meni, ki so ga posneli učenci devetih razredov.



Slika 2: *Prizor iz filma Vesolje v meni*



Slika 3: *Prizor iz filma Vesolje v meni*

5. Zaključek

Razvijanje zmožnosti razumevanja človeškega bitja in sposobnost sočustvovanja sta dandanes med mladimi v družbi, ki postaja vse bolj multikulturna in socialno pestra, ključnega pomena. Poznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti omogoča vsakemu posamezniku ne le sprejemanje prisotnosti več kultur, jezikov, narodov kot vrednoto, pač pa tudi možnost za nadaljnji razvoj svoje osebnosti. Odprtost do drugačnosti, strpnost in kritičnost do predsodkov bogatijo duha in življenje posameznika. Ker je osnovna šola izobraževalna in hkrati vzgojna ustanova, je eden izmed njenih primarnih ciljev učencem približati razmišljanje in globlje spoznavanje lastne kulture in identitete ter zavedanje in sprejemanje različnosti. Šola je prostor, v katerem se vsakodnevno prepleta nešteto posameznikov, ki sta jim skupni prav različnost in drugačnost. Ni torej potrebno veliko. Tudi dodajanje novih vsebin obstoječim učnim načrtom ni potrebno. Učenci sami so neskončen list idej, izkušenj in doživetij, ki jih z motivacijo, pedagoškim usmerjanjem, literaturo in moderno tehnologijo lahko pretvorijo v neprecenljivo orodje na poti skupinskega sodelovanja in rušenja predsodkov.

6. Literatura

Društvo moderatorjev Slovenije (2018). *Svetovna kavarna.* Pridobljeno s http://drustvo-moderatorjev.si/o-moderiranju/primeri-iz-prakse/svetovna-kavarna/

Hozjan D. (ur). (2015). *Aktivnosti učencev v učnem procesu.* Koper: Univerzitetna založba Annales.

Šprah, A., Ostan, N., Slatinšek, P., Stergel. J., Ostrouška, I. (2018). *Program osnovna šola. FILMSKA VZGOJA. Izbirni predmet. Učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli – Zosn (1996). Uradni list RS, št. 12 (29. 2. 1996). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535/

Zudič Antonič, N. In Zorman, A. (2014). *Prepletanja*. *Didaktični priročnik za medkulturno vzgojo brez meja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Kratka predstavitev avtorice

Katja Golouh je učiteljica angleškega in slovenskega jezika na Osnovni šoli Šenčur. Poučuje učence od šestega do devetega razreda, poleg omenjenih predmetov občasno vodi interesne dejavnosti o filmski vzgoji ter kulturnih prireditvah. Med leti 2016-2018 je bila članica projekta K1 Erasmus + Kulturna šola – Evropska šola, prav tako je vključena v projekt Inovativna pedagogika 1:1 in v projekt Formativno spremljanje v podporo učenju.

Dijakom privlačna vzgoja za nenasilje

Appealing Education for Non-Violence in High-School

Karmen Novak

Ekonomska šola Ljubljana
karmen.novak2@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku avtorica z nekaj primeri izvedbe vsebin vzgoje za nenasilje ponazori, na kakšen način so lahko te vsebine mladostnikom privlačne in jih z veseljem sprejmejo, sodelujejo, saj jih nagovorijo in jih skozi interaktivnost učijo razmišljati in ravnati bolj strpno.
Avtorica pri svojem delu v svetovalni službi na srednji šoli umesti dejavnosti v obvezne izbirne vsebine oziroma interesne dejavnosti, k izvedbi pa povabi nevladne organizacije, ki so s sofinanciranimi programi za šolo brezplačne.
Obravnave medvrstniških odnosov se loti s pomočjo gledališča zatiranih. Skozi tehniko forumskega gledališča igralci odigrajo prizor zatiranja. Sledi ponovitev, tokrat z intervencijami gledalcev, ki postanejo igralci, ko odigrajo svoje predloge za soočanje s situacijo. Za soočanje s predsodki in stereotipi se dijaki udeležijo Žive knjižnice, kjer se lahko v živo srečajo s svojim stereotipom – knjige, ki si jih izposodijo, so namreč ljudje, pripadniki različnih skupin. V izkustveni interaktivni gledališki igri Skozi oči begunca se dijaki spoprijemajo s predsodki in stereotipi o migrantih in beguncih.
Omenjeni primeri so dijakom zanimivi in jih pritegnejo, hkrati pa na nevsiljiv način spodbujajo k refleksiji.

Ključne besede: gledališče zatiranih, nenasilje, obvezne izbirne vsebine, Skozi oči begunca, Živa knjižnica.

Abstract

In the article, the author illustrates some examples of implementation of education for nonviolence. These contents can be presented to high-school students in an appealing manner, so they accept them with great interest and willingness to cooperate, as they are invited through interactivity to think and act more tolerantly.
As a counsellor in secondary school, the author places the activities in the context of interest activities. She invites non-governmental organizations with co-financed programs to perform activities free of charge for the school.
Through the method of the “Theater of the oppressed” peer relationships are discussed. Through the technique of “forum theatre” actors act out a scene of oppression. This is followed by repetition of the scene, this time with intervening viewers who become actors when they enact their own proposals to deal with the situation. To deal with prejudices and stereotypes, students attend a “Living library”, where they can meet with their stereotypes in person - the books they borrow are people who belong to different groups. In an experiential interactive theater play “Through the eyes of the refugee” students are facing prejudice and stereotypes about migrants and refugees.
These examples are attractive to students, but at the same time, in an inconspicuous way, they encourage reflection .

Keywords: compulsory interest activities, Living library, nonviolence, Theatre of the opressed .

1. Uvod

V šoli kot vzgojno-izobraževalni instituciji se predvideva izvajanje vzgojnih vsebin, ki lahko poteka v različnih oblikah tako na razrednih urah, tematskih dnevih in taborih … Ena izmed možnosti v srednji šoli so obvezne izbirne vsebine (OIV) oziroma interesne dejavnosti (ID), kot sta Vzgoja za družino, mir in nenasilje in Zdravstvena vzgoja.

Takšno delovanje sodi med preventivno in je učinkovitejše ter mu je potrebno v šolah posvečati več časa kot kurativnemu (po Resman, 2007).

V navedenih OIV oziroma ID poleg osveščanja problematike drog, alkohola, motenj hranjenja, odpiranja pogledov glede medosebnih odnosov, avtoritete, družinskih odnosov in partnerstva, odgovornega odnosa do spolnosti, skrbi zase in za duševno zdravje ter drugih tem, nekatere vsebine nagovorijo dijaka tudi h komunikaciji za nenasilje. Strpnost do drugačnih, predsodki, medvrstniško nasilje, nasilje med spoloma, spletne oblike nasilja in asertivna komunikacija so nekatere izmed tem, s pomočjo katerih dijake vzgajamo za nenasilje.

Kako te vsebine narediti mladostnikom zanimive, privlačne, da jih nagovorijo in v njih vzbudijo kritični razum? Zdi se, da to lahko dosežemo z organizacijo izkustvenega učenja, kjer dijakom omogočimo kontekst, v katerem se osebno angažirajo in nato kritično ovrednotijo svojo izkušnjo (prim. Opotow, Gerson in Woodside, 2010). V spodaj navedenih primerih si svetovalna služba pri tem pomaga z angažiranjem nevladnih organizacij, ki so za izvedbo določenih programov tudi sofinancirane.

2. Primeri izvedbe vsebin vzgoje za nenasilje

2.1 Gledališče zatiranih

Gledališče zatiranih je metoda, ki se uporablja v gledališko-aktivistične, pedagoške in izobraževalne namene, kot orodje za doseganje socialne pravičnosti, lahko pa ima tudi terapevtske učinke. Začetke, ki segajo v šestdeseta leta 20. stoletja v Brazilijo, se pripisuje režiserju, politiku in piscu Augustu Boalu, čeprav so se različne tehnike te metode kasneje razširile v skoraj sto različnih držav po vsem svetu. Prve izoblikovane tehnike gledališča zatiranih so bile časopisno gledališče, forumsko gledališče, nevidno gledališče in slikovno gledališče. Gledališče zatiranih predstavlja prostor, v katerem se govori o temah, ki niso izpostavljene, in kjer spregovorijo tisti, ki mnogokrat nimajo glasu. Tematike za uprizarjanje izhajajo iz in od ljudi. Omogoča komunikacijo, preko katere se razjasnjuje vprašanja in raziskuje poti za boj proti neenakostim, diskriminaciji, rasizmu, krivicam in drugim problemom zatiranosti, ki morda na prvi pogled niso povsem vidni ali očitni. Osnovni koncept gledališča zatiranih je moč. Metoda raziskuje, obravnava in izpostavlja razmerja moči med zatiralcem in zatiranim. Kdaj, kako in kje zatiralec zlorablja moč v namene izkoriščanja in zatiranja drugega, zatiranega, ki te moči nima ali mu je odvzeta. S tem namenom gledališče zatiranih tudi ruši in briše konvencionalne pozicije moči med (aktivnimi) igralci in (pasivnimi) gledalci, ko vzpostavlja prostor za dialog med njimi in jih postavi v novo pozicijo aktivno sodelujočih gled-igralcev (gledalcev in igralcev v enem) (http://kudtransformator.com).

Dijaki o medvrstniških odnosih razmišljajo in so aktivni skozi tehniko forumskega gledališča. Pri tej igralci odigrajo kratek prizor, v katerem je prikazan prizor zatiranja med mladimi. Tehnika sloni na improvizaciji gled-igralcev. Po prvi uprizoritvi prizora ali več njih

sledijo ponovitve z intervencijami, ko gled-igralci odigrajo svoje predloge za soočanje s situacijo in jo fizično pokažejo na odru. Temu sledi diskusija s publiko o resničnosti intervencije in realni možnosti predlagane situacije, prizor pa se ponavlja večkrat z različnimi intervencijami. V forumskem gledališču most in kontakt med gledalci in igralci vzpostavlja moderator, t.i. joker, ki gled-igralce spodbuja k aktivni udeležbi, direktni akciji, diskusiji in premisleku. Ta tehnika dijakom omogoča refleksijo realnosti, hkrati pa ponuja vajo za akcijo v prihodnje v situacijah v življenju (http://kudtransformator.com).

Izkušnje na naši šoli kažejo, da se je takšna metoda izkazala kot uspešna intervenca tudi v primeru, ko je bila težava v oddelku že prisotna. Takrat se je scenarij gledališke igre približal dejanski situaciji v razredu, da je bil učni transfer večji. Pri različnih izvedbah na naši šoli se je pokazalo, da se dijaki dobro vključujejo v igro in skozi sodelovanje pri razpletu scenarija ozaveščajo svojo vlogo pasivnega opazovalca pri realnih situacijah v oddelku.

2.2 Živa knjižnica

»Živa knjižnica deluje kot katera koli druga knjižnica: izposoja poteka za določen čas, bralci in bralke pa si lahko, potem ko knjigo preberejo in jo vrnejo, če želijo, izposodijo novo. V Živi knjižnici so knjige ljudje, ki skozi dialog z bralcem ali bralko odpirajo vrata v lastne zgodbe in izkušnje. Knjige – ljudje, so predstavniki in predstavnice manjšine ali družbeno ogrožene skupine, ki se sooča in bori s predsodki in stereotipi in ki je družbeno diskriminirana, stigmatizirana in/ali izolirana. Bralec ali bralka je lahko kdorkoli, ki se je pripravljen/a soočiti z lastnimi stereotipi in predsodki in je pripravljen/a na izkušnjo – branje, ki ne traja več kot 45 min.« (http://www.ziva-knjiznica.si).



Slika 1: Prikaz branja knjig v Živi knjižnici (vir: http://www.ziva-knjiznica.si)



Slika 2: Knjigo v Živi knjižnici lahko »bere« tudi več oseb hkrati (vir: http://www.ziva-knjiznica.si)

Dijaki pred udeležbo v Živi knjižnici o svojih predsodkih in stereotipih razmišljajo na delavnici znotraj šole. Na tej vodeno ob besedilih glasbe in drugih gradivih, individualno, v skupini z metodo pro et contra idr., ugotavljajo svoje stereotipe o Romih, prostitutkah, muslimanih, istospolno usmerjenih,… ter razmišljajo, kako njih same vidijo drugi. Nato se dijaki udeležijo Žive knjižnice in se osebno pogovarjajo s pripadniki različnih marginaliziranih skupin.

To dejavnost smo ponudili že več oddelkom prvih letnikov. Izkušnje kažejo, da po udeležbi v Živi knjižnici introspektivno reflektirajo in kritično ugotavljajo, da so pogosto gojili določene stereotipe, ker pred tem niso imeli prave priložnosti govoriti z eno od naštetih oseb in spoznati, kakšno je njeno ali njegovo življenje v resnici. Dijaki poročajo, da jim izkušnja prinese širši pogled. Opazno je, da pridobijo na sposobnostih empatičnega vživljanja in upoštevanja različnih perspektiv socialne situacije.

2.3 Skozi oči begunca

Dijaki se spoprijemajo s predsodki in stereotipi o migrantih in beguncih preko interaktivne delavnice Skozi oči begunca. To je izkustvena interaktivna gledališka igra, ki daje priložnost na lastni koži podoživeti občutke, stiske in kršitve pravic ljudi na begu. Udeležba lahko dosedanja prepričanja ljudi obrne na glavo in jih postavi pod vprašaj. V igri udeleženci in udeleženke stopijo v čevlje beguncev in migrantov ter se s pomočjo igralcev podajo na negotovo in mukotrpno pot skozi neštete ovire in nevarnosti v osrčje »obljubljene« in negostoljubne Evrope. Po gledališki igri sledi voden pogovor, s pomočjo katerega lahko dijaki ozavestijo doživeta čustva in spoznanja ter se o izkušnji pogovorijo z ljudmi z begunskim ozadjem, ki so vključeni v pripravo in izvedbo igre (www.humanitas.si).



Slika 3: Prikaz kadra med predstavo Skozi oči begunca (vir: http://www.mladina.si)



Slika 4: Prikaz prizora v predstavi Skozi oči begunca, ko gledalci v vlogi migrantov čakajo na svoji migrantski poti (vir: http://www.mladina.si)

Skozi to izkušnjo dijaki ne le razvijajo strpnost, solidarnost in spoštovanje kulturne raznolikosti, temveč tudi krepijo druge kompetence, kot so: kritično mišljenje, delovanje in sodelovanje v skupini, družbeno angažiranje ter empatijo (po Šetinc Vernik, 2017)

To se je pokazalo tudi na naši šoli. Po udeležbi dijaki v evalvaciji poročajo, da so šele ob tako prvoosebni izkušnji začeli razmišljati o motivih migrantov, o njihovem vsakdanu na poti in ob tem začutijo njihove zgodbe ter pogosto sočutje. Razmišljanje pa se dijakom ob tem odpre tudi širše: o izhodiščnih možnostih različnih ljudi po svetu, o uveljavljanju človekovih pravic ter pravni zaščiti…

3. Zaključek

Opisane dejavnosti dijaki na evalvacijah ocenijo kot zelo zanimive in uporabne, všeč jim je drugačen pristop in oblika dela, pritegne jih interaktivnost. Ker se izvaja v okviru OIV oziroma ID, so vsebine vsem dostopne, kar se izkaže za veliko prednost.

Mladostniki praviloma pokažejo več interesa za dejavnosti, ki izstopajo med vsakodnevnimi šolskimi dejavnostmi in s tega vidika je sodelovanje z zunanjimi izvajalci, ki so za določene tematike specializirani, zelo dobrodošlo. To velja še posebej v primerih, ko želimo »vzgajati« za nenasilje, tj. nagovoriti mladostnike, ki so v svojem siceršnjem socialnem okolju razvili topogledno manj zaželena stališča. Idealno je, če imajo (zunanji oz. specializirani) izvajalci dobro pripravljen izkustven program, ki omogoča učno izkušnjo, ki je tudi čustveno obogatena in zatorej obeta globlje doživljanje, pomnjenje in morebitno spreminjanje manj ugodnih stališč.

Seveda so možnosti za takšna sodelovanja vedno omejene s ponudbo, ki je na voljo – zlasti, kadar šola nima dodatnih sredstev, da bi financirala tovrstne programe. V Ljubljani imamo šole s tega vidika dokaj ugodne pogoje – veliko je namreč nevladnih organizacij, ki pridobivajo javna sredstva in šolam brezplačno nudijo različne programe.

Tri oblike, ki jih opisujem v članku, so se izkazale kot kakovostno zasnovane in izpeljane, saj jih dijaki dobro sprejemajo, iz njihovih refleksij pa je opaziti tudi zaželene vzgojne učinke. To lahko v veliki meri pripišemo inkluzivni naravnanosti vseh treh dejavnosti – ne samo, da

dijaki pridobijo izkušnjo, temveč jo tudi aktivno sooblikujejo, kar se zdi ključno za uspešno vzgojo za nenasilje (prim. Opotow, Gersow in Woodside, 2005).

4. Viri

Gledališče zatiranih. (b. l.). Pridobljeno s: http://kudtransformator.com (1. 10. 2018)

Opotow, S., Gerson, J. in Woodside, S. (2010). From Moral Exclusion to Moral Inclusion: Theory of Teaching Peaces. *Peace Education, (44) 4,* 303-318.

Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih:zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek?. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja 2007, str. 122-139.

Skozi oči begunca. (b.l.). Pridobljeno s: http://www.humanitas.si (1. 10. 2018)

Šetinc Vernik, M. (2017). *Skozi oči begunca*. Prispevek predstavljen na Šola za ravnatelje. Prispevek pridobljen s: http://solazaravnatelje.si

Živa knjižnica. (b. l.) Pridobljeno s: http://www.ziva-knjiznica.si (1. 10. 2018)

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Karmen Novak je univ.dipl. psihologinja s pridobljenim Europsy certifikatom, zaposlena v svetovalni službi v srednji šoli, kjer poleg ostalih nalog že deseto leto organizira izvajanje preventivnih dejavnosti.

Motivacija za učenje pri dijakih športnikih

Learning Motivation among Pupil Athletes

Miha Baloh

Šolski center Kranj, Slovenija
miha.baloh@sckr.si

Povzetek

V kratki raziskovalni nalogi smo raziskali, kaj motivira dijake športnike pri učenju. V raziskavo je bilo vključenih 20 dijakov Srednje tehniške šole Kranj, različnih izobraževalnih programov (računalniški tehnik, elektrotehnik, mehatronik). Raziskali smo: motivacijo za obiskovanje šole in učenje; motivacijo v športu; motivacijo pri šolski uri; motivacijo pri domačih nalogah in vrsto karierne poti, ki jih najbolj zanima – poklicno-tehniška ali športna. Rezultati raziskave so pokazali, da so dijaki izbrali ustrezno šolo in s tem pridobivajo nova znanja, ki jih privlačijo in zanimajo. V športu jih najbolj motivira doseganje visokih rezultatov ter veselje do igranja in tekmovanja. Pri učni uri so motivirani, ker želijo čimbolj razumeti učno snov. Domačih nalog ne pišejo, ker večinoma nimajo časa. V kolikor jo naredijo, pa jih motivira ponovitev učne snovi. Dijaki športniki si najbolj želijo uspeti v športu in nadaljevati kariero športnika.

Ključne besede: dijaki srednje tehniške šole, karierna pot, motivacija, reševanje domačih nalog, športniki, učenje.

Abstract

In a short research paper, we investigated what motivates pupil athletes for learning. The research included 20 pupils from Kranj secondary technical school, various educational programs (computer technician, electrical technician, mechatronic). We have been researching: the motivation for visiting school and learning; motivation for sport; motivation at school; motivation for homework and the type of careers they are most interested in - professionally technical or sports. The results of the research have shown that students have chosen the appropriate school and found new skills that attract and interest them. In sports, they are most motivated by the achievements and the joy of playing and competitions. In the classroom they are motivated because they want to understand lessons as much as possible. They do not write homework because most of them do not have time. In so far as they do it, they are motivated by the repetition of the learning lesson. Pupil athletes want to succeed in sports and continue their athletic career.

Keywords: athletes, career, learning, motivation, secondary technical school pupils, solving homeworks.

1. Uvod

Za raziskovalno nalogo smo si izbrali temo Motivacija za učenje pri športnikih. Zakaj ravno motivacija? Ker je motivacija zelo zanimiv fenomen, ki ga raziskovalci utemeljujejo in raziskujejo že od začetka 20. stoletja. Je zelo pomemben faktor pri doseganju ciljev na izobraževalni, poklicni, karierni ali športni poti posameznika. Je močan vzgib, ki žene posameznika naprej. Še posebej opazen je pri posameznikih, ki se profesionalno ukvarjajo s športom.

Kot pravi Tušak (2003) »V življenjsko dinamiko posameznika je aktivno vključena njegova osebnost, ki je na eni strani odvisna od različnih motivov, na drugi pa tudi pobudnik in usmerjevalec.« Zdi se nam pomembno, da znamo razbrati, kaj učence, katere tudi poučujemo, motivira. Tako informacijo bi lahko uporabili pri motiviranju za učenje. Namen raziskave je pridobitev informacije kako in na kakšen način pri dijakih športnikih ohraniti in še bolj spodbuditi motivacijo za učenje.

2. Motivacija in učenje

Mojca Juriševič (2013) je zapisala: »Motivacija je med najpomembnejšimi psihološkimi procesi. Zajema vse silnice in gibala našega delovanja. Potrebe in nagoni nas spodbujajo, vrednote, ideali ter drugi motivacijski cilji pa so tiste prvine motivacijske situacije, ki nas privlačijo (Musek, 1995). Motivov ne moremo uresničiti, če se ne pojavi ustrezno motivirano obnašanje ali »notranje stanje, ki zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje« (Woolfolk, 2002, 318). Vsaka človekova dejavnost je motivirana. Motivacija omogoča človeku, da zadovolji potrebo, ali cilj, ki si ga je zastavil ali mu je bil postavljen (Razdevšek-Pučko, 2009).«

Učna motivacija je kompleksen psihološki proces, ki traja od začetka učne aktivnosti do dosege učnega cilja. Je proces, ki spodbuja in začenja učno aktivnost in jo pelje do zaključka. V sebi ima različne elemente, ki ji dajejo moč in širino. Govorimo o specifični motivaciji, ki se manifestira na področju šolskega učenja. Energetizira učni proces: aktivira, usmerja in vzdržuje (Juriševič, 2013).

Učenci so za učenje lahko motivirani na zelo različne načine. Pri tem se pojavljajo različne sestavine. Individualne razlike oz. medosebne razlike, ki izhajajo iz celovitosti, enkratnosti in trajnosti telesnih, vedenjskih in duševnih značilnosti učencev. Socialne spodbude, kot so sporočila staršev, vrstnikov, učiteljev in drugih za učenca pomembnih posameznikov ali skupin, ki učenca spodbujajo za učenje in znanje, dosežke in uspešnost ali pa za prikrivanje napak in neuspešnost pri učenju (Juriševič, 2012).

Dobro poznani sta dve vrsti motivacije, ki se delita na zunanjo in notranjo motivacijo. Za zunanjo motivacijo je značilno spodbujanje z zunanjimi motivacijskimi sredstvi, kot so nagrada, dobra ocena, priznanje. Za notranje motiviranega posameznika je značilno, da se ne oklepa takih ciljev. Zanj značilne spodbude notranje motivacije so radovednost, interesi, vzburjenje, zanos, pozitivna samopodoba, občutek lastne vrednosti, kompetentnost, pričakovanje uspeha (Razdevšek-Pučko, 2009).

3. Opis izvedbe eksperimenta

V eksperimentalnem delu naloge smo za raziskovalni inštrument izbrali vprašalnik. Eksperiment smo izvedli v šoli, podatke zbrali s spletnim orodjem in naredili podrobno analizo podatkov.

3.1 Raziskovalni inštrument

Vprašalnik smo izdelali s pomočjo orodja Google Drive v obliki spletnega obrazca. Omenjeno orodje nam je omogočilo tudi kasnejšo obdelavo in analizo podatkov. Naj omenimo, da je orodje prosto dostopno, izdelamo lahko neomejeno količino vprašalnikov in na njih lahko odgovori neomejeno število anketirancev. Torej je orodje primerno za večjo populacijo in tvorjenje večje baze podatkov na časovno nepotraten način.

Vprašalnik je sestavljen iz osmih vprašanj. Tri vprašanja so odprtega tipa, na katere dijak prosto odgovarja. Pet vprašanj je v obliki izbirnega tipa, pri čemer ima vsako vprašanje podanih pet možnih odgovorov. Dijak izbere le en odgovor. Nobeno vprašanje ni demografskega tipa, saj so podatki o anketiranih dijakih poznani. Slednji bodo podrobno opisani v poglavju Raziskovalna populacija.

Prvi dve vprašanji sprašujeta, kaj dijake motivira, da obiskujejo omenjeno šolo. Tretjo in četrto sprašujeta o motivaciji v športu. Peto vprašanje sprašuje, kaj jih motivira, da sledijo učni uri. Šesto in sedmo vprašanje sprašuje, zakaj dijaki delajo oz. ne delajo domače naloge. Osmo, zadnje vprašanje, sprašuje, ali imajo večjo željo uspeti v športni ali poklicni poti.

3.2 Raziskovalna populacija

Anketo smo izvedli na Srednji tehniški šoli Kranj. Na tej šoli izobražujemo na poklicnih področjih elektrotehnike, računalništva in mehatronike. Na smeri srednjega strokovnega izobraževanja imamo posebne oddelke športnikov, kjer izobražujemo:

- športnike mehatronike,
- športnike elektrotehnike in
- športnike tehnike računalništva.

Anketa je bila izvedena v omenjenih oddelkih pri računalniškem predmetu Informatika in tehniško komuniciranje. V anketo je bilo vključenih 20 dijakov. Vsi dijaki so bili moškega spola in so prvo leto obiskovali prvi letnik srednje šole. Stari so bili med 15 in 16 let.

4. Analiza rezultatov raziskave

Pri prvem in tretjem vprašanju ankete smo analizirali odgovore opisnega tipa. Ker so dijaki navedli številne odgovore, smo jih združil v skupne kategorije (Tabela 1 in Tabela 2). Vsak odgovor je bilo možno umestiti v vsaj eno kategorijo. Kar nekaj odgovorov je bilo možno umestiti v več kategorij, zaradi česar smo uporabili metodo točkovanja. Posamezen odgovor je prinesel eno točko vsaki kategoriji, v katero ga je bilo možno umestiti. Rezultati opisnih odgovorov so predstavljeni v obliki tabel.

Ostala vprašanja so bila izbirnega tipa, pri čemer je bilo možno izbrati samo en odgovor. Vsak odgovor je predstavljal eno točko. Rezultati so prikazani v obliki stolpčnih, črtnih ali tortnih grafikonov.

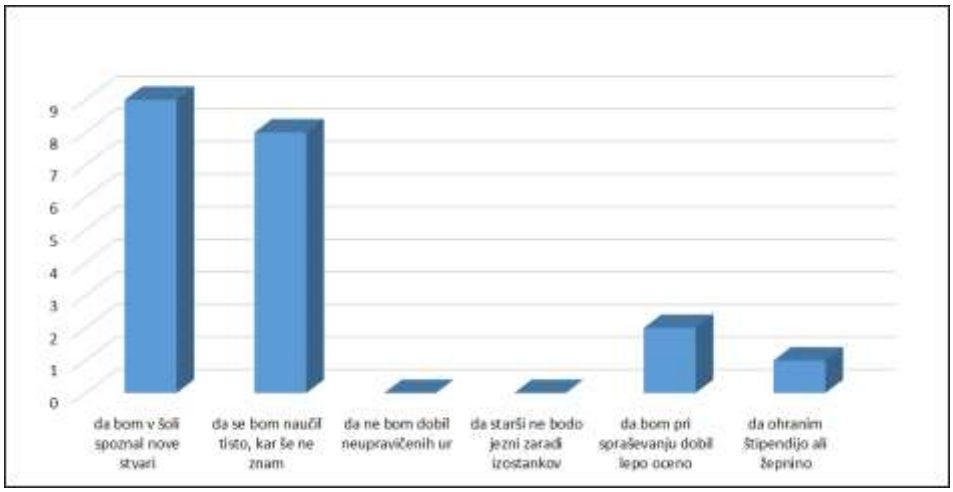
4.1 Motivacija za obiskovanje šole in učenje

Prvo vprašanje je odprtega tipa in se navezuje na vprašanje, kaj dijake motivira, da se zjutraj odpravijo v šolo. Primer odgovora »Zato ker me ta šola zanima in mi je zanimiva in želim imeti poklic.« je prinesel po eno točko kategoriji B in eno točko kategoriji C. Kot je vidno iz Tabele 1, jih za učenje najbolj zanima pridobivanje novega znanja, ki ga bodo pridobili v šoli. Druga najbolj pogosta kategorija predstavlja motivacijo, da jim je šola zanimiva in jo radi obiskujejo. Na tretjem mestu se pojavi kategorija, ki kaže na motivacijo, da bodo po zaključenem šolanju dobili dobro službo. Iz zadnje kategorije po pogostosti odgovorov pa je razvidno, da nekateri učenci še niso izoblikovali ali pa še niso našli izrazite motivacije, da obiskujejo šolo.

Tabela 14: Kategorije motivacij za učenje

Kategorija:	**Točke:**
A: zanimanje za učenje novega znanja	11
B: zanimiva šola	6
C: zanimanje za dobro službo in poklic	5
D: zato ker moram	3

Podobni rezultati (Slika 1) so se pojavili tudi pri vprašanju izbirnega tipa: »Kaj motivira dijaka športnika, da hodi v šolo?«. Največ motivacije dijaki najdejo v pridobivanju novega znanja, kar kaže na notranjo motivacijo. To pomeni tudi, da so na odlični poti pri nadaljevanju svoje poklicne in študijske kariere. Nekaj učencev motivira pri učenju tudi dobra ocena, kar lahko pomeni dvoje. Prvič, da gre za močno notranjo motivacijo, z željo, da sebi dokažejo, da imajo dovolj znanja za lepo oceno. Lahko gre tudi za zunanjo motivacijo z vidika, da jim lepa ocena prinese pohvale in nagrade staršev. En dijak je odgovoril, da ga pri učenju motivira štipendija ali žepnina, kar velja za zunanjo motivacijo.



Slika 67:Kaj motivira dijaka športnika, da hodi v šolo?

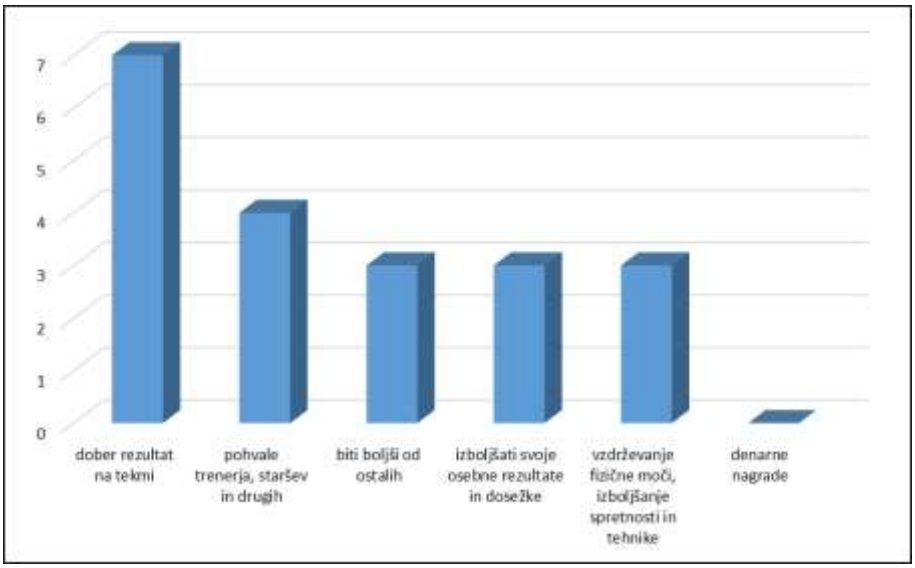
4.2 Motivacija v športu

Pri tretjem in četrtem vprašanju nas je zanimalo, kaj pravzaprav motivira učence v športu. Tretje vprašanje je bilo opisnega tipa in je omogočalo, da dijaki sami povejo, kaj jih pri športu spodbuja. Odgovore, ki smo jih razvrstili v kategorije A, B, D in E, predstavljajo notranjo motivacijo. Na prvem mestu se pojavi želja po doseganju višjih ciljev. Sledi jim veselje do igranja ali tekmovanja v poljubnem športu. Dva učenca motivira tudi želja po uspešni športni karieri. To pomeni, da imata motivacijo pogojeno z dolgoročnimi cilji. Enega učenca motivira dobro počutje po treningih in menimo, da zanj šport predstavlja vrsto sprostitve. Kategorija C je edina, ki predstavlja zunanjo motivacijo. Ta izvira iz neposrednega okolja, ki vključuje družino, trenerja in soigralce. Zaključimo lahko, da imajo športniki v večini močno razvito notranjo motivacijo.

Tabela 15: Kategorije motivacij v športu

Kategorija:	**Točke:**
A: doseganje višjih ciljev (rezultati, »stopničke«, končni uspeh)	10
B: veselje do igranja ali tekmovanja	8
C: okolje (soigralci, trener, družina)	5
D: želja za uspešno športno kariero	2
E: dobro počutje	1

Četrto vprašanje (Slika 2) je pokazalo podobne rezultate kot tretje vprašanje. V večini so dijaki izbirali odgovore, ki predstavljajo notranjo motivacijo. To so 1., 3., 4. in 5. odgovor. Te je skupno izbralo 16 od 20 dijakov (80 %). Štirje dijaki (20 %) pa so izbrali 2. odgovor »pohvale trenerjev, staršev in drugih«, ki predstavlja zunanjo motivacijo. Nobeden od dijakov ni izbral 6. odgovora »denarne nagrade«.



Slika 68:Kaj dijaka športnika motivira v športu?

4.3 Motivacija pri šolski uri

Raziskali smo (Slika 3), kaj je dijake prepričalo, da so sledili šolski uri in poslušali učitelja pri razlagi snovi. Ugotovili smo, da učenci poslušajo zato, ker bi radi bolje razumeli učno snov (n = 10), oziroma ker želijo narediti test z boljšo oceno (n = 8). Ta dva odgovora sta

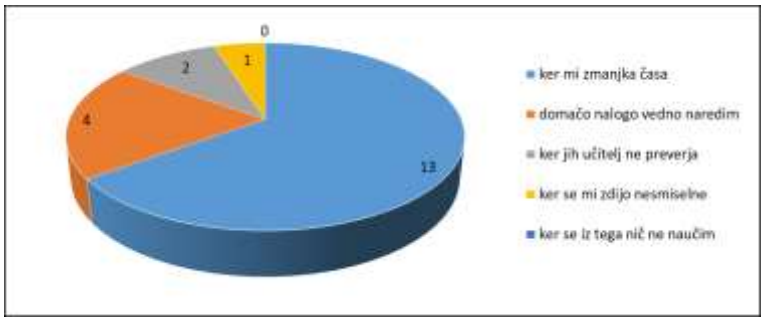
zajela večino dijakov. Eden je odgovoril z odgovorom, ker želi imeti popolne zapiske. Tukaj smo pričakovali več odgovorov. Menimo, da so vzrok za to spletne učilnice, v katerih imajo dijaki športniki dostop do vseh gradiv za učenje, saj so velikokrat odsotni od pouka. Tudi odgovor, ker si ne želim kaznovanja, je bil izbran samo enkrat. To kaže, da so športniki zelo disciplinirani in ni bilo še potrebe po vzgojnih ukrepih.



Slika 69:Zakaj dijak športnik sledi pouku pri šolski uri?

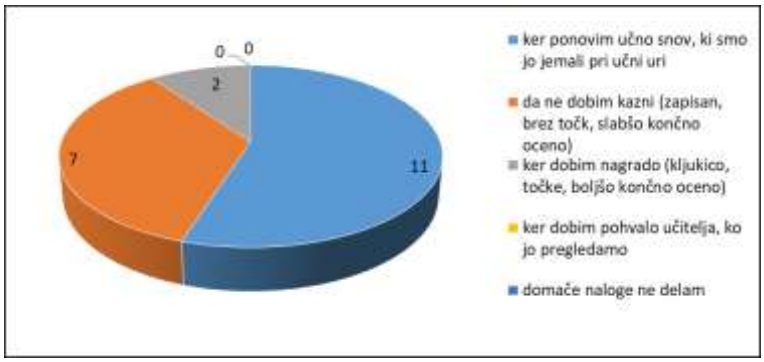
4.4 Motivacija pri pisanju domačih nalog

Šesto vprašanje ankete je bilo »Zakaj ne delam domače naloge?«. Pri tem smo ugotovili, da je glavni razlog, da učenci ne naredijo domače naloge, ker jim zmanjka časa (n=13). To je pri dijakih športnikih razumljivo, saj imajo nekateri treninge vsak dan po več ur. Med drugim so štirje odgovorili, da vedno naredijo domačo nalogo, kar je pohvalno (Slika 4).



Slika 70:Zakaj dijak ne dela domačih nalog?

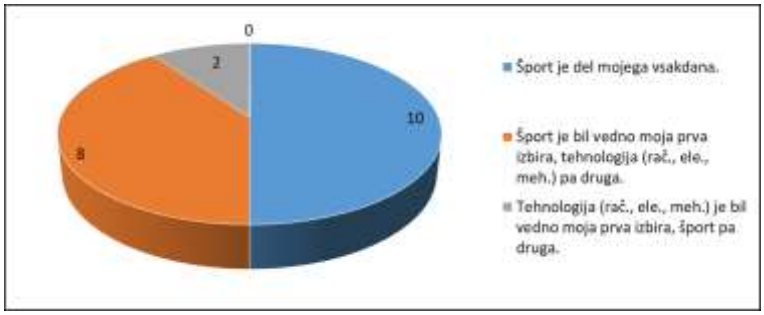
Sedmo vprašanje anketne je bilo »Zakaj naredim domačo nalogo?«. Tukaj je več kot polovica odgovorila (n=11), da domačo nalogo naredi, ker s tem ponovi učno snov (Slika 5). Veliko dijakov napiše domačo nalogo iz razloga, da ne dobi kazni (n=7). V tem primeru smo zaključili, da disciplina dijaka športnika pri pisanju domačih nalog ni bila tako izrazita.



Slika 71: Zakaj dijak naredi domačo nalogo?

4.5 Katera karierna pot me najbolj zanima?

Z zadnjim anketnim vprašanjem smo raziskali, ali si učenci želijo svojo karierno pot v športu ali v tehniškem poklicu. Odgovora »šport je del mojega vsakdana« in »šport je bil vedno moja prva izbira« prevladata nad vsem. Zelo jasno je, da si vsi dijaki športniki želijo uspeti v športu in nadaljevati kariero športnika (Slika 6).



Slika 72: Katera karierna pot dijaka športnika najbolj zanima?

5. Zaključek

Cilj raziskovalne naloge je bilo raziskati, kaj motivira dijake športnike za šolsko učenje. Podatke smo pridobili s pomočjo spletne ankete na Srednji tehniški šoli Kranj. V anketo je bilo vključenih 20 dijakov prvega letnika športnih oddelkov. Vsi anketiranci so bili moškega spola. Rezultate raziskave ne bi bilo pametno posplošiti na širšo populacijo, ker je bila narejena na zelo majhnem vzorcu.

Večina rezultatov raziskave je bilo pričakovanih. Dijaki obiskujejo zanimivo šolo in s tem pridobivajo nova znanja, ki jih privlačijo in zanimajo. Izkazalo se je tudi, da so zelo disciplinirani. To verjetno izhaja iz vzgoje v športu. Pričakovali smo, da jih v športu najbolj motivirajo visoki dosežki in rezultati. Velik pomen pri tem igra tudi okolje, ki najbolj pogosto predstavlja trenerja, družinske člane, soigralce in tekmovalce. Pri posameznikih je vidno, da imajo vnaprej zastavljene cilje, ki si jih močno želijo doseči.

Z raziskavo smo ugotovili, da dijake pri sledenju učne ure ne motivira ustvarjanje popolnih zapiskov, saj imajo športniki velik privilegij, ker imajo spletno učilnico. Na to smo opozorili že v šoli. Prav zaradi tega uvajamo prakso, kjer morajo učenci še vedno imeti in urejati svoje zapiske, čeprav to ne vpliva na oceno. Ugotavljamo, da vedno več dijakov ustvarja svoje

zapiske, najverjetneje že iz razloga, ker jih pregledujemo. Pred pisnim preverjanjem znanja vedno dobijo tudi tako imenovano e-gradivo v e-učilnicah.

Kljub majhnemu številu anketirancev je moč najti vzorce notranje in zunanje motiviranosti pa tudi nemotiviranosti. Veseli smo, da lahko govorimo o preseganju notranje motiviranosti, kar se kaže v visoki samopodobi posameznikov, njihovih interesov in radovednosti po znanju. Nekaj učencev je žal bolj zunanje motiviranih. Značilno zanje je, da potrebujejo pri učenju več spodbude učitelja, tako kot tudi v športnem življenju (spodbude trenerjev, soigralcev, staršev, itd.). Najbolj skrb vzbujajoči so prav gotovo učenci, ki ne najdejo nobene motivacije. Morda bi bilo potrebno te učence najprej zunanje motivirati, ker bi to motivacijo lažje videli in zaznali. Pozneje bi te učence poskušal napeljati k boljši samopodobi.

Če povzamemo rezultate raziskave lahko trdimo, da smo z njo pridobil bolj podroben pogled v motivacijo dijaka športnika. Z raziskavo smo dobili boljši vpogled v razloge, kaj jih motivira in kaj jim pomaga pri doseganju učnih ciljev. Še posebej se bo potrebno potruditi pri dijakih, ki jih vodi le zunanja motivacija ali pa so celo brez nje.

6. Literatura

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, M. (2013). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, M. (2013). *Zapiski iz predavanj Pedagoška psihologija*. Ljubljana: PAI 2013/2014.

Musek, J., Pečjak, V. (1995). *Psihologija.* Ljubljana: Educy.

Razdevšek-Pučko, C. (2009). *Motivacija in učenje: študijsko gradivo za predmeta Pedagoška psihologija [in] Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Tušak, M. (2003). *Strategije motiviranja v športu*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Miha Baloh je učitelj strokovnih predmetov računalništva in informatike v Srednji tehniški šoli Kranj. Po izobrazbi je diplomirani inženir računalništva in informatike. Formalno izobražuje v programih tehnik računalništva in računalnikar. Po večini uči predmete programiranja in podatkovne baze. Neformalno dijake izobražuje tudi v obliki tečajev. Do sedaj je izvedel tečaje: Napredna uporaba Excela, Programiranje C# in Programiranje Java. Trenutno pripravlja tečaj Programiranje Android. V prostem času se udejstvuje v različnih športnih aktivnostih in rad spremlja slovenske športnike na njihovi karierni poti.

Mednarodni projekti kot priložnost opolnomočenja sodelujočih

International Projects as an Opportunity for Empowering Participants

Ema Cerar

Osnovna šola Rodica
ema.cerar@guest.arnes.si

Povzetek

Sodelovanje vzgojno-izobraževalne inštitucije v mednarodnih projektih je zagotovo posebna in pomembna izkušnja. Vanje se že desetletje in pol intenzivno vključuje tudi naša šola, OŠ Rodica. Sodelovanje omogoča opolnomočenje sodelujočih na vsebinskih in strokovnih področjih, prav tako pa je pomembna tudi osebnostna rast sodelujočih v projektih. Možnosti, ki nam jih sodelovanje odpira, pa same po sebi ne zagotavljajo kvalitete razvoja in doseganja kvalitativnih sprememb. Zanje je potreben dober program, ki je vsebinsko in časovno vpet v delovanje šole, dobro timsko sodelovanje, medsebojno spodbujanje in zavzetost za delo. V to so vključeni tako zaposleni, kot tudi učenci, najbolj tisti, ki so aktivneje vpeti v delovanje posameznega projekta ter tudi ostali zunanji sodelavci (starši, posamezniki in lokalna društva idr.). Znotraj mednarodnih projektov so zelo pomembne izmenjave, t. i. mobilnosti, kjer se sodelujoči intenzivneje seznanjajo z vsebinami. Prav tako pa se z vpetostjo v šolski vsakdan posamezne sodelujoče inštitucije in vključevanjem v lokalno okolje pridobivajo medkulturne kompetence in strokovna znanja ter izkušnje, ki so posebej dragocene za obogatitev lastne prakse v domačem okolju. Izpostavili bomo izkušnjo s šole na Finskem.

Ključne besede: mednarodne izmenjave, mednarodni projekti

Abstract

The participation of educational institutions in international projects is certainly a special and important experience. Our school, Primary school of Rodica has been intensively involved in international projects for the past decade and a half. Collaboration enables the empowerment of participants in the substantive and professional fields, as well as the personal growth of the participants in the projects. The possibilities created by collaboration, however, do not in themselves guarantee the quality of development and the achievement of qualitative changes. It is necessary to have a good program, which is substantively and timely integrated into the school's system, a good team collaboration, mutual promotion and commitment to work. This includes both, employees and pupils, and especially those who are more actively involved in the operation of each project, as well as other external participants (parents, individuals and local societies, etc.). Within international projects, exchanges are very important, the so-called mobilities, where participants become more familiar with the content. Individual participating institutions and the local environment acquire intercultural competencies and expertise by participating in the school's daily routine and gain new experience that are particularly valuable for enriching their own practice in the home environment. We will highlight the experience of our mobility in a primary school of Finland.

Keywords: international exchanges, international projects

1. Uvod

Sodelovanje vzgojno-izobraževalne inštitucije v mednarodnih projektih[113], je vedno zanimivo in velik izziv, hkrati pa je lahko tudi velik doprinos k vsakodnevnemu delu. Osnovna šola Rodica je že vrsto let vključena vanje. Zaposleni preko njih pridobivamo nova dodatna znanja ter veščine za delo z učenkami in učenci. Razvija in izboljšuje se vsakodnevno delo, saj vpogled v drugačne vzgojno-izobraževalne prakse lahko prinaša motivacijo za različne spremembe. Mednarodni projekti spodbujajo in razvijajo medkulturno zavedanje in spoznanje.

Poleg strokovne prakse se zaradi srečevanj z drugačnimi kulturami, tradicijami in običaji, na osebnostni ravni spreminja tudi pedagog. Tudi s sporočilom Evropske komisije, da je »/…/ medkulturno zavedanje ena pomembnejših osnov za razvoj kakovostnega vključujočega izobraževanja ter profesionalnega usposabljanja učnega osebja« (Flander, 2017, str. 4).

Ključnega pomena je, da bi vse te možnosti vključevanja prinašale kvalitetno strokovno rast pedagoških delavcev in drugih udeležencev mednarodnih projektov. V nadaljevanju bomo predstavili nekatere naše izkušnje.

V projektno mednarodno sodelovanje pa vstopajo tudi učenci šole; posredno tudi njihovi starši in zunanji sodelujoči. Kako pritegniti mlade in jih navduševati za vztrajno, kvalitetno sodelovanje je vedno znova izziv, še posebej za koordinatorja projekta, saj sodelovanje z njimi predstavlja bistvo delovanja projektnih vsebin in doseganja zastavljenih ciljev.

V kolikšni meri so učenci OŠ Rodica v okviru mednarodnih projektov pridobili nova spoznanja, se z njimi osebnostno obogatili in jim te izkušnje pomagajo, da v okolje vnašajo kulturo dialoga in spoštovanja, kar je bistvo delovanja mednarodnih projektov je vprašanje, ki terja odgovor, obenem pa nas postavlja pred dilemo, kako in s čim bi to merili.

Med letoma 2015 in 2017 je bila OŠ Rodica vključena v mednarodni projekt Erasmus KA2 »Footprints of Europe«. Med izvajanjem in ob sklepu smo s pomočjo vprašalnikov, anket in vodenih pogovorov spremljali razvoj ideje sodelovanja in zavezanosti k razvijanju temeljnih evropskih vrednot pri učencih, ki so bili vanj aktivno vključeni. Nekaj njihovih misli predstavljamo v prispevku.

Posebnega pomena v projektih so mednarodne izmenjave, t.i. mobilnosti. V zgoraj omenjeni projekt so bile vključene javne osnovne šole iz šestih evropskih držav. Posebej zanimivo je bilo za OŠ Rodica sodelovanje s finskimi kolegi. Za strokovne delavce je bila izjemna izkušnja obisk na Finskem, kjer je bil omogočen vpogled v delovanje njihovega šolskega sistema in vsakdan njihove šole. S finskimi učitelji se je v času trajanja projekta vzpostavila močna vez. Skupaj smo imeli veliko strokovnih razgovorov, primerjali delovanje slovenskega in finskega šolskega sistema, učne programe, učne načrte in vsebine, primerjali prakse sodelovanja s starši in lokalnim okoljem. S pogovori in osebnimi izkušnjami smo oblikovali nekaj izhodišč, ki po sklepu projekta pomagajo izboljševati prakso na OŠ Rodica. Predstavljamo jih v nadaljevanju prispevka.

[113] V prispevku se bomo omejili na izkušnje evropskih projektov Erasmus KA2 in KA1, s poudarkom na projektu Erasmus KA2 »Footprints of Europe«, ki smo ga na šoli izvajali med letoma 2015 in 2017.

2. Možnosti strokovnega razvoja

Na področju strokovne rasti posameznika, kolektivov kot tudi lokalnega okolja mednarodno projektno sodelovanje omogoča zagotovo izredno veliko priložnosti in možnosti. Okvirji, ki jih mednarodni projekti določajo, pomagajo zamejiti te možnosti in s tem konkretizirati željene, postavljene cilje. Ko se z mednarodnimi partnerji konkretizirajo vsebine in oblikujejo programi medsebojnih sodelovanj, moramo biti pozorni na dejanske potrebe po razvoju, ki si jih želi posamezna inštitucija, v našem primeru osnovna šola.

Znotraj dejanskih razvojnih potreb, ki jih želimo uresničiti preko programa mednarodnega sodelovanja v konkretnem projektu, pa je pomembno pritegniti tiste zaposlene na šoli, ki se z vsebinami projekta identificirajo, jih zanimajo in želijo na posameznih delih razvijati svoje delo.

Dejanske izkušnje kažejo, da se strokovni delavci, ki jih vsebine pritegnejo, v projektno delo vključijo izredno motivirano. Sam vstop v mednarodno okolje, raziskovanje konkretne vsebine, razmišljanje o novostih, izboljšavah, konkretiziranje le-teh v vsakdanjem pedagoškem delu, večini pomeni nov pogled na posamezne učne vsebine in temeljne učne cilje, prevetritev učnih načrtov, pogosto tudi nov pogled na nacionalni vzgojno-izobraževalni sistem, saj so možnosti primerjav konkretne.

Iz prakse vemo, da se tekom sodelovanja z mednarodnimi partnerji prikradejo tudi manj prijetne izkušnje. V nekaterih primerih lahko od projektnih partnerjev pričakujemo preveč (npr. pričakujemo navdušeno obojestransko sodelovanje, imamo željo ne le po preprostih, izhodiščnih izdelkih, temveč si želimo razvojnega dela, s katerimi bi prišli do dovršenih rezultatov in sami vanje vlagamo veliko časa, volje in truda). Želja po kooperativnem, obogatenem sodelovanju je lahko v nekaterih primerih večja od dejanskih možnosti. Sodelujoči se lahko posledično čutijo opeharjene. Občutek imajo, da so od lastnega entuziazma in vloženega dela dobili premalo odziva in je njihov čas vržen stran.

Zagotovo pa je veliko več dobrih izkušenj. Marsikdo je od previdnih začetnih tipanj, navezovanj stikov, usklajevanj, v času razvoja projekta in izmenjav rezultatov, pridobil veliko novih vpogledov v lastno stroko in v posamezne vsebine, kot tudi v širše pedagoško delo z mladimi.

Pomemben vidik strokovnega razvoja predstavlja sodelovanje v skupnosti, timu. Poseben doprinos je zagotovo, če nam uspe oblikovati sodelovalen in podporen tim, ki se uči skupaj. Skupaj spoznava tuje šolske sisteme in drugačne metode dela, katere izbere in prenese v svoje delovno okolje, jih preizkusi ter evalvira. S takim načinom dela se lahko vzpostavijo posebne vezi, ki pomagajo ustvarjati sodelovalno skupnost, ki obeta dobre rezultate dela, obenem pa je dober zgled ostalim sodelavcem, predvsem pa mladim.

Močna sodelovalna povezanost se lahko gradi prav na mednarodnih izmenjavah, na katere se skupina, ki se te izmenjave udeleži, predhodno skupaj pripravlja in nato nekaj dni intenzivno preživi skupaj. S tem se ponudijo priložnosti, ko se razbijanje stereotipov in predsodkov, učenje medsebojnega sodelovanja, vzpostavljanje dialoga in konstruktivne komunikacije vzpostavlja že na ravni skupine strokovnih delavcev, ki prihaja iz posamezne šole.

Najpomembneje je torej:

- odpirati se možnostim rasti, ki nam jih nudijo mednarodni projekti,
- ozaveščati lastne predsodke in stereotipe,
- razvijati sposobnosti konstruktivne komunikacije,
- zavedati se, da učenje poteka procesno, korak za korakom in terja svoj čas.

3. Možnosti osebnostnega razvoja

Precej drzno bi bilo trditi, da lahko sodelovanje v mednarodnem projektu posamezniku prinese tudi bistveno nov pogled nase in na svojo umeščenost v širšo skupnost. V resnici pa so izkušnje lahko zelo močne.

Želja po mednarodnem sodelovanju je v osnovi tista, ki posameznika v okviru inštitucije pritegne v delo. Srečevanje z drugimi kulturami in tradicijami, drugačne strokovne rešitve podobnih problemov in spoznavanje različnih sistemskih ureditev področja vzgoje in izobraževanja so najpogostejši motivi po takšnem sodelovanju. Resnična vpetost v medkulturno delo zagotovo prinaša spremembe v posameznikovem razmišljanju - pogled na življenje in stroko, na plano pa pridejo tudi osebni predsodki in stereotipi.

Še posebej močno se te možnosti sprememb običajno dotaknejo projektnih koordinatorjev, ki so v delo vpeti najintenzivneje. Preleviti se je namreč potrebno v vizionarja, timskega sodelavca kolegom in mednarodnim partnerjem, sodelujočim učencem in zunanjim sodelavcem ter v tej vlogi vztrajati do sklepa projekta. Koordinator mora znati konkretizirati cilje, osmisliti vsebine pomembne za šolo, lokalno okolje ter pridobiti sodelujoče v posameznih aktivnostih, jih motivirati za delo, skrbeti za časovno usklajenost, spodbujati medsebojno sodelovanje ter osmišljati neuspele poskuse. Skrbeti mora tudi za konstruktivno in kvalitetno sodelovanje z mednarodnimi partnerji: od komunikacije, vzdrževanja povezave, medsebojne podpore, izmenjave idej, usklajevanja časovnih rokov, razreševanja komunikacijskih šumov ter urjenja vrlin prilagajanja.

Možnosti so izjemne, saj posamezniku odslikajo njegovo človeškost – čustva, vrednote in vrline ter hkrati ponudijo priložnost, da se izbrusi v zmožnostih prilagajanja in pogajanja.

Osebnostna rast se zdi predpogoj za vse ostale spremembe na poti ciljev mednarodnega sodelovanja. Je zahtevna naloga, ki terja aktivno udeležbo vsakega posameznika in preseganje lastnega ugodja, kar se zdi pogoj za uresničitev deklariranih skupnih evropskih ciljev in z njimi povezanih vrednot, ki poudarjajo uresničevanje enakih možnosti za vse.

Naj izpostavimo bistvene možnosti osebnega razvoja znotraj mednarodnih projektov:

- priložnosti, da se »srečamo sami s seboj«,
- te priložnosti izkoristimo za osebno rast,
- osebnostna rast pomeni učiti se spoštovanja sebe in drugih,
- upoštevanje, da ima vsak projekt svoj sklep; življenje in srečevanje s samim seboj pa traja celo življenje.

Razvoj učitelja naj bi bil dinamičen, večplastni proces. Smajla (2018) ugotavlja, da se ravni »med seboj prepletajo: nova znanja za posamezni predmet in kako ga poučevati,

razvijanje pedagoških in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem, samoevalvacija, ena izmed ravni pa je tudi spreminjanje osebnosti s spreminjanjem interakcije z učenci ter spreminjanje prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem« (str. 96).

4. Mladi v mednarodnem projektu

V kolikšni meri se mladi aktivno vključujejo v posamezen projekt, je odvisno od vrste projekta ter od vsebinske zasnove, ki jo oblikuje koordinator na šoli. Osnove delovanja krojijo zaveze iz pogodbe, sklenjene pred izvajanjem projekta ter izhodiščni in sprotni dogovori med sodelujočimi ustanovami v projektu, a je vključevanje mladih močno odvisno od tega, koliko konkretnih priložnosti dobijo v projektu.

Pomembno se je zavedati, da so prav mladi tisti, preko katerih bodo vsebine resnično zaživele in dobile pomen. Preko njih se v sam projekt vključijo tudi starši in sodelavci iz lokalnega okolja in se skupaj podajo na pot spoznavanja, učenja in rasti. Pomembno pa se je zavedati, da smo odrasli tisti, ki mladim v temelju odpiramo ali pa zapiramo »oči za svet«, za svojo kulturo, tradicijo in vrednote, kot tudi za druge in drugačnost. Kot pravi Karmen W. Švegl (2017): »Vsako drevo, da bi dobro uspevalo, zelenelo in rodilo, mora najprej pognati globoke korenine. Sicer ga lahko hitro izruje burja. Preden pošljemo otroke v svet, jim moramo dati družino in domovino. Temelje, na katerih lahko gradijo, gnezdo, iz katerega lahko poletijo. Vedeti morajo, kdo so in od kod so. Šele takrat bodo lahko šli v svet, ga razumeli in postali del globalnega vrtiljaka, ne da bi si pri tem razbili glavo« (str. 3).

Mladim je mednarodno sodelovanje potrebno osmisliti. V projektu »Footprints of Europe« so bili mladi povabljeni k sodelovanju v fazah načrtovanja, izvedbe vsebin (npr. z obiski rokodelcev v lokalnem okolju, k načrtovanju in izdelavi tradicionalnih slovenskih okraskov za božična drevesca, ki so krasila vsako od sodelujočih šol, k zbiranje zanimivih tradicionalnih receptov in kuharskim delavnicam, oblikovanju programa pri mednarodni izmenjavi na šoli, k deklariranju vrednot evropskega povezovanja idr.). Povabljeni so bili k aktivni udeležbi v komunikaciji z vrstniki iz tujine (klasična pošta, Skype, eTwinning) in k evalvaciji konkretnih vsebin ter dogodkov. Če vzpostavimo zaupanje v znanje in sposobnosti mladih, lahko merila sodelovanja postavimo visoko. Če želimo, da v projektno sodelovanje poleg njihovega časa vložijo svoje raznolike sposobnosti, se ob tem medsebojno učijo, si pomagajo, spodbujajo, vztrajajo, izkazujejo spoštovanje ter izražajo svoje mišljenje ter tudi dvome in pomisleke. Na ta način se lahko »brusijo« z namenom zaznavanja danosti življenja v skupnem mednarodnem prostoru, kjer bi morale biti vrednote naslednje: pozornost drug do drugega, spoštljivost, varovanje naravnih danosti, živeti osmišljeno, tukaj in zdaj, spoznavanje in spoštovanje korenin preteklosti s pogledom v prihodnost.

Delo z mladimi prinaša vsak dan nove izzive in tudi pasti, kot so: izmikanje dogovorom, pomanjkanje volje za dokončevanje nalog, prelaganje odgovornosti, pogum za odprto komunikacijo. Kolebanja in strahove moramo izkoristiti za priložnosti učenja, za premagovanje negotovosti, za učenje vztrajnosti in komunikacijskih veščin.

Ožji skupini učencev OŠ Rodica (sestavljalo jo je 20 učencev), ki so v mednarodnem projektu »Footprints of Europe« sodelovali pri načrtovanju konkretnih nalog, njihovi izvedbi in evalviranju, smo v času poteka projekta večkrat pripravili vprašalnike z vprašanji,

povezanimi z njihovim razumevanjem mednarodnega sodelovanja, vključevanjem v projektno delo, medsebojno komunikacijo in spoštovanjem. V nadaljevanju podajamo najbolj zanimive odgovore.

Kot vzroke za sodelovanje v mednarodnem projektu so navedli naslednje odgovore:

»Želim spoznati nove države, kulture in ljudi. Menim, da se zaradi sodelovanja lahko bolje razumemo.«

»Na tak način tudi bolje razumem življenje tu pri nas.«

»Ker lahko tako tudi pomagam pomoči potrebnim.«

»Zanima me, kakšne navade, običaje in zanimanja imajo ljudje drugje.«

»Tako imam priložnosti, da komuniciram v tujem jeziku.«

Na vprašanje, ali menijo, da preko mednarodnega sodelovanja lahko naredijo kaj za boljši svet so zapisali:

»S tem, da na bolje spreminjam sebe, spreminjam tudi druge. Predvsem menim, da je treba poskrbeti za bolj spoštljiv odnos do okolja, narave.«

»Rada bi kaj dobrega naredila tudi tako, da sem prijazna s tistimi, ki so nesramni.«

»Če sem z drugimi prijazna, se lahko z njimi zbližam.«

»Mogoče si moram za druge vzeti več časa, da se bodo spremenili na bolje.«

»Želim pomagati tistim, ki pomoč potrebujejo, tudi tistim, ki jih spoznam preko projekta.«

»Rada bi navdihnila ljudi k boljšemu življenju. Da bi vsi sprejemali boljše odločitve. Da bi se mladi odločili za poklic, ki jih bo res zanimal. Rada bi prispevala tudi k temu, da bi opustili škodljive navade.«

Preden so našo šolo obiskali mednarodni sodelavci (učitelji in učenci iz petih evropskih držav), smo naše mlade povprašali, kaj menijo, zakaj je mednarodna izmenjava pomembna in potrebna za našo šolo. Zapisali so sledeče:

»Vsi tako lahko širimo svoja obzorja, spoznavamo nove kulture, jezike in ljudi.«

»Tako lahko gradimo prijateljstva z drugimi narodi.«

»Spoznavamo drugačne navade, kulture, drugačna razmišljanja, mogoče tudi spletemo prijateljske vezi.«

»Šole lahko med seboj spoznavajo razlike v šolskih sistemih.«

»Vsi na šoli se učimo o življenju drugje in kako se sporazumevati z ljudmi, ki govorijo druge jezike.«

»S tem damo tudi drugim priložnost, da spoznajo nas, pa tudi pri nas so različne kulture in različni običaji, saj sploh ni ene same.«

»Pomembno je, da tudi na naši šoli stopimo iz območja "enokulturne cone"«.

Še najbolj zaokroženo pa so se naši učenci razpisali po mednarodni izmenjavi, ki je potekala na naši šoli. Iz njihovih zapisov lahko razberemo, da jim je teden dni intenzivnega skupnega druženja, prinesel nova spoznanja, vpogled v to, kako nas vidijo drugi, v svojih domovih pa so spoznavali navade svojih gostov. Ob dobri pripravi so se izkazali kot primerni in gostoljubni gostitelji. Navajamo le nekaj kratkih izsekov njihovega razmišljanja.

»Bilo je zabavno in polno zanimivih doživetij /…/ naučili smo se biti bolj odprti.«

»Res sem izvedel, da smo lahko ljudje prijatelji ne glede na narodnost, vero ali raso … teden poln novih izkušenj.«

»Ta izkušnja mi bo ostala za vse življenje.«

»Pridobila sem nove prijatelje. Uživala sem in uživali sta moji gostji.«

»Bila je izkušnja sporazumevanja z nekom, ki ne zna nič angleško, jezika, v katerem naj bi se sporazumevali. Ampak naša gostja in vsi ostali so bili odprti in prijazni. Prvič sem bila v vlogi, ko moraš poskrbeti za nekoga in se non-stop družiti. In zanimivo je bilo videti, kako so vsi navdušeni nad našo deželo.«

»Teden je bil zelo naporen, a bi ga z veseljem ponovila kmalu.«

»Ugotovil sem, kako je, če imaš doma nekoga, ki ga nisi prej še nikoli videl.«

»Bil sem presenečen in si bom zapomnil, da smo si ljudje lahko prijetni, ne glede na to, od kod prihajamo in kakšno znanje jezikov imamo.«

5. Izkušnja sodelovanja s šolo na Finskem

Izkušnja sodelovanja s finsko šolo in mednarodno srečanje pri njih, je bila za našo šolo nekaj prav posebnega. Tamkajšnje sodelavce so odlikovali izjemna spoštljivost v komunikaciji, doslednost pri izvajanju nalog, zmožnosti iskanja dialoških rešitev, potrpežljivost in skromnost.

Poleg obiskov njihove šole, smo si ogledali tudi delovanje centra za otroke s posebnimi potrebami, kjer jim, glede na posameznikove specifike, nudijo primerno učno in vzgojno okolje, ki jim omogoča razvijanje na socialnem, miselnem in čustvenem področju. Seznanili smo se z oblikami integracije in inkluzije otrok, ki potrebujejo posebno skrb in zaščito v rednih oddelkih, v običajnem šolskem okolju. Iz njihovega ravnanja smo prepoznavali zavzetost učiteljev za oblikovanje oddelčnih skupnosti kot tudi posebno skrb za učenca kot posameznika in njegov razvoj. V vedenju otrok, ki smo jih poleg pouka opazovali tudi v prostem času, na splošno nismo opažali agresivnih in konfliktnih vzorcev. Gostitelji so nas posebej opozorili na pomen programa KIVA, ki ga izvajajo po celotni Finski prav z namenom preprečevanja medvrstniškega nasilja.

Zanimalo nas je, kaj vse lahko prispeva k mirnemu vzdušje po tamkajšnjih šolah. Zagotovo ima vpliv tudi njihova pokrajina. Sami smo intenzivno zaznavali neverjeten mir, ki se razgrinja po tamkajšnji pokrajini, po neskončnih gozdovih z visokoraslimi brezami, smrekami in bori, z modrino neštetih jezer in sinjega neba. A kar nas je najbolj presenetilo, je njihov

poudarek na temeljnih praktičnih veščinah, ki se jih otroci učijo tudi v šolah. Nekaterim smo bili priča tudi sami.

Zaradi gozdov, ki so del njih, se učijo obdelovanja lesa. Tretješolci so izdelovali svinčnike. Pri tem so uporabljali ročne naprave (žago, kladivo) ter strojni vrtalnik, da so naredili luknjo za grafit, pri čemer je asistiral učitelj (op. niso učenci asistirali učitelju). Ker so obdani z jezeri, se vsi v prvih treh razredih osnovne šole naučijo plavanja. Poleg tega se učijo tudi veslanja in ribolova, saj je potrebno preživeti. Ker je na Finskem dolgo zimsko obdobje, se je potrebno znati ogreti. Otroci se v šoli učijo šivanja (ročnega in strojnega) ter pletenja, znajo si splesti rokavice in nogavice. Pozimi so ceste pogosto zametene s snegom, zato v šolo pridejo tudi s tekaškimi smučmi. Od šole je večina učencev tudi sicer kar precej oddaljenih, saj so za to državo značilne dolge razdalje in redek javni promet, zato v kopnem času večina v šolo prihaja s kolesi (na šoli, ki smo jo obiskali, so nošenje čelad motivirali z občasnim jutranjim nadzorom in malo čokoladico za vsakega, ki jo je nosil). Za sklep pa še umetniška izkušnja. Finci so znani po kvaliteti svojega glasbenega ustvarjanja in odličnih pevskih zborih. Tam vsi učenci pojejo in se na primarni stopnji učijo igranja različnih inštrumentov.

Ti poudarki dajejo bistveno drugačen pogled tudi na uporabo sodobne tehnologije v njihovih šolah (ki je namenska in poučevana). Finci namreč niso pozabili pomena postopnega prehajanja iz praktičnega, konkretnega dela k abstraktnim nalogam.

Splošno zavedanje finske družbe o pomenu kvalitetnega učenja in poučevanja daje dejansko veljavo poklicu učitelja. Kot meni Sahlberg (2014) je zanimivo in za druge presenetljivo, da je finski sindikat, ki pokriva področje vzgoje in izobraževanja, leta 2014 pripravil poročilo o stanju obstoječega tamkajšnjega šolskega sistema in prakse, z namenom oblikovanja nadaljnje nacionalne edukacijske politike do leta 2030. Kot pravi, so zaslutili, da se ni več zanašati na pretekle uspehe in mednarodno priznanje odličnosti, temveč je potrebno vzpostaviti jasno vizijo prihodnosti (str. 7). Kot so izpostavili tamkajšnji učitelji, so za želeno prihodnost vzgoje in izobraževanja bistvene vrednote: »(…) enakost, profesionalizem, kolegialnost in premišljeno vodenje« (prav tam).

6. Sklep

Sodelovanje v mednarodnih projektnih je zares nekaj posebnega. Prinaša veliko dodatnega dela - vsebinskega, organizacijskega, administrativnega ter birokratskega. Po lastnih izkušnjah se, ob polni zavzetosti, dnevi intenzivnega projektnega dela vrtijo izjemno hitro in pogosto stresno.

Tako kot pri drugih življenjskih nalogah, si je tudi pri mednarodnem sodelovanju pomembno postaviti prioritete, saj je vseh idej običajno preprosto preveč, da bi jih kvalitetno uresničili. Prav tako pa je preveč želja posameznikov, ki se priključijo projektu in znotraj njega iščejo svoje poti uresničevanja sebe.

Poleg vsebinskih zanimivosti, nam ti projekti nudijo tudi priložnosti strokovne in osebnostne rasti, ki jih z zrelostjo članov tima, spoštljivo komunikacijo in jasno postavljenimi cilji lahko uresničujemo. To je pravzaprav eden bistvenih doprinosov k opolnomočenju sodelujočih s pomočjo mednarodnih projektov.

Ob tem so bistven del našega delovanja mladi, naši učenci. Če jih učimo sodelovanja in odprtih možnosti podajanja idej, jih vodimo pri načrtovanju realizacije zastavljenih ciljev ter jim dajemo vedeti, da so naša pričakovanja do njih primerno visoka, lahko pridobijo edinstvene življenjske izkušnje. Svoj čar prispeva tudi komunikacija z vrstniki iz drugih držav ter možnosti mednarodnih izmenjav. Kot ugotavlja Alenka Flander (2017), je vsem nam skupna vizija, da se »/z/ vsakim projektom, v katerega naše institucije vstopajo v partnerstvu z institucijami in posamezniki iz drugih družbenih in kulturnih okolij, /…/ krepijo skupne evropske vrednote, krepita se medkulturno razumevanje ter pripadnost skupni Evropi ter tudi širše« (str. 4).

Mednarodna sodelovanja in mobilnosti lahko v posameznih segmentih tudi bistveno presegajo zastavljene projektne cilje, sodelujoči pa v njih pridobijo izkušnje, pomembne za njihovo življenjsko pot.

Vse je odvisno od tega, koliko smo se pripravljeni učiti in spreminjati, koliko smo pripravljeni tvegati v sprejemanju in spreminjanju samega sebe koliko smo sposobni živeti v sedanjem trenutku in pozorno doživljati in okušati žar lastnega bivanja med ljudmi, ki so sopotniki na naši življenjski poti.

7. Literatura

Flander, A. (2017). Z mednarodnimi projekti do izkustvenega učenja in medkulturnih kompetenc. V U. Bajželj (ur.), *Novičnik* (str. 4). Ljubljana: CMEPIUS, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Sahlberg, P. (2014). Prihodnost vzgoje in izobraževanja na Finskem – premisleki o viziji OAJ. V S. Gaber (ur.), *Finska v vrhu znanja 2030* (str. 5–8). Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij – CEPS, Pedagoška fakulteta.

Smajla, T. (2018). Stališča ravnateljev do spodbujanja osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. *Sodobna pedagogika, 2018*(1), 88–99.

Švegl, K. W. (2017). Če od ljudi terjamo toleranco, je pomembno, da smo tudi sami tolerantni. V U. Bajželj (ur.), *Novičnik* (str. 2–3). Ljubljana: CMEPIUS, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Kratka predstavitev avtorice

Ema Cerar je dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok in univ. dipl. pedagoginja. Zaposlena je na OŠ Rodica. Temeljno delo na razredni stopnji dopolnjuje z vodenjem OPZ OŠ Rodica. Dodatno področje njenega delovanja je delo v mednarodnih projektih in delo z učenci priseljenci.

PROJEKT VEZI RADOSTI – vrtec in šola kot prostor graditve radosti in sodelovanja

PROJECT BONDS OF JOY - Kindergarten and School as a Place for Building Joy and Cooperation

Jasna Bohnec

Vrtec Hoče in Rogoza pri OŠ Dušana Flisa Hoče
jasna.bohnec@guest.arnes.si

Povzetek

Strokovni delavci, ki delamo v šoli, lahko vsako leto opazujemo prihod otrok v šolo, ob začetku šolskega leta. Opazimo lahko večinoma nasmejane obraze otrok, še posebej dokler so skupaj s starši, ko pa se morajo starši posloviti, se pojavi pri nekaterih otrocih zaskrbljenost, strah in tudi žalost. Ob tem se nam zastavlja vprašanje kako bi lahko otrokom, ki doživljajo stisko, pomagali. Kaj konkretno lahko naredimo strokovni delavci, da bo šola in tudi vrtec kraj veselja? Ali je pomembno, da otrokom omogočimo blag in zanimiv prehod v šolo?
V nadaljevanju želimo predstaviti projekt vrtca in šole Hoče, ki je po našem mnenju zelo dober primer dejavnosti, s katero lahko veliko doprinesemo k otroškemu občutenju šole in vrtca, kot kraja veselja in zanimivih dejavnosti. Gre za projekt, katerega bistven del vključuje graditev vezi pripadnosti in povezovanja vrčevskih otrok in učencev v šoli. Učenci v šoli in vrčevski otroci za en dan zamenjajo vloge. Vrčevski otroci postanejo »že« učenci, učenci pa postanejo spet otroci v vrtcu. V drugem delu projektnega dneva se vsi zberejo v veliki športni dvorani, kjer ob gibalnih igrah sledi druženje, igranje in sodelovanje. Dogodek omogoča sodelujočim učencem podoživljanje brezskrbnih trenutkov v vrtcu, vrčevskim otrokom pa približevanje šolskega prostora na sproščen način. Sodelovanje s šolo se je izkazalo kot dobra izkušnja, saj so se otroci in učenci med sabo povezali, stkali prijateljske vezi in hkrati razširili svojo socialno mrežo. Projekt je v veliko pomoč vsem vrčevskim otrokom pri prehodu v šolo, še zlasti pa tistim otrokom, ki imajo težave v prilagajanju in sprejemanju novih situacij.

Ključne besede: graditev pripadnosti, igra vlog, radost, sodelovanje, šolarji, vezi, vrčevski otroci.

Abstract

Professional workers can observe the arrival of children to school every beginning of the school year. We can mostly notice smiling faces of children, especially when they are with their parents, but when parents have to leave, some children experience concern, fear and also sadness. This raises a question of how to help children who find themselves in a state of distress. What can we, the professional workers, do to make school and kindergarten a place of joy? Is it important to ensure children a mild and interesting transition to school?
We would like to present a Hoče kindergarten and school project, which in our opinion is a very good example of an activity that can contribute greatly to the children's sense of school and kindergarten as a place of excitement and interesting activities. It is a project, an essential part of which involves building a bond of joy and connection between kindergarten children and pupils at school. Kindergarten children and pupils at school exchange their roles for one day. Kindergarten children become pupils, and pupils become kindergarten children again. In the second part of the project day all children gather in a large sports hall, where social games, games and cooperation over movement games take place. The event gives participating pupils an opportunity to relive carefree moments in kindergarten and brings school sphere closer to kindergarten children in a relaxed way. It is an

experience of joy and bonding for school and kindergarten children. Cooperation with school proved itself to be a good experience, as the pupils and children connected, made friends and expanded their social networks at the same time. The project is of great help to all kindergarten children when going to school, especially those children who have difficulties in adapting and accepting new situations.

Key words: bonds, cooperation, joy, kindergarten children, movement games, role play, school children.

1. Uvod

1.1 Namen

Učenci prvega razreda so bivali v vrtcu od enega do več let. Radost se je znova vrniti v prostore vrtca, se igrati z »že znanimi« igračami, predvsem pa je radost srečati vzgojiteljice in mlajše otroke, s katerimi so preživeli, kar nekaj časa. Predšolski otroci z navdušenjem zrejo v šolo in izkušnja, da bodo lahko en dan »že učenci«, prinaša veliko radosti. Slika 1 prikazuje otroke iz skupine Ustvarjalci, ki so za en dan postali šolarji v podružnični šoli Reka. Na sliki 2 so veseli učenci 1. a razreda matične šole, ki za en dan podoživljajo brezskrbne trenutke na vrčevskem igrišču vrtca Hoče. Z namenom, da bi omogočili otrokom in učencem doživljanje vrtca in šole kot prostora radosti in sodelovanja, smo osnovali omenjeni projekt in ga poimenovali VEZI RADOSTI.



Slika 1: Vrčevski otroci za en dan »že učenci«.



Slika 2: Učenci znova lahko za en dan otroci v vrtcu.

Zakaj beseda vezi? Slovar slovenskega knjižnega jezika nam kot razlago besede vez oz. vezi ponuja naslednjo definicijo: *kar koga veže, druži z drugim človekom, z drugimi ljudmi.* Vsak človek je že od spočetja naprej v vezi z drugim človekom. Najprej seveda s svojo materjo, potem pa se ta krog vedno bolj širi. Tkanje vezi ali povezovanje je del naše biti, naše najgloblje identitete. Strokovni delavci v vrtcu opažamo, da se otroci pogosto »navežejo« na vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic. Ob tem mislimo, da jih pogrešajo, če jih nekaj časa ni, da izražajo veliko veselje, ko jih vidijo, da so radi v njihovi družbi, radi jim kaj povedo…Potem pa pride prehod v šolo. Marsikateri otrok doživlja veliko stisko prvi šolski dan. Novo okolje, novi ljudje, novi sošolci in starši, od katerih se mora ločiti. Vprašanje, zakaj ne bi otrokom olajšali ta prehod, se je porodilo, kar samo od sebe. Odgovor smo našli v povezovanju. Povezati vrtec in šolo v projekt, katerega glavni cilj bo graditev skupnega prostora radosti in sodelovanja.

1.2 Cilji

Zastavili smo si naslednje cilje projekta:

- ponuditi učencem v šoli in otrokom v vrtcu igro vlog, preko katere bodo lahko za en dan zamenjali vloge;
- približati otrokom v vrtcu šolski prostor preko igre, na sproščen način;
- omogočiti učencem v šoli podoživljanje vrtca in brezskrbnih trenutkov;
- utrditi prijateljske vezi med učenci in otroki v vrtcu;
- razvijati občutek pripadnosti;
- negovanje radovednosti, raziskovalnega duha ter domišljije otrok in učencev.

2. Izhodišča projekta Vezi radosti

Pri snovanju projekta Vezi radosti so nas vodila sledeča izhodišča:

1. Že poimenovanje projekta pove, da želimo tako otrokom kot tudi šolarjem omogočiti priložnost za navezovanje novih stikov, ponuditi jim priložnost za druženje in sodelovanje ter širjenje socialne mreže. V projektu poleg ostalih strokovnih delavcev sodelujejo druge učiteljice 1. razredih, ki bodo v novem šolskem letu sprejele v šolo vrčevske otroke. Vrčevski otroci tako doživljajo prehod iz vrtca v šolo manj stresen, saj so jim učiteljice že poznane, prav tako pa tudi prostori šole.

2. Občutek pripadnosti otroci najprej razvijejo v družini. Otroci si pridobijo ta občutek, kadar jih drugi sprejmejo. Če čutijo, da jih družina sprejema, so bolj sproščeni in se tudi lažje vključijo v druge socialne skupine. Da otrok pripada vrtcu, pomeni, da čuti, da je v vrtcu pomemben, enkraten in nezamenljiv. To občutenje ga spremlja tudi ko zaključi bivanje v vrtcu in ga nadaljuje v šoli. Radost se je vrniti šolskim otrokom tja, kjer so občutili pripadnost, hkrati pa želimo, da je za vrčevske otroke ravno projekt Vezi radosti prvi gradnik pripadnosti v šoli. Slika 3 prikazuje vrčevske otroke v šoli, ki se preko pogovora spoznavajo z učiteljico.



Slika 3: Projekt Vezi radosti kot prvi gradnik pripadnosti v šoli.

3. Številni strokovnjaki ugotavljajo, da vpliva igra pozitivno na številna otrokova razvojna področja: od telesne rasti, razvoja njegove inteligence, na pridobivanje izkušenj in znanja itd. »Igra je dejavnost, ki omogoča otrokov razvoj in je nepogrešljiva pri razvoju otrokove osebnosti. Danes vemo, da je igra pravzaprav učenje; še več, je osnova ustvarjalnosti, izhodišče prijetnih doživetij, sproščenosti, in

ena najučinkovitejših metod učenja. (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2010, str. 131). Osnova Projekta Vezi radosti je IGRA. Šolarji se pridejo v vrtec igrat in podoživet brezskrbne trenutke, vrčevski otroci pa zavzeto igrajo igro, da so lahko že učenci. Projekt je v drugem delu zasnovan kot skupno druženje ob gibalnih igrah. Vrčevski otroci in šolarji se v veliki večnamenski dvorani družijo in igrajo različne gibalne igre.

4. Dolenškova meni, da je potrebno že v predšolskem obdobju ustvarjati spodbudno okolje za vse otroke, tako da dobijo čim več priložnosti za razvijanje svojih potencialov, hkrati pa lahko strokovni delavci opazijo tiste otroke, ki še posebej izstopajo na posameznih področjih. (Dolenšek, 2015) S projektom želimo »biti tako otrokom kot tudi učencem v podporo in spodbudo za njihov najboljši možen razvoj, hkrati pa nuditi pomoč otrokom s težavami v prilagajanju in sodelovanju v skupini« (Smernice, str. 19).

3. Potek projekta

V projekt so vključeni vsi predšolski otroci (4 in 5 letni) matičnega vrtca in učenci 1. razredov matične šole, učenci podružnične šole in predšolski otroci (4 in 5 letni) podružničnega vrtca ter njihove učiteljice, druge učiteljice 1. razredov, vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic. Projekt vodi svetovalna delavka vrtca.

V mesecu **septembru** predstavimo projekt vzgojiteljicam in učiteljicam, nato še staršem na roditeljskih sestankih. Z učiteljicami, vzgojiteljicami in vodstvom uskladimo datum izvedbe projekta.

Z mesecem **aprilom** se začnejo priprave na projekt. Vsi sodelujoči dobijo podroben načrt izvedbe projekta. Sledi timski sestanek, na katerem razjasnimo vse nejasnosti v zvezi z izvedbo in se uskladimo glede zamenjave otrok in učencev. Strokovne delavke izmenjajo informacije o morebitnih posebnostih otrok, predvsem prehranskih in zdravstvenih.

Vzgojiteljice v vrtcu in učiteljice v šoli, že dan prej, preko pogovora pripravijo otroke in učence na naslednji dan. Povedo jim, da bodo otroci v vrtcu in učenci prvega razreda za en dan zamenjali vloge. Učenci se bodo spet spremenili v otroke v vrtcu, otroci v vrtcu pa se bodo za en dan spremenili v učence.

Na dan dogodka (**en dan v maju**) avtobus pobere v podružničnem vrtcu Rogoza predšolske otroke skupine Ustvarjalci in jih odpelje v podružnično šolo v Reki, tam se vkrcajo učenci 1.d razreda in se odpeljejo v vrtec Rogoza. Slika 4 prikazuje menjavo vrčevskih otrok, ki so se z avtobusom pripeljali iz podružničnega vrtca Rogoza v šolo Reka in šolarjev, ki se bodo z avtobusom odpeljali v vrtec Rogoza. Na sliki 5 je razviden prihod šolarjev v vrtec in njihovo veselje, da bodo lahko za en dan spet otroci v vrtcu. V matičnem vrtcu gredo predšolski otroci skupin Pikapolonice, Muce in Srne z vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic v šolo, kjer predajo otroke učiteljicam 1.a, 1.b in 1.c razreda, od njih pa sprejmejo učence, ki jih odpeljejo v vrtec. Pomočnice vzgojiteljic ostanejo z vrčevskimi otroki v šoli in pomagajo učiteljicam pri izvedbi učnih ur. Druge učiteljice 1. razredov pa ostanejo z učenci 1. razredov in jih z vzgojiteljicami spremljajo v vrtec.



Slika 4: Menjava vrčevskih otrok in šolarjev.



Slika 5: Učenci se veselijo vrnitve v vrtec.

Sledijo dejavnosti v šoli in v vrtcu v obsegu 2 ur (to je od 8.30 – 10.30). Otroci in učenci v času dveh ur ustvarjajo, se igrajo, predvsem pa nabirajo nove vtise. Vmes je čas za posebno doživetje: šolsko in vrčevsko malico.

Ob 10.45 se zberejo otroci in učenci vrtca in šole Hoče v večnamenski športni dvorani Hoče, učenci podružnične šole Reka in otroci vrtca Rogoza pa na igrišču vrtca Rogoza. Sledi skupno druženje in zabavne igre na vadbenih postajah. Ob zaključku projekta se vsi zberejo v krog, ravnatelj in vodja projekta spregovorita nekaj vzpodbudnih besed o vrednoti povezovanja in prijateljstva, nato pa druga učiteljica 1. razreda vodi bans En medvedek je, ki ga vsi sodelujoči zaplešejo. Sledi še skupno fotografiranje. Dogodek se zaključi okrog 12.00.

4. Rezultati

Projekt Vezi radosti bomo izvajali letos peto leto. Skozi vsa leta posvečamo veliko pozornost izboljševanju in vnašanju novosti v projekt. Velik poudarek dajemo refleksiji, ki jo naredimo ob koncu projekta z učiteljicami in vzgojiteljicami ter evalvaciji projekta na zaključni konferenci. Odzivi otrok, učencev, večine vzgojiteljic ter učiteljic so več kot spodbudni.

Pogovori o počutju otrok in učencev med projektom kažejo, da jim je projekt zanimiv in zabaven. Vrčevskim otrokom je šola zelo všeč. Povedo, da komaj čakajo, da gredo v šolo. Učencem iz šole je v vrtcu najbolj všeč, da se lahko znova igrajo z igračami in spoznavajo kakšna nova igrala. Vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljic so neprecenljivi trenutki, ko se pridejo »učenci« znova »pocartat«, učiteljice pa so vedno znova srečne, ker so vrčevski otroci zelo navdušeni nad šolo.

Ne nazadnje je potrebno spregovoriti tudi o težavah, ki so se pojavile v letih izvajanja projekta. Tako kot pri vseh sodelovanjih, moramo tudi mi pogosto biti, kot bi rekla Gabi – Čačinovičeva, »nekdo, ki pri udeleženih vedno znova obnovi in varuje dialog in sodelovanje«. (Dolar Bahovec, Bregar Golobič, 2004, str. 77). Da lahko projekt Vezi radosti doseže svoj namen, je potrebno veliko truda, volje ter veselja do dela z otroki, hkrati pa je potrebno imeti kar nekaj znanj in izkušenj za usklajevanje in povezovanje. Biti povezovalec in usklajevalec ekipe približno 20 sodelavcev, ki se vsako leto spreminja, je namreč precej zahtevna naloga. Ker projekt zakonsko ni nikjer opredeljen niti obvezujoč, na njega nekatere vzgojiteljice in učiteljice gledajo kot na dodaten nebodigatreba ali pa sodelovanje jemljejo mimogrede in zelo površno. Opažamo, da kadar sodelujemo z vzgojiteljicami in učiteljicami, ki so odprte za nove izzive in pozitivno naravnane za sodelovanje z različnimi ljudmi, doseže projekt zelo lepe rezultate in verjamemo, da z njim omogočimo otrokom in učencem dan poln novih,

zanimivih in radostnih doživetij. Seveda v obratnem primeru, rezultati odstopajo od pričakovanih.

5. Zaključek

Po štirih letih izvajanja projekta Vezi radosti ugotavljamo, da se je sodelovanje s šolo izkazalo kot dobra izkušnja, saj so se otroci in učenci med sabo povezali, stkali prijateljske vezi in hkrati razširili svojo socialno mrežo. Izkušnje so prinesle spoznanje, da je projekt v veliko pomoč vsem vrčevskim otrokom pri prehodu v šolo, še zlasti pa tistim otrokom, ki imajo težave v prilagajanju in sprejemanju novih situacij.

Menimo, da je povezovanje vseh vzgojno-učnih ustanov (vrtec, šola, srednja šola), ki jih je deležen otrok, v slovenskem prostoru, žal še premalo prisotno. Razumljivo je, da je program in narava dela v teh ustanovah prilagojena otrokovi starosti, vendar ob tem ne gre zanemariti dejstva, da je zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb otrok, ki prehajajo iz ene ustanove v drugo, prav tako pomembno. Psihologi namreč menijo, da je dobro čustveno počutje sestavni del uspešnega vsakodnevnega delovanja v razredu ter vpliva na učno uspešnost oziroma učne dosežke in učenje. Pomembno je tudi za medosebne odnose, socialni razvoj in za splošno duševno zdravje (Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju, str. 22). Izmenjava dobre prakse na področju povezovanja vrtca in šole je nujna in hkrati potrebna, saj lahko z njo veliko doprinesemo k temu, da bosta vrtec in šola za otroke izkušnja radosti in sodelovanja.

6. Literatura

Dolar Bahove, E. in Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo.*Ljubljana. DZS.

Dolenšek, J.(2015). *Pogledi strokovnih delavcev v vrtcu na nadarjenost in nadarjene otroke*. Diplomsko delo. Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Juriševič, M. (2016). *DVAJSET najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole.* Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju. Pridobljeno s http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo

Programske smernice svetovalna služba. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Retuznik Bozovičar, A. in Krajnc, M. (2010). *Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju.* Ljubljana: ModART.

Slovar slovenskega knjižnega jezika, www.fran.si

Svetina, J. (1990), *Slovenska šola za novo tisočletje: Kam in kako s slovensko šolo.* Radovljica, Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Bohnec je po poklicu socialna pedagoginja, zaposlena v vrtcu in šoli Hoče. V vrtcu je kot svetovalna delavka v podporo otrokom, staršem in strokovnim delavcem, v šoli pa kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti, njena poklicna pot pa ji je omogočila sodelovanje z različnimi šolami in vrtci. V vrtcu in šoli Hoče poleg svojega dela vodi in sodeluje v različnih projektih in dejavnostih, s katerimi želi pripomoči k optimalnemu razvoju tako otrok kot tudi učencev v vzgojno-učnih ustanovah. V prostem času rada planinari, bere knjige in nabira zdravilna zelišča. Njen priljubljeni življenjski moto je: Živi vsak dan, kot da je tvoj zadnji.

Vključevanje dijakov tujcev v srednje šole

The Integration of Foreign Students in Secondary Schools

Irena Cerar Esih

Srednja šola tehniških strok Šiška
irena.cerar@ssts.si

Povzetek

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se zadnja leta vključuje vedno večje število tujcev, prosilcev za azil, beguncev in oseb z začasno zaščito. Zavedamo se, da ima izobraževanje pri vključevanju priseljencev v novo okolje eno izmed ključnih vlog pri razvoju mladostnika. Posledično se na šolah srečujemo s težavami, ki spremljajo vključevanje tujcev v naš izobraževalni sistem. Dejstvo je, da imajo tako otroci v osnovni šoli kot tudi dijaki v srednji šoli zaradi nepoznavanja slovenskega jezika velike težave s spremljanjem pouka, prav tako se težje vključujejo v širše socialno okolje. Prispevek predstavlja primer dobre prakse vključevanja dijakov tujcev v srednje poklicno in strokovno izobraževanje.

Ključne besede: integracija, socialno okolje, tečaj, tujci.

Abstract

In recent years, Slovenian educational system has been witnessing an increase in the number of foreign students, including asylum seekers, refugees and students protected under the Temporary Protection of Displaced Persons Act. We are aware that education plays a crucial role in the development of young people when it comes to the inclusion of migrants into the new environment. Consequently, schools are faced with problems that accompany the integration of foreigners into our educational system. It is a well-known fact that primary and secondary school students with little or no knowledge of Slovenian language have problems when it comes to following the lessons at school as well as difficulties with integration into the wider environment. The article therefore shows an example of good practice when it comes to the integration of foreign students into vocational and technical secondary schools.

Key Words: course, foreigners, integration, social environment.

1. Uvod

Zakon o poklicnem in strokovnem šolstvu (2006) v 7. členu opredeljuje, da imajo državljani Republike Slovenije in državljani drugih držav članic Evropske unije pravico do poklicnega oziroma strokovnega izobraževanja pod enakimi pogoji. Tudi drugi tuji državljani se lahko poklicno ali strokovno izobražujejo pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije, kadar se izobražujejo po načelu vzajemnosti ali če so ob vpisu sami ali vsaj eden od staršev ali skrbnikov dijaka rezidenti Republike Slovenije v skladu z zakonom, ki ureja dohodnino.

V Smernicah za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah, ki jih je izdal Zavod za šolstvo so opredeljeni temeljni cilji za izobraževanje tujcev, ki vključujejo: 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, sporočanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človeških pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi (2009, str. 5–6).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2017) navaja, da za dijake, katerih materni jezik ni slovenski ali niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji in niso uspešno opravili preizkusa znanja slovenščine po Skupnem evropskem jezikovnem okviru na ravni A2, šola ob prvi vključitvi v poklicno in strokovno izobraževanje ob začetku šolskega leta organizira intenzivni tečaj slovenščine po ustreznem javno veljavnem programu, ki je za te dijake obvezen. Če dijaki kljub uspešno opravljenem izpitu iz slovenščine še želijo dodatno pomoč, lahko šola organizira dodatne ure slovenščine.

Integracija otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine. Velikokrat se dogaja, da dejanska praksa ni usklajena z zakonodajo. Šole, ki vključujejo dijake tujce, težavo z integracijo rešujejo na različne načine. Vsem pa je zagotovo v prvi vrsti želja pomagati tem mladostnikom in jim omogočiti čim lažjo vključitev v novo okolje in nov šolski sistem. Kako uspešna pa bo vključitev dijaka tujca pa je odvisno tudi od vseh strokovnih delavcev, njihovih staršev in sošolcev.

Ostale države problem vključevanja otrok priseljencev rešujejo na različne načine. Vsem državam je skupno, da se pred vključitvijo priseljencev v vzgojno izobraževalni sistem, ponudi kvaliteten intenzivni tečaj jezika. V Strategijah vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007) so izpostavljeni primeri dobrih praks. V Avstriji se priseljenci brez znanja nemščine ne morejo vključiti v izobraževalni sistem, dobijo status izrednega učenca ter se tako aktivno učijo jezika. Tudi v Nemčiji se morajo otroci udeležiti intenzivnega tečaja, ki poteka 5 ur dopoldan in 5 ur popoldan, v obdobju enega leta. Na Finskem se pouk za migrante, ki so prispeli pred kratkim, organizira v posebnih skupinah, v rednem programu, ob pomoči, ki jo otrok potrebuje. Prav tako v Švici za otroke organizirajo intenzivni tečaj nemščine v obsegu 4 – 8 ur tedensko, in sicer eno leto ali več. Za priseljence, ki imajo več težav z učenjem jezika pa organizirajo tečaj v obsegu 9 -18 ur tedensko in sicer v manjših skupinah. Omogočajo jim tudi pomoč dodatnega učitelja v razredu. V večini držav se od priseljencev zahteva uspešno opravljen izpit iz znanja jezika države gostiteljice.

2. Osrednji del

2.1. Dijaki tujci na srednji poklicni in strokovni šoli

Tudi na Srednji šoli tehniških strok Šiška v zadnjem času opažamo, da se zadnja leta vpisuje vedno večje število dijakov tujcev. Razlogi za migracijo mladostnikov in njihovih družin so zelo različni, zato se tudi potrebe otrok iz različnih kulturnih in socialnih okolij zelo razlikujejo. Učitelji, ki dijake tujce poučujejo, so se znašli pred novimi izzivi in dilemami. Kako poučevati nekoga, ki ne zna slovenskega jezika in prihaja iz drugega okolja? Dijaki priseljenci so zelo ranljiva skupina mladostnikov in zato potrebujejo še posebno pozornost in skrb. Ker se šolajo v jeziku, ki ga ne poznajo, je za njih večja verjetnost, da bodo učno neuspešni, težje pa se vključujejo tudi v širše socialno okolje. Izpostaviti je potrebno tudi ožjo družino, s katero dijak živi, saj so tudi tu v veliko primerih težave z nerazumevanjem jezika. Nekateri mladostniki živijo celo ločeno od svoje primarne družine in tako nimajo ustrezne

podpore. Dijaki se srečujejo z vrsto različnih težav, ki pa jih sami težko razrešijo in bi ob tem potrebovali pomoč, za katero pa žal ne znajo oziroma ne želijo zaprositi.

Na šoli smo imeli v lanskem šolskem letu 65 dijakov, ki so imeli tuje državljanstvo, v letošnjem šolskem letu pa je takšnih dijakov 84, kar znaša skoraj 10 % celotne populacije. Ti dijaki nam ne predstavljajo večjih težav, saj slovenski jezik že dokaj dobro znajo in razumejo. Težavo smo imeli na začetku edino pri dijaku, ki je prišel iz Palestine, vendar je zelo dobro govoril angleško in so se učitelji z njim sporazumevali angleško. Ker je intenzivno obiskoval tudi več tečajev slovenskega jezika, je jezik hitro usvojil in ni imel večjih težav s sporazumevanjem. Prav tako ni imel težav s pridobivanjem ocen, saj je bil povsod ocenjen pozitivno. Sošolci so ga zelo dobro sprejeli in so mu bili pri integraciji v veliko pomoč. Ob tem je potrebno poudariti tudi to, da je bil dijak sam izredno visoko motiviran za pridobitev poklica.

Število dijakov s tujim državljanstvom na srednjem poklicnem izobraževanju je v primerjavi z dijaki, ki imajo tuje državljanstvo na srednjem strokovnem izobraževanju, bistveno večje. Po obstoječih podatkih ugotavljamo, da je na srednjem poklicnem izobraževanju skoraj polovico več dijakov s tujim državljanstvom. Na šoli imamo tako dijake z bosanskim, makedonskim, črnogorskim, hrvaškim, ruskim, bolgarskim, srbskim in kosovskim državljanstvom.

V zadnjih letih pa narašča vpis mladostnikov, ki se v slovensko srednjo šolo vpišejo po končanem osnovnošolskem izobraževanju v tujini in slovenskega jezika ne znajo. V šolskem letu 2009/10 smo takoj po končani osnovni šoli v tujini vpisali 2 tujca, v šolskem letu 2014/15 7, v šolskem letu 2017/18 11 tujcev in v letošnjem šolskem letu že kar 12. Po večini so to dijaki, ki prihajajo iz držav bivše Jugoslavije, lani pa smo imeli tudi dva dijaka s Kosova. Dijaki, ki se preseljujejo, imajo različne kulturne vzorce, so pripadniki različnih etničnih skupnosti in imajo različna jezikovna znanja. Vedno več je tudi priseljencev iz drugih evropskih in neevropskih držav. Največjo težavo in največji izziv sta nam predstavljala ravno dijaka s Kosova, saj nista razumela osnovnih slovenskih besed, prav tako nista znala angleško. Ker tudi na šoli nismo imeli veliko dijakov, ki bi znali njun jezik, je bilo sporazumevanje toliko težje.

2.2. Postopek vpisa in vloga svetovalne službe

Avtorica Vižintin (2013) navaja, da mora šola za uspešno sodelovanje s starši priseljenci opraviti temeljit pogovor že ob prvem stiku, s katerim mora šola od staršev pridobiti čim več informacij o otrokovem dosedanjem izobraževanju, dosežkih, predznanju, razumevanju jezika in njegovih močnih ter tudi šibkih področjih. Staršem je potrebno ponuditi tudi kakovostne informacije o vzgojno-izobraževalnem sistemu v Sloveniji, spregovoriti je potrebno o podpori, ki jo od staršev pričakujemo, če želimo njihovega otroka kvalitetno vključiti v sistem. Pri sodelovanju s starši je potrebno predvideti sodelovanje s prevajalcem, jih seznaniti z govorilnimi urami, roditeljskimi sestanki, s pogovori po telefonu oziroma jih seznaniti z našo dostopnostjo, jim omogočiti sodelovanje pri medkulturnih šolskih prireditvah, nuditi oporo pri učenju jezika, omogočiti povezovanje še z ostalimi starši priseljenci …

Na naši šoli prva vzpostavi stik s starši priseljenci svetovalna delavka. Starši po prve osnovne informacije največkrat pridejo sami, saj njihovi otroci takrat še obiskujejo osnovno šolo. Svetovalna delavka se zaveda, da z vzpostavitvijo kakovostnega sodelovanja s starši pridobi njihovo zaupanje, hkrati pa izpostavlja, da gre za sodelovanje, ki je zelo kompleksno in zajema vzpostavitev odnosa in komunikacijo z mladostnikom, načrtovanja dela, izmenjavo informacij, timsko delo z učitelji in razrednikom, pomoč pri vključevanju v razredno in širšo socialno skupnost. Zelo pomembno je, da ima tako vodstvo kot tudi učitelji pozitivno stališče

do vključevanja dijakov tujcev, saj le tako lahko prispevamo k uspešni vključitvi dijakov tujcev.

Starši na uvodnem razgovoru najprej predstavijo svoja pričakovanja in želje. Če sami ne razumejo slovenskega jezika, jim svetujemo, naj s seboj pripeljejo prevajalca, nato jim podrobno predstavimo naš izobraževalni sistem. Če se starši za vpis zanimajo še pred informativnimi dnevi, jih povabimo, naj šolo skupaj z otrokom obiščejo, da si jo bodo lahko bolj podrobno ogledali, predvsem pa se bodo seznanili z delom naših dijakov, zlasti v učilnicah za praktični pouk. Z obiskom bi mladostniki dobili občutek, kaj se od njih pričakuje in se bodo tako na podlagi ogleda šole in prikaza dela naših dijakov lažje odločili za izbiro srednje šole, saj je ta izbira vse prej kot lahka. Če to ni možno, potem jim ob razgovoru samo predstavimo programe, za katere izobražujemo na šoli, ključne poklicne kompetence in izobraževalne cilje. Žal se velikokrat zgodi, da starši po osnovne informacije pridejo šele tik pred rokom, ki je določen za vpis in posledično zaradi množičnega vpisa in preobilice dela v svetovalni službi ni mogoče staršem podrobno predstaviti šole. Najprej seveda uredimo vse formalnosti, ki se nanašajo na dokazila o predhodni izobrazbi, poskrbimo za prevod teh dokazil, pripravimo vlogo za nostrifikacijo … Poleg njihovih pričakovanj želimo od staršev in dijaka izvedeti več o dijakovih močnih področjih, zelo pomembno pa je, da spregovorijo o njihovem dosedanjem načinu življenja, o učnih navadah mladostnika, njegovih težavah v osnovni šoli in o prostočasnih dejavnostih. Starše in dijaka pri vpisu podrobno seznanimo z načinom pouka, predstavimo jim pripomočke, ki jih bodo pri pouku potrebovali (orodje in delovno haljo), pridobijo osnovne informacije glede prehrane, mestnega prevoza, učbeniškega sklada, pridobimo vse ustrezne podatke o bivanju v Sloveniji, kontaktne podatke, s pomočjo katerih bomo s starši lahko v stiku, pridobimo ustrezna soglasja. Staršem svetujemo, naj mladostnik takoj prične z intenzivnim učenjem slovenskega jezika in naj poskrbijo tudi za ustrezno zdravstveno zavarovanje.

S tem pa se vloga svetovalnega delavca ne zaključi, saj je zaradi posebne narave dela potrebna še nadaljnja spremljava in pomoč pri vključevanju. Glede na posebnosti vsak dijak potrebuje individualni pristop, kar pa je v tako številčnih razrednih, kot so v srednjih šolah, praktično nemogoče. K temu moramo dodati tudi to, da imamo na srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju vključenih več kot 10 % dijakov s posebnimi potrebami, ki prav tako potrebujejo individualni pristop. Delo v tako heterogenih oddelkih je za učitelje zelo zahtevno.

Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018) v 6. členu opredeljuje pravice in obveznosti dijaka, kjer je v 2. alinei zapisano, da morajo srednje šole dijakom tujcem pripraviti individualiziran načrt. Ker prihajajo dijaki tujci z različnimi predznanji, je zelo smiselno, da se za vsakega dijaka pripravi individualiziran načrt, ki naj zajema informacijo o predhodnem šolanju, predznanju. Program naj vključuje močna in šibka področja dijaka, zapišejo naj se cilji in hkrati tudi potrebne prilagoditve pri organizaciji pouka in preverjanju ter ocenjevanju znanja. V individualiziranem načrtu se predvidi tudi obiskovanje tečaja slovenščine. V letošnjem šolskem letu smo te načrte pripravili za vse dijake tujce.

Naloga svetovalne službe je tudi organizacija tečaja slovenščine za tujce. Po prejšnji zakonodaji smo tem mladostnikom organizirali tečaj slovenščine za tujce v obsegu 35 ur letno. Ugotavljali smo, da je takšno število ur za osnovno sporazumevanje premajhno. Če niso ti mladostniki obiskovali še dodatnih tečajev, niso bili uspešni. Po novi zakonodaji pa mora dijak tujec pred vpisom predložiti potrdilo o opravljenem preizkusu znanja po Skupnem evropskem jezikovnem okviru na ravni A2. Če dijak tega potrdila ne predloži oziroma če ni opravil preizkusa znanja, mora šola organizirati intenzivni tečaj slovenščine. Ker imamo na šoli 12 dijakov tujcev, ki omenjenih potrdil nimajo, je šola organizirala tečaj v obsegu 160 ur. Po tečaju dijaki opravijo preizkus znanja in če niso uspešni, jim šola organizira še dodatnih 70

ur, ki so za te dijake obvezne. Tudi dijaki, ki so preizkus znanja opravili uspešno, se lahko odločijo, da želijo še dodatne ure slovenščine, in sicer v obsegu 35 ur do konca šolskega leta. Če je dijakov več kot 12, se na skupni obseg 160 ur za vsakega dijaka nad 12 doda še 15 ur.

Ker smo bili na šoli mnenja, da je začetek dijakov, ki se prvič vključujejo v novo okolje zelo pomembno in da je nujno potrebno, da razumejo vsaj osnove slovenskega jezika, smo še pred pričetkom pouka pričeli z uvajanjem teh dijakov in učenjem slovenščine, kar smo ocenili kot zelo dober primer prakse, saj dijaki s pričetkom pouka niso vstopili v razred, ne da bi znali vsaj malo slovensko.

Pretekla leta smo zelo učinkovito vključevali tudi prostovoljko, upokojeno profesorico, ki je prostovoljno dvakrat tedensko prihajala v šolo in delala z dvema dijakoma, ki sta prišla s Kosova in slovenskega jezika nista razumela. Z njima je delala v šoli, po končanem pouku. Za pomoč smo jim v šolski knjižnici kupili slovarje in nekaj preprostih otroških knjig, s pomočjo katerih so se pričeli sporazumevati. Proti koncu šolskega leta je z njima že lahko odšla do bližnje knjižnice, v trgovino … Oba dijaka sta pomoč ocenila kot zelo dobro. Poleg gospe, ki je na šolo prihajala prostovoljno in dijakoma pomagala, smo na šoli poiskali tudi dijaka, ki je prišel s Kosova in je njun jezik poznal. Tudi njega smo prosili za pomoč, zlasti, ko je bilo potrebno kakšne stvari prevesti in jima kaj dodatno razložiti. Dijaki so se družili tudi v prostem času, kar je bilo za oba dijaka zelo koristno, saj novega okolja nista poznala in jima je lahko pomagal čisto pri osnovnih opravkih tako v šoli kot tudi zunaj šolskega okolja.

Vsem dijakom tujcem smo ponudili tudi pomoč na Mladinskem informativnem, svetovalnem središču Slovenije – MISSS. Gre za vladno neprofitno organizacijo, ki med drugim nudi tudi psihosocialno pomoč družinam priseljencev. Program je namenjen celostni obravnavi družin in aktivnemu socialno-kulturnemu vključevanju priseljencev v skupnost. Nudi socialno, ekonomsko in kulturno podporo pri integraciji priseljenih družin, ki so se v Slovenijo priselile v zadnjih letih. S podpornim programom pomagajo družinam pri vključevanju v slovensko družbo, sprejemanju socialnih in kulturnih značilnosti okolja, ohranjanju identitete ter povečevanju socialne vključenosti. S programom vzpostavljajo odnose medsebojnega spoštovanja, spodbujajo medkulturni dialog, toleranco in solidarnost. Poleg tega pa otrokom in njihovim staršem nudijo tudi učenje slovenskega jezika.

Tudi pri mladostnikih je sprememba novega okolja zelo stresna, saj ne poznajo jezika, se težko sporazumevajo, ne poznajo sošolcev, kraja, prihajajo iz različnih socialnih okolij. Svetovalni delavec naj bi razrednika in celotni oddelčni učiteljski zbor opozoril na njihove potrebe, osebnostne lastnosti, pretekle socialne izkušnje in tudi na družinske razmere. Menimo, da je tudi zelo pomembno, kakšnega razrednika tem mladostnikom dodelimo, saj mora imeti predvsem visoko stopnjo empatije in dober pedagoški čut.

2.3. Vloga razrednika in oddelčnega učiteljskega zbora

Marjanca Ajša Vižintin (2013) meni, da so za medkulturno vzgojo in izobraževanje ključnega pomena učitelji. Učitelj je oblikovalec in usmerjevalec pedagoškega procesa, kar je za vključevanje dijak tujca ključnega pomena. Avtorica poudarja, da je za učitelje z razvito medkulturno zmožnostjo značilno, da se ves čas izpopolnjujejo, da se zavedajo o vplivu svojih stališč in pričakovanj, da sprejemajo soodgovornost za uspešno vključevanje tujcev, da se soočajo s predsodki, stereotipi, da s svojim znanjem spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje, da se zavedajo, da je učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje večleten projekt, da sodelujejo pri izmenjavi dobrih praks. Avtorica daje velik poudarek tudi vključevanju v lokalno skupnost, saj je za vključenost mladostnikov le ta zelo pomemben dejavnik.

Učitelj oblikuje tudi razredno klimo in skrbi za medsebojno interakcijo, s prilagojenim pedagoškim procesom in lastno angažiranostjo ter pozitivnim pristopom do vključevanja dijakov tujcev lahko priseljencem omogoči boljše, predvsem pa manj stresno vključevanje v

novo socialno in šolsko okolje (Budinoska, 2013). Teh ključnih komponent bi se morali vsi učitelji, ki dijake tujce poučujejo, tudi močno zavedati.

Katere pa so tiste kompetence, ki bi jih moral imeti učitelj, ki dela z dijaki tujci? Vrečer (2007) v prvi vrsti izpostavlja empatijo, spoštovanje kulturnih razlik, odprtost za nove izkušnje, tolerantnost do nepredvidljivih situacij, sposobnost prilagajanj vrednotam drugih, zavedanje lastne kulturne identitete ter medosebne veščine.

Tudi na naši šoli smo zaradi množičnega vpisa dijakov tujcev v šolskem letu 2017/18 prosili za pomoč učitelja, ki je sprejem tujcev videl kot izziv in hkrati si je osebno prizadeval, da bi tem dijakom pomagal pri vključitvi v novo okolje, zato je tudi sprejel razredništvo v prvem letniku, in sicer v oddelku, kjer je vključenih največ dijakov priseljencev.

Svetovalna delavka mu je predstavila dijake, ki jih bo imel v razredu in skupaj sta načrtovala njihov sprejem. Posebno predstavitev sta pripravila tudi za prvi šolski dan, ko sta te dijake predstavila v razredu. Poskrbela sta, da je vsak dijak dobil sošolca tutorja, ki mu je v času pouka pomagal in mu razlagal. Razrednik je poskrbel, da je bilo nekaj uvodnih ur namenjenih spoznavanju z dijaki tujci, da so lahko povedali, od kod prihajajo in predstavili sebe. Tudi ostali sošolci so nato predstavili svoj kraj in sebe. Učitelj je sodeloval tudi pri mednarodnem projektu MEET – »Media Education for Equity and Tolerance« (Medijska vzgoja za pravičnost in strpnost). Skupaj z Mirovnim inštitutom, ki je projektni partner iz Slovenije, so v njegovem oddelku izvedli pet delavnic, ki so potekale skozi celo šolsko leto. Ključna aktivnost, v katero so bili dijaki vključeni, je bila razvoj in testiranje inovativnega učnega scenarija na področju medijske vzgoje in strpnosti. Izvajali so koncept medkulturne medijske vzgoje, ki je pri mladih spodbujala demokratično državljanstvo in izpostavlja teme, kot so diskriminacija, rasizem, človekove pravice, stereotipi in nestrpnost. V oddelek je bilo takrat vključenih 9 dijakov tujcev. Dijaki so pridobivali nova znanja in izkušnje pri oblikovanju medijske vzgoje. Ogledali so si več odlomkov dokumentarnih filmov o diskriminaciji, nato pa izvedli razgovor in ugotovili, da so predsodki neutemeljeni, da si spola, staršev, družine, socialnega statusa ne morejo izbirati sami. Stereotipe so razširili tudi na vse druge ranljive družbene skupine. Izdelali so tudi plakate, kjer so zapisali stereotipe o Slovencih in migrantih. V kontekstu akcijskega raziskovanja medijske vzgoje pa so si ogledali tudi film »Blue-Eyed«. Po ogledu je sledila razprava o tem ali je kdo že bil kdaj žrtev diskriminacije ter se pogovorili o sovražnem govoru. Odločili so se, da bodo projekt zaključili s snemanjem kratkih poučnih filmčkov, v katere so bile vključene teme diskriminacija, družbena neenakost, migracije in nestrpnost. Dijakom je bil takšen način dela zelo všeč.

Omenjeni učitelj se je skupaj z dijaki višjih letnikov udeležil tudi mednarodne konference GEAR (Globalno izobraževanje in aktivno delovanje za zaščito človekovih pravic, vključenost in demokratične vrednote v medkulturnih družbah), na katero so bili povabljeni, ker sodelujejo v več projektnih aktivnostih na področju spodbujanja demokratičnih vrednot in učenja za multikulturizem.

Vse to so bile zelo pozitivne izkušnje razrednika in učiteljev v oddelkih, kjer so bili vključeni dijaki tujci in dijaki so bili s pristopom razrednika zelo zadovoljni. Velikokrat so tudi osebno pristopili do njega in z njim navezali pristen odnos.

Učitelji, ki so v teh oddelkih poučevali, so imeli največ težav z ocenjevanjem znanja. Dijaki tujci imajo sicer možnost, da v prvem ocenjevalnem obdobju niso ocenjeni, na koncu pa morajo dosegati minimalne standarde znanja in pridobiti ocene. Da pa so ti dijaki lahko uspešni in da lahko dosežejo minimalne standarde znanja, jim morajo učitelji velikokrat prilagoditi svoje metode dela in vsebino. Vse to jim predstavlja dodatno obremenitev, saj morajo prilagoditi svoje metode dela in ocenjevanja tudi za dijake s posebnimi potrebami. In ker gre za zelo različne zahteve in potrebe, je včasih prilagojen način pouka v tako številčnih in heterogenih razredih težko načrtovati in izvajati.

V letošnjem šolskem letu bomo zaradi zelo uspešnega dela v lanskem letu s takšno prakso nadaljevali. Kot je bilo omenjeno, je za te dijake še pred pričetkom šolskega leta potekal intenzivni tečaj slovenščine in razrednik je dijake še pred pričetkom šolskega leta obiskal na tečaju in se z njimi seznanil. S svojimi pozitivnimi izkušnjami, ki jih je pridobil v lanskem šolskem letu, bo nadaljeval tudi v letošnjem.

3. Zaključek

Šole se v zadnjem času srečujemo z vse večjim vpisom dijakov tujcev. Za uspešno vključitev jim moramo zagotoviti občutek varnosti in sprejetosti, kar pa lahko naredimo s postopnim prilagajanjem na novo okolje, v katerem bivajo, pri čemer se moramo zavedati, da ti mladostniki ne znajo jezika in da so v zelo občutljivem obdobju adolescence. Zavedati se moramo, da uspešno vključevanje ni odvisno le od posameznika, pač pa od pripravljenosti in empatije vseh strokovnih delavcev ter vrstnikov na šoli. Šola mora vzpostaviti tudi dober odnos s starši in v proces izobraževanja vključiti tudi njih, saj najbolj poznajo kulturo svojega otroka in njegovo primarno okolje. Prav tako je pomembno, da mu nudijo čustveno oporo. V celotnem procesu vključevanja priseljencev ima ključno vlogo razrednik, ki je oblikovalec in usmerjevalec pedagoškega procesa. Kot izpostavlja Matejka Glogovčan (2015), naj bi bila šola organizacija, ki je odprta do kulturne, etnične in jezikovne drugačnosti, s primerno šolsko klimo pa naj bi zagotavljala sprejetost, vključenost, uspešnost in participacijo vseh dijakov, tudi dijakov priseljencev. Na naši šoli zato skrbno načrtujemo celoten postopek vključevanja dijakov tujcev, od prvega stika s šolo do aktivne angažiranosti razrednika, pomoči prostovoljcev, pa vse do dijakov tutorjev, ki tem dijakom pri vključevanju v novo okolje pomagajo.

4. Literatura

Budinoska, I. (2013). *Ali osnovnošolski učitelji aktivno vključujejo učence priseljencev v pouk.* Slavistično društvo Slovenije. Pridobljeno s https://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2013%7C3%7C75%E2%80%9388

Glogovčan, M. (2015). *Uspešno vključevanje priseljencev v osnovno šolo.* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2894/1/UL_PeF_-Matejka_Glogov%C4%8Dan_pdf..pdf

Smernice za izobraževanje tujcev v vrtcih in šolah. (2009). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/Smernice_izobrazevanje_otrok_tujcev.pdf

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

Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli.* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1952/1/Vizintin%2C_doktorska_disertacija_.pdf

Vrečer, N. (2007). *Integracija kot človeška pravica: prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji.* Pridobljeno s https://isim.zrc-sazu.si/sites/default/files/integracija_kot_clovekova_pravica.pdf

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Uradni list RS, št. 2006, 68/2017. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325#

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2017). Uradni list RS, št. 68/2017. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20173194

Kratka predstavitev avtorja

Irena Cerar Esih je po izobrazbi profesorica sociologije in univerzitetna diplomirana pedagoginja, zaposlena na Srednji šoli tehniških strok Šiška kot svetovalna delavka. Vrsto let se ukvarja z dijaki s posebnimi potrebami. V zadnjem času pa skrbi tudi za uspešno vključevanje dijakov tujcev v srednje šole. Aktivno sodeluje na področju preventivnih dejavnosti, zlasti preventive v cestnem prometu.

VII

NEUROEDUCATION – THINKING OUTSIDE THE BOX



Nevroedukacijske raziskave – kako spodbuditi razvoj in učno uspešnost otrok in mladostnikov?

Neuroeducaitonal Research – How to Promote Development and Academic Achievement in Children and Adolescents?

Simona Tancig[114]

Simona.Tancig@guest.arnes.si

Povzetek

Eden od ključnih elementov izobraževanja je, da se otroci razvijejo in dosežejo svoje potenciale. Posledično se je veliko raziskav na področju izobraževanja osredotočilo na ugotavljanje dejavnikov, ki lahko spodbujajo ali ovirajo otrokov razvoj in šolski uspeh. Znanje, pridobljeno na osnovi nevroedukacijskih raziskav, pomaga učiteljem pri odpiranju novih perspektiv za pomoč otrokom in mladostnikom pri njihovem razvoju in šolskih dosežkih.
Prispevek predstavlja ugotovitve raziskav nevroznanosti in nevroedukacije s pomembnimi implikacijami in priporočili za poučevanje in učenje, npr. upoštevanje dinamičnega odnosa med kognicijo in čustvovanjem, prepričanje učenca o lastnih sposobnosti (grow mindset, fixed mindset), ki igra ključno vlogo pri motivaciji in učnih dosežkih ter upoštevanje socialno-emocionalnega razvoja (teorija uma in empatije). Prikazana so področja samoregulativnih veščin in izvršilnih funkcij z vidika nevroedukacije in učne uspešnosti. Obravnavani so razlogi za Flynnov učinek in njegov očiten obrat - vzrok za zmanjšanje IQ je posledica okoljskih dejavnikov. Naslednji zaskrbljujoč družbeni trend je (digitalna) medijska večopravilnost, ki je povezana z zmanjšanimi sposobnostmi kognitivnega nadzora kot tudi socialno-emocionalne regulacije – tudi pomembnih za učenje in dosežke v šoli.

Ključne besede: čustva, Flynnov učinek, izvršilne funkcije, kognicija, medijska večopravilnost, motivacija, nevroedukacijske raziskave, otroci in mladostniki, samoregulacija, šolski dosežki.

Abstract

One of the key elements of education is for children to develop and reach their potentials. Consequently, much of educational research has focused on identifying the factors that may promote or hinder child's development and school success. Neuroeducational research provides powerful knowledge for helping teachers to open new perspectives for helping children and adolescents in their development and school achievements.
Neuroscience and neuroeducation research findings with important implications and recommendations for teaching and learning are discussed, e.g. considering and taking into account dynamic relationship between cognition and emotion, student's mindset about perceiving one's own abilities (grow mindset, fixed mindset) that plays a key role in one's motivation and achievement, and socio-emotional development (theory of mind and empathy). Areas of self-regulating skills and executive functions from neuroeducation perspective are elaborated. Reasons behind the Flynn's effect and its apparent reversal are discussed- the cause of IQ decline is due to environmental factors. Another worrying

[114] Zunanja sodelavka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani, članica International Mind, Brain and Education Society (IMBES), članica SIG Neuroscience & Education pri European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)

societal trend is (digital) media multitasking, which is associated with decreased cognitive control abilities as well as socio-emotional regulation - also important for learning and school achievements.

Key words: children and adolescents, cognition, emotions, executive functions, Flynn's effect, media multitasking, motivation, neuroeducation research, school achievements, self-regulation.

1. Uvod

Današnji čas označujejo izjemno hiter razvoj računalniških in komunikacijskih tehnologij kakor tudi velike in hitre spremembe na ekonomskem, socialnem in demografskem področju, ki potencialno vplivajo in spreminjajo vzgojno-izobraževalno krajino. Pomembno vprašanje današnjega časa je, kako učencem na različnih ravneh izobraževanja omogočiti aktivno udeležbo v družbi, ki jo označujejo eksplozija informacij, izjemno hiter razvoj računalniške in komunikacijske tehnologije ter pomembne spremembe družbenih položajev in vlog. Uspešno delovanje v današnjem nenehno spreminjajočem se svetu zahteva široko področje novih znanj in spretnosti, ki presegajo tradicionalna znanja, ki se preverjajo s standardnim in standardiziranimi testi.

Pri kompetencah 21. stoletja je poudarek na višjenivojskem znanju in strategijah učenja (OECD, 2017). Vanje uvrščamo zmožnost selekcionirati in povezovati ter integrirati informacije iz različnih virov v poglobljeno znanje in modrost; presojati in se odločati na osnovi dejstev in kritičnega mišljenja, ki ga vodijo empatija in etična načela; socialne kompetence (inkluzivnost, sodelovanje, timsko delo ipd.); digitalna in medijska pismenost; ter kot najbolj pomembne, izvršilne funkcije in samoregulacija, na katerih slonijo spretnosti in znanja 21. stoletja. Izvršilne funkcije, ki so ključnega pomena za uspešnost v izobraževanju in življenju, imajo dobro raziskan nevrološki korelat. V novejših empiričnih raziskavah so tudi odkrili pomembne povezave med izvršilnimi funkcijami, samoregulativnim učenjem in metakognicijo.

V raziskavah edukacijske nevroznanosti so prišli do pomembnih ugotovitev o učenju in poučevanju omenjenih kompetenc, pomembnih za vzgojno-izobraževalni prostor.

Razumevanje nevroloških korelatov emocij, motivacije, učenja in samoregulacije ter poznavanje razvoja teh področij v možganih nam omogoča boljše razumevanje, kako se otroci in mladostniki soočajo s kognitivnimi in čustveno-socialnimi zahtevami učnega okolja. To poznavanje je pomembno tudi za načrtovanje poučevalnih pristopov in intervencijskih programov za otroke in mladostnike.

2. Učenje in čustva se ne pojavljajo drug ob drugem, temveč součinkujejo

Platon je že pred 2000 leti trdil, da ima vse učenje čustveno osnovo, vendar so znanstveniki šele v zadnjih desetletjih s slikanjem možganov začeli odkrivati nevrobiološko soodvisnost učenja in čustev. Nevroznanstvenik Davidson omenja, da je eden od '7-ih grehov kognitivne nevroznanosti' domneva, da je kognicija neodvisna od čustev (Davidson, 2003).

Immordino-Yang in Damassio (2008), priznana nevroznanstvenika, sta z raziskavami na področju emocij pri odločanju in učenju ugotovila, da so za učenje sicer pomembni kognitivni procesi, vendar niso nič manj pomembna tudi čustva. Tako sta Descartesovo misel »Mislim, torej sem« preoblikovala v »Čutimo, torej se učimo« (*we feel, therefore we learn*). Poučevalno prakso lahko v veliki meri izboljšamo s tem, da upoštevamo čustva. Ne glede na sposobnosti učencev je mogoče oblikovati učno okolje tako, da pozitivna čustva in motivacija podpirajo učenje in ščitijo učence pred škodljivimi vplivi negativnih čustev.

Glavni emocionalni sistem v možganih je limbični sistem, ki vključuje amigdalo in hipokampus. 'Emocionalni možgani' (LeDoux, 2000) imajo močne povezave s frontalnim korteksom (glavno področje za rezoniranje in reševanje problemov). Raziskave s slikanjem možganov so pokazale dinamično naravo odnosa med kognitivnimi in čustvenimi procesi. Področja možganov, ki so tipično vključena v 'čustva', so pogosto vključena tudi v 'kognicijo' in obratno.

Za razumevanje, kako čustva vplivajo na kognitivne procese (npr. učenje) in obratno, je pomembno poznavanje funkcionalnih povezav med prefrontalnimi izvršilnimi (eksekutivnimi) procesi in emocionalno-motivacijskimi procesi limbičnega sistema.

Raziskovalci so odkrili, da so različna področja možganov vključena v emocionalne procese. Limbični sistem pogosto poimenujemo 'možganski emocionalni center' (Gazzaniga , Ivry in Mangun, 2009). Amigdala, locirana v medialnem temporalnem lobusu, je del limbičnega sistema in je pomembna struktura za procesiranje emocij. Amigdala je vključena ne samo v implicitno emocionalno reakcijo, kot npr. na nepričakovan dogodek, ki vzbudi strah, temveč tudi v eksplicitno emocionalno učenje nevarnosti in zapomnjenje informacij. Poleg amigdale eksplicitno emocionalno učenje vključuje hipokampus, ki je ključna struktura, vključena v spomin. Ta odnos med emocijami in spominom podpirajo raziskave, ki kažejo, da aktivacija amigdale resnično okrepi spomin. Zato si dogodke, ki so povezani z močnimi emocijami, kot je npr. strah, bolje zapomnimo. Informacija, ki jo obravnava amigdala, aktivira hipotalamus, ki aktivira stresne hormone, ki pripravijo organizem na odgovor. Pojavijo se fiziološke spremembe (pritisk, pulz, kontrakcije mišic ipd.). Konstantna prisotnost stresnih hormonov je škodljiva (J**o**ëls , Pu, Wiegert, Oitzl in Krugers, 2006). Vemo, da kronični stres okvari sisteme, kot so kardiovaskularni, prebavni in imunski. Poleg tega kronični stres lahko poškoduje hipokampus in frontalni korteks ter vpliva na spomin in obravnavanje informacij (McEwen in Sapolsky, 1995). Čeprav zmerni stres lahko spodbuja dosežke in priklic informacij, dalj časa trajajoči stres zmanjša sposobnost zapomnjenja in priklic informacij (J**o**ëls idr., 2006). Učenci, ki so anksiozni, imajo v krvi visoko stopnjo hormona kortizola, ki je povezan s stresom. Tudi vedenjske težave zaradi anksioznosti so povezane z ravnijo stresnega hormona kortizola (Ruttle idr., 2011). Če se vedenjske težave in stres nadaljujejo v daljšem obdobju, se stres in raven kortizola nenormalno znižata, kot da se posameznik poskuša ubraniti negativnega učinka, povezanega z visoko ravnijo kortizola. Ta odziv na nenehni strah ali anksioznost lahko povzroči, da učenec preneha skrbeti za učenje in šolo, kar vodi v učno neuspešnost. To pomeni, da je potrebno oblike pomoči in podpore uvesti čimprej, ko se začnejo kazati vedenjski problemi.

3. Stres, revščina, čustveno-socialni in kognitivni razvoj – pomen razvoja izvršilnih funkcij

Pomembna so tudi nevroznanstvena spoznanja, kako stres vpliva na razvoj otroka. Veliko število raziskav je bilo osredotočenih na odnos med revščino in stresom kot tudi na vpliv tega stresa na čustveno-socialni razvoj, razvoj kognicije in učenja ter razvoj izvršilnih funkcij.

Odraščanje v družini z nizkim SES lahko vodi k slabšemu kognitivnemu in emocionalnemu razvoju, nižjim izobraževalnim dosežkom ter slabšemu fizičnemu in mentalnemu zdravju (Hackman, Farah in Meaney, 2010).

Z nevroznanstvenimi raziskavami s slikanjem možganov so skušali bolj poglobljeno razložiti povezanost med SES in otrokovim razvojem. V eni od najobsežnejših raziskav, ki je zajela 1099 otrok, mladostnikov in mlajših odraslih, so ugotovili poleg funkcionalnih tudi strukturne spremembe v možganih (Noble idr., 2015). Največji vpliv je imel SES na

jezikovno področje (temporalno področje) *in izvršilne funkcije* (frontalno področje). Našli so tudi zanesljivo razliko v volumnu hipokampusa, ki je povezan z deklarativnim in epizodičnim spominom (Noble idr., 2015).

Kako razložiti vpliv SES na razvoj možganov? Ugotovili so, da je zelo pomemben dejavnik stres, v katerem živi družina z nizkim SES.

> *Otroci, ki doživljajo veliko breme ekonomskih in socialnih stresorjev, vstopijo v predšolsko obdobje z visoko stopnjo emocionalnih težav, povezanih s strahom in anksioznostjo, z motnjami vedenja, izvršilnih funkcij in samoregulacije ter z vrsto težav, ki jih uvrščamo (kategoriziramo) v učne težave, ADHD, probleme duševnega zdravja, npr. depresivnost in vedenjske težave (Shonkoff in Phillips, 2000).*

Ko otroci vstopijo v šolo, so s SES povezane razlike v otrokovih kognitivnih sposobnostih in v čustveno-socialnem razvoju že prisotne in se te razlike pogosto ne zmanjšajo v času šolanja, lahko se celo povečajo (efekt škarij).

Če ima nizek SES vpliv na kognitivni in emocionalni razvoj, ki nato pogojujeta izobraževalne dosežke, od katerih sta odvisna zaposlitev in materialni položaj, se situacija revščine ponavlja iz generacije v generacijo (začarani krog revščine). Tako je ekonomska in socialna mobilnost določena že ob rojstvu. Težak, če ne celo nemogoč, je prehod v višji socialni status.

4. Nevroplastičnost možganov, reverzibilnost sprememb – intervencijski programi

Spremembe, ki jih revščina in stres povzročata na razvoju otrok, so zaradi nevroplastičnosti možganov reverzibilne – mogoče jih je spremeniti. Možgani imajo izjemno zmožnost prilagajanja, ki jo imenujemo 'nevroplastičnost'. To imenujemo tudi izkustveno pogojena plastičnost – plastičnost, ki jo pogojujejo naše dejavnosti in izkušnje v celotnem življenju. Nevroplastičnost 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. 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. Poznavanje in razumevanje nevroplastičnosti možganov je pomembno pri načrtovanju učenja in poučevanja ter pri oblikovanju intervencijskih programov, saj z njimi v pomembni meri vplivamo na spremembe v možganih.

Z ustreznimi programi v predšolskem in šolskem obdobju lahko izboljšamo razvoj otrok in njihove življenjske možnosti ter priložnosti.

Nekateri uspešnejši programi za otroke, ki živijo v revščini in manj spodbudnih okoljih (nizek SES in nizka izobrazba staršev) kombinirajo posebne programe za otroke z izobraževalnimi programi, v katere se vključujejo starši ali rejniki. V programih za predšolske otroke poleg spodbujanja razvoja in učenja na različnih kognitivnih področjih, npr. v predšolskih spretnostih, je v ospredju tudi razvoj izvršilnih funkcij (razvoj pozornosti, kontrola impulzov). Glede na spoznanja nevrobiologije je mogoče razlike v izobraževalnih dosežkih zaradi socialno-ekonomskega položaja v veliki meri zmanjšati z intervencijami, ki preprečijo ali ublažijo učinke stresa na razvoj možganov.

Kako in koliko se starši pogovarjajo z otroki, je nadvse pomembno za otrokov umski razvoj (npr. za razvoj besedišča, čustveno-socialni razvoj, razvoj empatije in teorije uma ipd.). Starši nizkega SES običajno otrokom namenjajo manj pogovora. Starši iz nizkega SES so

otrokom namenjali krajše pripombe in se niso z njimi spuščali v daljše in obsežnejše pogovore.

V programih za starše se starši naučijo zmanjšati stres otrok z vzgojnimi prijemi, npr. spodbujati in opogumljati otroke k aktivnosti, podkrepiti pozitivne oblike vedenja s pohvalo, se pogovarjati z otroki ipd., kar pomembno vpliva tudi na zmanjšanje njihovega lastnega stresa v družini.

Pomembno vlogo pri zmanjševanju vplivov revščine na kognitivni in čustveni razvoj imajo tudi učitelji in šola. Pomembno je, da so učitelji in svetovalni delavci seznanjeni s problematiko revščine kot tudi z oblikami pomoči in podpore ter prepoznavanjem in ocenjevanjem njihovih težav (Košak-Babuder, 2010; Košak-Babuder, 2011a, Košak-Babuder, 2011b). Pri načrtovanju izobraževanja učiteljev o problematiki revščine v vzgojno-izobraževalnem procesu je pomembno predhodno raziskati njihova prepričanja in znanja o vplivu revščine na razvoj in šolsko uspešnost učencev kot tudi poznavanje novejših spoznanj nevroznanosti in edukacije o tem področju (Tancig in Tašner, 2018). Razvitih je tudi več različnih strategij in pristopov poučevanja ter oblik pomoči, ki temeljijo na sodobnih empiričnih spoznanjih nevroedukacije, ki so v pomoč učiteljem (Jensen, 2009).

5. Dejavniki čustvenega odzivanja in tveganega vedenja v mladostništvu

Otroštvo in mladostništvo sta pomembni razvojni obdobji, v katerih se oblikujejo tudi osnove psihofizičnega zdravja in blagostanja v odraslosti. Obdobje mladostništva je še posebno ranljivo glede mentalnega zdravja zaradi razvojnih posebnosti in vplivov sodobnega sveta. Po nekateri podatkih se 75% psihičnih težav začne pred 24-im letom in 50% s 15-im letom.

Mladostništvo označujeta hiter telesni in intelektualni razvoj, nihanje razpoloženja, anksioznost, depresivnost in impulzivno vedenje.

Ugotovitve nevroznanosti o teh razvojnih značilnostih mladostniških možganov so pomembne za boljše razumevanje tega obdobja, za presojanje, kdaj je vedenje v okviru razvojnih značilnosti in kdaj gre za resnejše motnje, kot tudi za načrtovanje ustreznih oblik pomoči, podpore in preventivnih programov za razvijanje njihove rezilientnosti.

Za mladostnike postanejo zelo pomembni odnosi z vrstniki, ki jih neredko označujejo tudi različne oblike fizičnega in verbalnega nasilja ter vrstniškega ocenjevanja (izključevanje ali sprejemanje). Socialno-psihološke študije kažejo, da so mladostniki, posebno deklice, bolj občutljivi na *izključevanje* iz vrstniških skupin v primerjavi z odraslimi ali otroci (Kloep, 1999). To je lahko tudi eden od razlogov, zakaj se mladostniki težko uprejo tveganemu vedenju v primeru, da je tako vedenje norma vrstniške skupine.

Za mladostnike je zelo pomembno, kakšno mnenje o njih imajo vrstniki. Če mladostnike izključujejo ali zavračajo, je to za njih zelo boleče. Thagard navaja, da imajo reakcije na fizično poškodbo in socialno zavrnitev podobno nevrobiološko osnovo – socialna bolečina je resnična bolečina (Thagard, 2010). Raziskave s slikanjem možganov so v primeru izključevanja pokazale, da je socialna tesnobnost povezana z aktivnostjo v sprednjem cingulatnem korteksu, za katerega je znano, da je področje za obravnavo fizične bolečine, in še z nekaterimi drugimi področji možganov, ki so vključena v socialno in fizično bolečino. (Thagard, 2010). To se izraža tudi v metaforah kot npr. 'moja čustva so ranjena', 'prizadel me je', kar velja za številne jezike. Torej nevrološki procesi pojasnjujejo, zakaj si socialna in fizična bolečina delita lingvistične in vedenjske korelate (Thagard, 2010). Vedenje in

občutenje tesnobnosti in strahu sta tesno povezana s fizično in socialno bolečino kot tudi z žalostjo in depresivnostjo.

Tvegano vedenje in močno čustveno odzivanje mladostnikov imata osnovo v zgodnjem dozorevanju limbičnega sistema, katerega del je amigdala, in s kasnejšim dozorevanjem prefrontalnega možganskega področja, ki je odgovorno za nadzor impulzov, načrtovanje, samoregulacijo in odločanje. Amigdala dozori relativno zgodaj v starosti 10-12 let, medtem ko prefrontalni korteks, ki med drugim omogoča čustveno samoregulacijo, dozori šele po 20-em letu. To nam tudi pojasnjuje, zakaj se pri zavračanju in izključevanju pri npr. odraslih ženskah (23 do 28 let starosti) aktivira prefrontalni korteks v večji meri kot v primeru sprejemanja ali nevtralne besede, medtem kot ta vzorec odzivanja ni prisoten pri skupini mladostnic (14 do 16 let starosti) (Nelson, Leibenluft, McClure in Pine, 2005). To kaže, da prefrontalni regulacijski mehanizmi še niso povsem razviti v mladostniškem obdobju. To je lahko tudi eden od dejavnikov večje hipersenzitivnosti in povečanega čustvenega odziva na zavračanje in izključevanje pri mladostnikih (Nelson idr., 2005).

Področje socialnih odnosov je pomembno za mladostnike. Poznavanje odzivanja mladostnikov na pojave zavračanja in izključevanja kot tudi medvrstniškega nasilja prispeva k razumevanju dejavnikov šolskega uspeha ozir. neuspeha.

6. Razvoj empatije, teorije uma in socialnega vedenja

Empatija in teorija uma imata zelo pomembno vlogo na področju socialne kognicije in socialnega vedenja ter pomenita preseganje faze egocentrizma, značilnega za razvojno nižja obdobja v otrokovem razvoju.

Empatijo običajno opredelimo kot sposobnost razumevanja čustev drugih ljudi in odzivanje nanje z ustreznimi čustvi. Razvoj empatije je tesno povezan s sposobnostjo zaznavanja in kognitivnega zavedanja mentalnih stanj drugih oseb in zavzemanja njihove perspektive. Zato se neredko empatijo pojmuje širše in sicer kot sposobnost razumeti čustva in misli drugih ljudi. Tako je empatija povezana s konceptom teorije uma (TU), ki jo opredelimo kot zmožnost razumevanja oz. pripisovanja (atribucije) mentalnih stanj sebi in drugim ljudem. TU pomeni, da posameznik pojmuje sebe in druge ljudi kot mentalna bitja, ki imajo svoja prepričanja, želje, namere, čustva in interpretacije sveta.

Razumevanje mentalnih stanj drugih ljudi nam omogoča, da predvidevamo njihovo vedenje.

Ljudje smo izrazito socialna bitja in zmožnost razumeti prepričanja, namere, čustva in druga mentalna stanja drugih ljudi je ključnega pomena za socialne odnose. V novejši literaturi in raziskavah se srečujemo z nekoliko drugačno razmejitvijo med empatijo in TU, kot to velja za tradicionalno pojmovanje, in s katero je bolj poudarjena njuna medsebojna povezanost. Gre za delitev empatije na afektivno ('hot') in kognitivno ('cold') ali pa za delitev TU na empatično ('hot') in kognitivno ('cold') (Saxe, Baron-Cohen, 2008).

Mnogi mehanizmi, ki omogočajo socialno-kognitivno razumevanje in jih pojmujemo kot predhodnike empatije in TU, se razvijejo že v prvih dveh letih življenja. Mednje štejemo sledenje pogledu druge osebe, skupno pozornost, spremljanje k cilju usmerjene dejavnosti in kontroliranje namer.

TU se razvija z otrokovim spoznanjem, da druge osebe delujejo na osnovi mentalnih stanj.

Spoznanja, da imajo lahko drugi ljudje prepričanja, so bila predmet vrste raziskav TU v razvojni kognitivni psihologiji, danes pa so tovrstne raziskave vedno bolj prisotne tudi na

področju socialne nevroznanosti kot tudi na področju sodelovanja obeh disciplin kognitivne znanosti.

V zadnjih desetih letih je bila izvedena množica raziskav, s katerimi so skušali preveriti povezanost med zavedanjem lastne kognicije (metakognicija) in razvojem reflektivnega zavedanja kognicije drugih oseb (teorija uma). Raziskave so se osredotočale pretežno na razvojni vidik povezanosti med izvršilnimi funkcijami in TU (Perner, Lang, 2000). Raziskave so vključevale izvršilne funkcije, kot so delovni spomin, inhibitorna kontrola, načrtovanje in kognitivna fleksibilnost (fleksibilnost pozornosti). Raziskave so potrdile, da obstajajo pomembne korelacije med dosežki na testih izvršilnih funkcij in dosežkih na testih TU. Zanimiva je ugotovitev, da inhibitorna kontrola in delovni spomin kažeta močno povezanost z TU. To potrjujejo tudi raziskave pri otrocih z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD) ter pri otrocih z avtizmom, za katere je značilen primanjkljaj v izvršilnih funkcijah (Hughes, 2002).

Zelazo je predlagal, da je potrebno ločiti med 'cool' in 'hot' izvršilnimi funkcijami (Zelazo in Mueller, 2002). Medtem ko so 'cool' izvršilne funkcije vključene v izrazito kognitivne naloge, se 'hot' izvršilne funkcije vključujejo v odločanje o dogodkih, ki so pomembni za emocionalno področje

Jezikovno-govorne sposobnosti omogočajo izmenjavo informacij o prepričanjih, željah, namerah, čustvih in s tem prispevajo k socialnemu razumevanju. To potrjujejo raziskave pri gluhih otrocih. Gluhi otroci, ki so se pozno naučili znakovnega jezika in ga njihovi starši ne obvladajo dobro, kažejo zaostanek v razumevanju mentalnih stanj, ki se kaže tudi v manjši uspešnosti na nalogah TU v primerjavi s slišečimi otroci in tistimi gluhimi, ki so se zgodaj naučili znakovnega jezika in ga tudi njihovi starši (gluhi) zelo dobro obvladajo.

Pogovor o abstraktnih mentalnih stanjih je pomemben za razvoj teorije uma. Gluhi otroci se tudi ne udeležujejo iger pretvarjanja s sorojenci in vrstniki in so tako ovirani pri pridobivanju razumevanja mentalnih stanj.

Pomen komunikacije dokazujejo tudi ugotovitve, da so otroci iz večjih družin uspešnejši na nalogah TU. Zanimiva pa je tudi ugotovitev, da je v razvoju teorije uma pomembno, da starši pojmujejo otroka kot mentalno bitje, ter da upoštevajo in so pozorni na njegova mentalna stanja.

Raziskave kažejo, da so jezikovno-govorne sposobnosti dober prediktor uspeha na nalogah TU, neodvisno od starosti. Podobne korelacije so dobljene pri normalno razvijajočih se otrocih kot tudi pri tistih z avtizmom in drugimi razvojnimi motnjami.

7. Motivacija – miselna naravnanost (mindset) - prepričanja o lastnih sposobnostih in dosežki pri učenju

Motivacija je tesno povezana s čustvi. Dobro poznavanje dinamičnih procesov motivacije omogoča boljše razumevanje in spodbujanje razvoja notranje motivacije pri učencih.

Dweck je raziskovala motivacijo učencev in intervencije za razvoj , ki jih je preverila z nevroznanstvenimi metodami (Dweck, 2008; Mangels, Butterfield, Justin Lamb, Good in Dweck, 2006). Študije je izvedla v različnih situacijah z učenci od 4-ih let dalje do vključno mladostniške dobe. Rezultati so pokazali, da so učenci, pri katerih so pohvalili njihova prizadevanje in trud, bili bolj uspešni kot tisti, pri katerih so pohvalili njihove sposobnosti. Npr., pri matematičnih nalogah so ob uspehu pohvalili njihove sposobnosti. Pokazalo se je, da so bili ti učenci pri nadaljnjih nalogah manj samozavestni in motivirani za reševanje težjih problemov kot tisti učenci, pri katerih so pohvalili njihova prizadevanje in vloženi trud. Tako

pohvala sposobnosti pri učnem uspehu zmanjša samozaupanje, ko gre za težje naloge in večje učne zahteve, medtem ko pohvala truda poveča vztrajnost in prizadevanja. To z drugimi besedami pomeni, da če pri uspehu pohvalimo sposobnosti (nadarjenost) učenca, to implicira, da so njihovi dosežki izven njihove kontrole ali nadzora. Če pohvalimo njihovo vztrajnost in prizadevanje, to daje občutek nadzora, kako se soočiti s povečanimi zahtevami ali z neuspehom – to je s trudom, vajo in raziskovanjem novih postopkov in strategij pri učenju in reševanju nalog.

Pomembna je tudi ugotovitev, da ima učenčevo prepričanje o lastnih sposobnostih pomembno vlogo v njegovi motivaciji in dosežkih pri učenju (Blackwell, Trzesniewski in Dweck, 2007). Tako so bili učenci, ki so bili prepričani, da je mogoče sposobnosti razvijati s trudom in vztrajnostjo (*grow mindset*), bolj uspešni kot tisti, ki so bili prepričani, da sposobnosti ni mogoče spremeniti in izboljšati (*fixed mindset*). Poleg tega so ugotovili, da je mogoče s spremembo učenčevega prepričanja o nespremenljivosti sposobnosti izboljšati njegove dosežke.

Prepričanja o lastnih spodobnostih lahko s precejšnjo zanesljivostjo napovedujejo dosežke učencev, še posebno v primeru zahtevnejšega učenja. Pomemben dejavnik, ki k temu prispeva, je način odzivanja učencev na neuspeh. Nekateri pripisujejo svoj neuspeh pomanjkanju sposobnosti in zato pojmujejo svoje učne težave kot nepremostljive. Zato da se izognejo nadaljnjim neuspehom, se prenehajo truditi in si prizadevati za učni uspeh. To se odraža tudi v nemotiviranosti in nesodelovanju pri intervencijskih programih in oblikah pomoči Gre za odzivanje na neuspeh v smislu 'nemoči'. V nasprotju s tem vzorcem odzivanja vidijo nekateri učenci neuspeh kot izziv, ki ga z vztrajnim delom in trudom želijo preseči. V tem primeru vzorec odzivanja na neuspeh označuje usmerjenost k izboljšanju sposobnosti.

Vzroki tako različnih vzorcev odzivanja na neuspeh koreninijo v učenčevi lastni teoriji spodobnosti (inteligentnosti) ali prepričanjih. Učenci, ki verjamejo, da je njihove sposobnosti mogoče spreminjati (*grow mindset*), bodo bolj verjetno neuspeh ali slabše dosežke pripisovali premajhnima trudu in vztrajnosti kot pa slabšim sposobnostim. Zato se bodo verjetno trudili, da izboljšajo dosežke. Tudi v učne situacije vstopajo z učnimi cilji, usmerjenimi v lastni napredek, ne da bi se ozirali na to, kako sposobni so videti drugim. In obratno, učenci, ki verjamejo, da sposobnosti (inteligentnosti) ni mogoče spreminjati (*fixed mindset*), bodo zelo verjetno slabše dosežke in neuspehe pripisovali pomanjkanju sposobnosti in je zato zelo malo verjetno, da se bodo na neuspeh odzvali s povečanjem truda in vztrajnostjo. Običajno v šolsko situacijo vstopajo s ciljem, usmerjenim k pozitivni oceni in prioritete ne dajejo samemu procesu učenja ter se izogibajo situacijam preverjanja sposobnosti. Ko se srečujejo z neuspehom, ima to močan negativen učinek na njihovo samopodobo. Zato prepričanja o nespremenljivosti sposobnosti vodijo k občutku nemoči.

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).

Intervencijski programi so usmerjeni v spreminjanje prepričanja o nespremenljivosti sposobnosti in v učenje, kako izboljšati sposobnosti. Učenci so osredotočeni na proces, ki vodi k učnemu uspehu skozi vztrajnost, prizadevanje in preizkušanje novih strategij ter na ta način spreminjajo svoje prepričanje o sposobnostih. In ko se učenci naučijo skozi strukturiran program, da lahko razvijajo svoje sposobnosti – npr. razvijajo svoje možgane zaradi njihove plastičnosti – in jih izboljšujejo, so tudi bolj uspešni (Dweck, 2007).

Sicer pa Dweck opozarja na nevarnost novega mita, da trud enačimo z razvojem sposobnosti (*grow mindset*) (Dweck, 2015). Napor in trud sta brez dvoma pomemben ključ do učnega uspeha, vendar sta le sredstvo za doseganje učnih ciljev in napredovanja. Sam trud je premalo, pomembni so tudi dosežki. Učenci morajo v učnem procesu dobiti priložnost, da spremenijo svoje ravnanje, da se učijo in napredujejo ter preizkušajo nove načine in strategije, se naučijo poiskati pomoč, ko naletijo na težave, ipd.

Poznavanje plastičnosti možganov pomembno vpliva tudi 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 bolj uspešno usmerjal poučevalne strategije in intervencije v izboljšanje stanja učencev in obratno (Tancig in Vernik Trofenik, 2016; Tancig, 2017).

8. Samoregulacija truda in vztrajnosti, čustev in motivacije

Samoregulacija se ne nanaša samo na kognitivne strategije temveč tudi na emocionalne in motivacijske, od katerih je še posebno pomembna regulacija truda in vztrajnosti, ki jih lahko učenci uspešno uporabljajo za izboljšanje učenja in dosežkov. Raziskave potrjujejo, da samoregulacijski procesi vplivajo na učenčeve dosežke, vedenje in emocije (Schunk in Zimmerman, 2008).

V raziskavi so na večjem vzorcu učencev skušali preveriti, kako IQ in raven samoregulacije (samodiscipline) korelirata s šolskim uspehom (Duckworth in Seligman, 2006). Z obsežnim instrumentarijem so ugotovili, da samodisciplina pojasnjuje dvakrat več variance končnega šolskega uspeha kot IQ. Korelacija med samodisciplino in končnim šolskim uspehom je znašala 0,67, korelacija med IQ in končnim šolskim uspehom pa 0,32. Tudi regresijska analiza je potrdila te rezultate. Raziskovalci so zaključili, da so učenci bolj verjetno zaostajali pri uresničevanju polnega intelektualnega potenciala zaradi slabše samodiscipline kot pa zaradi slabših intelektualnih zmožnosti.

Tako učenci s samoregulacijo zvišajo motivacijo in učno uspešnost ter pridobijo zaupanje v lastne sposobnosti.

Poznavanje razvoja možganov nam omogoča boljše razumevanje otrokove vedno večje zmožnosti samoregulacije čustev na eni strani in težav v regulaciji emocij in vedenja na drugi.

Regulacija emocij je konsistentno povezana s šolsko uspešnostjo (npr. Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane in Shelton 2003). Otroci z dobro regulacijo čustev kažejo večje socialne spretnosti in so tudi bolje sprejeti pri vrstnikih (Graziano, Keane in Calkins, 2007). Obratno imajo učenci, ki niso zmožni emocionalne regulacije, slabše socialne spretnosti, kažejo več opozicionalnega vedenja, hiperaktivnosti in agresivnosti (Rydell, Berlin in Bohlin, 2003).

Razvoj zahtevnejših strategij čustvene samoregulacije ima svojo osnovo v razvoju omrežja sprednjega kortikalnega področja možganov, vključno z deli prefrontalnega korteksa in sprednjega cingulatnega korteksa (ACC). Izboljšanje samoregulacije pripisujemo otrokovi vedno večji zmožnosti, da uporablja sprednji cingulatni korteks (ACC) za umirjanje vedenja z namerno (premišljeno) izbiro ustrezne strategije (Lewis in Sieben, 2004). ACC je še posebno pomemben, ker zagotavlja mesto integracije informacij iz telesnih občutij, pozornosti in čustev. Ima edinstveno pozicijo v možganih s povezavami »emocionalnega« limbičnega sistema in tudi »kognitivnega« prefrontalnega korteksa in je vpleten v različne kompleksne funkcije, kot so empatija, kontrola impulzov, emocije in odločanje.

Učenci z izraženo anksioznostjo imajo visoko raven kortizola (stresnega hormona) v krvi v nasprotju z učenci, ki so uporabljali strategije za zmanjšanje stresa (Pekrun, Goetz, Titz in

Perry, 2002). To kaže na pomen vključevanja samoregulacije čustev v šolski prostor kot tudi uvajanje pozitivne klime v razredu, ki ima pomembno vlogo v motivaciji.

Samoregulativno učenje (SRL) označuje proces, s katerim učenec aktivira in vzdržuje kognicije, čustva in vedenje, ki so sistematično usmerjeni k doseganju ciljev (Schunk in Zimmerman, 2008). Večina zgodnjih raziskav samoregulativnega učenja v izobraževanju se je osredotočila na kognitivne in metakognitivne strategije. Kasneje so se raziskovalci usmerjali na vlogo motivacijskih procesov (samoučinkovitost, emocije, vrednote, samoevalvacije ipd.) (Schunk idr., 2008). Samoregulativno učenje vključuje kognitivne, metakognitivne, vedenjske in emocionalne (afektivne) vidike učenja (Panadero, 2017).

Vpliv samoregulativnega učenja na šolsko uspešnost je dobro raziskan in je pomemben dejavnik, ki prispeva k učni uspešnosti neodvisno od IQ in predhodnih šolskih dosežkov (Nota, Soresi in Zimmerman, 2004). Strategije samoregulativnega učenja učencu omogočajo nadzorovanje lastnega učenja, povečanje aktivnosti, motivacije, samoocenjevanje, napredovanja v učenju, sodelovanja v vzajemnem učenju in razvijanju potencialov.

9. Izvršilne funkcije, pomembne za šolsko in življenjsko uspešnost - programi za razvoj izvršilnih funkcij

Izvršilne funkcije (IF) opisujejo nevrokognitivni procesi, ki kontrolirajo in koordinirajo kognicijo ter vodijo k cilju usmerjeno vedenje (Garner, 2009). Izvršilne funkcije potrjujejo ugotovitve, ki slonijo na nevropsiholoških raziskavah, teoriji informacijskih procesov kot tudi Baddeleyevemu večkomponentnem modelu delovnega spomina (Miyake idr., 2000). Izvršilne funkcije so odvisne od prefrontalnega korteksa in drugih živčnih področij, s katerimi ima prefrontalni korteks povezave.

Izvršilne funkcije (IF) vključujejo tri samostojne komponente: inhibitorno kontrolo (kontrolo impulzov), delovni spomin in kognitivno prožnost (Miyake idr., 2000; Diamond, 2013). Na njih slonijo bolj kompleksne višjenivojske IF, kot so rezoniranje, reševanje problemov in načrtovanje. Inhibitorna kontrola omogoča, da se upremo začetnemu impulzu in delujemo bolj premišljeno (samokontrola, samoregulacija). Delovni spomin ni samo začasno ohranjanje informacij v spominu, vključuje tudi izvajanje operacij na teh informacijah. Delovni spomin je pomemben za rezoniranje, načrtovanje in reševanje problemov. Kognitivna prožnost se nanaša na sposobnost prožnega prilagajanja na spremenljive zahteve, npr. poiskati nov ustreznejši način reševanja problemov, zmožnost gledati na isto stvar na različne načine ali iz različnih perspektiv in se soočati z novimi, nepredvidljivimi spremembami.

Izvršilne funkcije so bolj pomembne za šolsko uspešnost, kot je IQ (Blair in Razza, 2007; Morrison, Ponitz in McClelland, 2010), in so dober napovedovalec matematične in bralne pismenosti (Gathercole, Pickering, Knight in Stegmann, 2004). IF dobro napovedujejo uspešnost skozi vsa šolska leta od predšolske dobe do vključno univerzitetnega študija, pogosto bolj kot IQ (Alloway in Alloway, 2010).

IF so kritične tudi za uspešnost kasneje v življenju v različnih življenjskih situacijah (npr. v poklicnih), pomembne so tudi za mentalno in fizično zdravje (Moffitt idr., 2011).

Na velik pomen IF v življenju opozarjajo tudi ugotovitve longitudinalnih raziskav, da bodo otroci, ki imajo že pri treh letih sorazmeroma dobro samokontrolo (so manj impulzivni, bolje uravnavajo svojo pozornost in so bolj vztrajni), pozneje kot učenci dosegli boljši učni uspeh in bodo tudi kasneje v življenju uspešnejši. Obratno velja za tiste s slabšo samokontrolo (Moffitt idr., 2011).

Zaradi velikega pomena IF za uspešnost v šoli in v življenju je pomembno tem funkcijam posvetiti posebno pozornost v predšolskem in šolskem obdobju. To še posebno velja za otroke, ki imajo manj razvite IF zaradi nespodbudnega okolja (nižji socialno-ekonomski status) ali zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD), in za mladostnike zaradi njihovih razvojnih posebnosti, ki imajo svojo osnovo v še nerazvitih izvršilnih funkcijah. Hkrati IF nakazujejo, da jih ne bi smeli podcenjevati pri vzgojno-izobraževalnem delu in intervencijah ozir. oblikah pomoči in podpore pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. Mnogi učitelji se tudi strinjajo, da so kompetence na teh področjih (izvršilne funkcije, samoregulacija) bolj pomembne za vstop v šolo kot poznavanje črk in številk (Rimm-Kaufman, Pianta in Cox, 2000). Ranljivi otroci, ki so uspešni v šoli, imajo pogosto dobro razvite izvršilne funkcije in samoregulacijo, ki jim omogočajo bolj učinkovito soočanje s težavami in so dobra osnova za šolsko uspešnost in razvoj socialnih spretnosti.

Obstaja veliko zanimanje za izboljšanje izvršilnih funkcij. Znano je, da jih lahko s treningom izboljšamo v katerikoli starosti. Različna prizadevanja so usmerjena v spodbujanje razvoja IF ali v upočasnitev njihovega upadanja in pogosto tudi v zmanjšanje primanjkljajev na tem področju. Pri tem se uporabljajo različni pristopi in metode: kognitivni treningi (posebno za delovni spomin), različne psihomotorične aktivnosti (aerobna vadba, vaje koordinacije, vzdržljivostni treningi, joga, tradicionalne borilne veščine, npr. Tai Chi, vadba čuječnosti (*mindfulness*) in nekateri šolski programi (montessori šolski program, PATH – čustveno-vedenjski-kognitivno dinamični model programa - in še nekateri drugi) in programi, ki integrirajo gibalne aktivnosti v poučevanje šolskih predmetov.

10. FLYNNOV UČINEK – Naraščanje inteligenčnega količnika in njegov preobrat – upadanje inteligentnosti v novejšem času

Psiholog Flynn je ugotovil, da je v več kot desetih državah, v katerih so bili podatki dostopni, inteligenčni količnik naraščal v zadnjih 60-ih ali 70-ih letih po 9 točk na generacijo (30 let) ozir. 3 točke na desetletje. To opazno, vztrajno naraščanje v fluidni in kristalizirani inteligentnosti v 20. stoletju v različnih državah imenujemo Flynnov učinek (Flynn, 1998). Znanstveniki so dvig inteligenčnega količnika utemeljevali z boljšo hrano, zdravstveno oskrbo, boljšim poučevanjem ipd. Pred desetletjem pa ja Flynn opazil padec v dosežkih na testih inteligentnosti pri britanskih najstnikih – kot da gre za preobrat Flynnovega učinka. Hipotetične razlage, ki so vzroke iskale v okoljskih dejavnikih, so vključevale spremembe v kognitivnem okolju v najstniški dobi, ki naj bi bilo manj bogato. Pojavile so se tudi genetske in demografske razlage upada dosežkov na testih inteligentnosti.

Več vpogleda v ta pojav upadanja dosežkov na testih inteligentnosti je razkrila nedavno objavljena raziskava dveh norveških raziskovalcev. Analizirala sta dosežke standardiziranih testov inteligentnosti, ki so bili pridobljeni na več kot 730 tisoč moških, starih 18-19 let, ki so se prijavili na služenje vojaškega roka med leti 1970 in 2009. Rezultati analize so pokazali, da so dosežki na testih naraščali po 3 točke na desetletje pri osebah, rojenih med leti 1962 in 1975. Ob prelomu tisočletja pa se je trend naraščanja inteligenčnega količnika ustavil. V generacijah, rojenih leta 1975 in pozneje, je prišlo do preobrata. Dosežki v testih inteligentnosti so dosegli vrh in začeli upadati za vsaj 7 točk v obdobju ene generacije (PNAS, 2018). Ugotovili so tudi, da tega pojava ni mogoče razložiti z demografskimi ali genetskimi dejavniki. Upad na testih inteligentnosti se namreč kaže znotraj istih družin, pri katerih sta oba starša Norvežana. Norveška raziskava je jasno pokazala, da otroci dosegajo nižje rezultate na testih inteligentnosti kot njihovi starši. To pomeni, da je razlago potrebno poiskati v vplivih dejavnikov okolja, ki so lahko zelo različni: manj poučevanja in vaj v branju, matematiki in jeziku, premik od branja knjig k gledanju televizije in večji uporabi

računalnikov in drugih digitalnih sredstev, kot tudi nasploh manj branja, osiromašenje kognitivnega okolja, spremembe v otroških in mladostniških igrah, spremembe v prehrani, manj telesne aktivnosti ter splošne spremembe v življenjskih slogih v digitalni dobi. Možna razlaga je tudi, da imajo klasični testi inteligentnosti poudarek na aritmetičnem in verbalnem rezoniranju, ki je bolj značilno za kristalizirano inteligentnost, ki jo podpira klasično izobraževanje. Morda gre v digitalni dobi za spremembe v intelektualnih sposobnostih, ki jih tradicionalni testi inteligentnosti ne zaznavajo.

Vsekakor še ni jasnega dokončnega odgovora o vzrokih pojava upadanja inteligenčnega kvocienta, vendar zaradi velikega pomena zahteva našo pozornost in spremljanje.

11. Mit večopravilnosti (*multitasking*) v digitalnem svetu

Večopravilnost pomeni hkratno (simultano) izvajanje dveh ali več nalog – lahko vključuje preskakovanje naprej ali nazaj od ene naloge do druge ali izvajanja večjega števila nalog v zelo hitrem zaporedju. Večopravilnost ni nekaj novega, vendar izpostavljenost nenehnemu toku informacij, ki nas preplavlja v digitalni dobi, predstavlja poseben pojav, ki ga imenuje (digitalna) medijska večopravilnost. To je hkratna uporaba večjega števila različnih medijev, kot so internet, video igre, televizor, telefon, pisanje sporočil in e-sporočil, Facebook, Instagram ipd. Poleg tega število različnih medijev stalno narašča in jih poleg odraslih vedno pogosteje uporabljajo tudi otroci in mladostniki. Ni redko, da pošiljajo sporočila, igrajo video igre, uporabljajo družabna omrežja, brskajo po medmrežju, medtem ko delajo naloge ali poslušajo predavanja.

Neredko se srečujemo z infomanijo, kompulzivno željo nenehnega preverjanja nakopičenih informacij in novic preko mobilnega telefona ali računalnika. Obsesivna želja biti na tekočem s sporočili in strah, da bomo kaj spregledali, zamudili, izpustili (FOMO – *Fear Of Missing Out*) ter hkratno pregledovanje različnih virov informacij, sta lahko močna ovira pri soočanju z življenjskimi nalogami in opravili v realnem svetu.

Naši možgani so postali preobremenjeni, k čemur veliko pripomorejo tudi pametni mobilni telefoni, ki so postali, kot pravi nevroznanstvenik Levitin, neke vrste švicarski nož z najrazličnejšimi možnostmi uporabe (računalnik, slovar, koledar, Twitter, Facebook, fotografski aparat in album, čitalnik in knjižnica itd.). Pametni telefoni je veliko močnejši in zmogljivejši kot najboljši računalnik pred 30 leti. Je naš stalni spremljevalec, ki ga nenehno uporabljamo v najrazličnejših situacijah in priložnostih (sami, med kosilom, pogovorom, vožnjo, v družbi, med hojo, v službi, itd.).

Ko opravljamo vse te aktivnosti, hitro skačemo od ene naloge do druge in smo prepričani o svoji učinkovitosti in zadovoljni, da smo opravili veliko število nalog, čeprav smo v resnici zelo neučinkoviti, kar potrjujejo številne raziskave.

11.1 Večopravilnost, spremembe v možganih, kognitivnih procesih in čustveno-socialni samokontroli

S preklapljanjem med nalogami izgubljamo čas, čeprav mislimo ravno nasprotno, imamo vedno večje probleme ostati na isti nalogi in se ji posvetiti z vso osredotočenostjo, kar močno vpliva na celotno delovno učinkovitost. Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da se naša učinkovitost zmanjša celo za 40 %. Medtem ko izvajamo vse te različne naloge – pisanje sporočil, pregledovanje pošte, brskanje po spletu – se zmanjšajo naše kognitivne, intelektualne sposobnosti., kar je lahko usodno pri vožnji avtomobila. Zato tudi posebna opozorila, ki smo jim priča v javnih obvestilih.

Večopravilnost poveča izločanje stresnega hormona kortizola kot tudi adrenalina, ki lahko pretirano stimulira naše možgane. Na dolgi rok lahko taka stresna stanja ogrožajo tudi naše zdravje.

Psiholog in nevroznanstvenik Russell Poldrack posebej opozarja, da večopravilnost negativno vpliva na to, kako se učimo. Različne oblike učenja in spomina so odvisne od funkcionalnosti in strukture anatomsko ločenih živčnih omrežij. Skupaj s sodelavci je s slikanjem možganov (fMRI) ugotovil, da uporabljamo različna področja možganov za učenje in uskladiščenje informacij glede na to, ali smo osredotočeni samo na eno samo nalogo ali hkrati na večje število nalog, kot je v primeru večopravilnosti (Foerde, Knowlton in Poldrack, 2006). V primeru učenja ene same naloge, na katero se osredotočimo z vso pozornostjo, je vključen hipokampus, ki je pomemben za ustvarjanje bogatih in prožnih spominov. Informacije so dobro organizirane in kategorizirane ter jih zlahka prikličemo in uporabimo v novi situaciji. Pri takem učenju je naša sposobnost generalizacije (posploševanja) pridobljenega znanja zelo dobra.

V primeru večopravilnosti se kaže večja aktivnost v striatumu, področju, ki je specializirano za učenje nove spretnosti ali postopka. Znanje, ki ga pridobimo v tem primeru, ni tako prožno in je bolj specializirano. Težje ga prikličemo in manj smo ga manj sposobni posplošiti ter uporabiti v novi situaciji. Morda to deloma vpliva tudi na manjšo kreativnost.

S sistematičnimi študijami so tudi odkrili, da se zmanjša naše razumevanje gradiva, če smo v bližini nekoga, ki uporablja računalnik, saj nam naša pozornost nehote uhaja nanj, ker skušamo ugotoviti, kaj ta oseba gleda in dela (Sana, Weston in Cepeda, 2013).

Veliko raziskav z večopravilnostjo in različnimi spremenljivkami so opravili na Univerzi Stanford, da bi čim bolje pojasnili večopravilnost. V eni od študij je raziskovalec Nass s sodelavci (Ophir, Nass in Wagner, 2009) ugotovil, da so osebe, ki pogosto uporabljajo večopravilnost, slabše v ločevanju pomembne informacije od nepomembnih. Poleg tega imajo več težav v preklapljanju z ene naloge na drugo in so miselno manj organizirani. Še bolj nepričakovana je bila ugotovitev, da so enaki rezultati prisotni tudi v primeru, ko niso bili vključeni v aktivnost večopravilnosti. Pokazalo se je, da so osebe, ki pogosto izvajajo večopravilnost, tudi pri osredotočanju na eno samo nalogo manj učinkoviti in manj uspešni. Tudi sicer so slabši v različnih kognitivnih procesih, predvsem pri zahtevnejših.

Da bi dobili podrobnejši vpogled, kaj se dogaja v možganih pri osebah, ki so zelo pogosto aktivni v večopravilnosti, in v njihove psihosocialne značilnosti, so izvedli raziskavo povezav med večopravilnostjo in možgansko strukturo. V raziskavi so med drugim uporabili tudi osebnostne teste (Loh in Kanai, 2014). S sliikanjem možganov so pri osebah, ki pogosto uporabljajo večopravilnost, odkrili, da ima sprednji cingulatni korteks manjši volumen sive snovi, kar se verjetno povezuje z ugotovljeno zmanjšano kognitivno kontrolo in slabšo socialno-emocionalno regulacijo teh oseb (so bolj impulzivne in slabše kontrolirajo svoje vedenje) (Loh in Kanai, 2014). Čeprav ta kot tudi podobne korelacijske študije ne omogočajo sklepa, kaj je vzrok in kaj posledica, so rezultati raziskave osvetlili nove povezave med večopravilnostjo in strukturnimi spremembami v možganih. Predvsem pa je pomembno zavedanje, da pri uporabi digitalne medijske večopravilnosti ne gre samo za funkcionalne spremembe v možganih temveč tudi za strukturne, ki se odražajo v spremembah kognitivnih procesov in vedenja.

Povečan dostop do digitalnih medijev vodi v vedno pogostejšo aktivnost večopravilnosti. Raziskave kažejo, da je tako večopravilno vedenje povezano z različnimi kognitivnimi spremembami, kot so npr. težave z ločevanjem pomembnih in nepomembnih informacij, večji vpliv motečih dejavnikov, povečana impulzivnost in slabša samokontrola. Glede na to, da večopravilnost narašča tudi med otroci in mladostniki, katerih možgani se še razvijajo, je

dobro poznavanje in razumevanje in kognitivnih posebnosti digitalne medijske večopravilnosti pomembna naloga. Raziskave so pokazale, da imajo osebe s t.i. kronično večopravilnostjo težave obdržati informacije in jih priklicati. Tako imajo slabše dosežke v delovnem spominu in dolgoročnem spominu, kar lahko poslabša učenje v šoli in dosežke pri preverjanju znanja (Uncapher, Thieu in Wagner, 2016).

Glede na spoznanja o pomenu delovnega in dolgoročnega spomina za učne dosežke bi bilo potrebno v prihodnje empirično preveriti, kakšne so povezave med večopravilnostjo in učnim uspehom. Pri pojavu večopravilnosti se srečujemo s pozornostjo, ki kot začetna faza spomina pomembno vpliva nanj – zapomnimo si tisto, na kar smo aktivno pozorni. Pomembno je, da se zavedamo in usmerjamo svojo pozornost in ostale kognitivne procese. Lep primer je uporaba GPS – ker z njim ni potrebe, da smo pozorni na pot, si je tudi ne zapomnimo. Begajoče misli, nenehno preusmerjanje pozornosti, površno obravnavanje informacij in večopravilnost so v pravem nasprotju s čuječnostjo. Večji del časa smo na "avtomatičnem pilotu" – avtomatično in habitualno se odzivamo na različne dogajanja. Pri čuječnosti (*mindfulness*) se dogaja ravno nasprotno – opazujemo in sprejemamo dogajanje v našem telesu, umu in svetu okoli nas z odprtostjo, zanimanjem in radovednostjo, ne da bi presojali. To nam omogoča, da vidimo stvari take, kot so, in imamo izbiro, kako se bomo nanje odzvali. Predvsem pa nas čuječnost navadi biti zavestno pozoren na eno samo nalogo ali objekt in če nam pozornost "pobegne drugam", jo vrnemo nazaj. Nekateri raziskovalci predlagajo, da se večopravilnost poveže z literaturo na področju čuječnosti/meditacije (Gorman in Shawn Green, 2016). Avtorja sta z raziskavo ugotovila pomembno izboljšanje pozornosti pri osebah, ki pogosto uporabljajo medijsko večopravilnost.

12. Zaključek[115]

Ena od pomembnih funkcij vzgoje in izobraževanja je učencem omogočiti razvoj sposobnosti, spretnosti in znanj, ki jih potrebujejo za aktivno udeležbo v družbi, ki postaja vedno bolj kompleksna in jo označujeta eksplozija informacij in izjemno hiter razvoj računalniške in komunikacijske tehnologije. Nove tehnologije prinašajo nove priložnosti in tudi tveganja. Pri Organizaciji za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) so oblikovali univerzalni okvir kompetenc 21. stoletja (OECD, 2017) in smernice oblikovanja edukacije (OECD, 2018), ki se osredotočajo tudi na vprašanja, kako podpreti priložnosti, ki jih nudijo nove tehnologije in zmanjšati tveganja, ki so povezana z njimi.

V raziskavah edukacijske nevroznanosti so prišli do pomembnih ugotovitev o razvoju, učenju in poučevanju otrok in mladostnikov, s katerimi se potrjuje pojmovanje posameznika kot *unitas mutliplex*. Edukacijske raziskave in implementacija dognanj v vzgojno-izobraževalno prakso podpirajo številne mednarodne organizacije, ki skrbijo za izobraževanje in povezovanje znanstvenikov v mednarodni prostor pri soočanju z izzivi sodobnega časa in načrtovanja edukacijske prihodnosti.

Ugotovitve nevroedukacijskih raziskav in razumevanje tudi nevroloških korelatov emocij, motivacije, učenja, samoregulacije in izvršilnih funkcij omogoča učiteljem in drugim strokovnim delavcem boljše razumevanje, kako se otroci in mladostniki soočajo s svojimi razvojnimi posebnostmi ter kognitivnimi in čustveno-socialnimi zahtevami hitro se spreminjajočega učnega in družbenega okolja.

115 Del prispevka je deloma povzet po (Tancig, 2018).

13. Literatura

Alloway, T.P., Alloway, R.G., (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *J. Exp. Child Psychology, 106*, 20–29. doi: 10.1016/j.jecp.2009.11.003.

Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H 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), 246-63. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Blair, C., Razza, R.P., (2007). Relating effortful control, executive function, and false-belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78,* 647–663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x.

Bratsberg, B. in Rogeberg, O. (2018). Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences, 115/26. doi: 10.1073/pnas.1718793115.

Davidson, R.J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, *52*, 129-132.

Diamond A. (2013.) Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

Duckworth, A.L. in Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944.

Dweck, C.S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballentine Books.

Dweck, C.S. (2008). The perils and promises of praise. *Educational Leadership, 65*(2), 34.

Dweck, C.S. (2015). Carol Dweck revisits the 'Growth Mindfset'. *Education Week, 35*(5). 20-24.

Flynn, J. R. (1998). IQ gains over time: toward finding the causes. V: U. Neisser (ur.) *The rising curve: longterm gains in IQ and related measures,* 25–66. DC: Washington, APA - American Psychological Association.

Foerde, K., Knowlton, B.J. in Poldrack, R.A. (2016). Modulation of competing memory systems by distraction. PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences, 103/31. doi: 10.1073/pnas.0602659103.

Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, *143*, 405–426. doi: *10.3200*/*JRLP.143.4.405-426.*

Gathercole S.E., Pickering S.J, Knight C., in Stegmann Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 1–16. doi: 10.1002/acp.934.

Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B. in Mangun, G.R. (2009). Cognitive neuroscience: The biology of the mind (3rd ed.). New York, NY: Norton.

Gorman, T.E. in Shawn Green, C. (2016). Short-term mindfulness intervention reduces the negative attentional effects associated with heavy media multitasking. *Nature – Scientific reports, 6*. doi: 10.1038/srep24542.

Graziano,P.A., Keane, S.P. in Calkins, S.D. (2007). Cardiac vagal regulation and early peer status. *Child Development*, *78*(1), 264-278. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00996.x.

Hackman, D. A., Farah, M. J. in Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience, 11,* 651–659. doi: 10.1038/nrn2897.

Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S. in Shelton, T. (2003) Regulatory contributors to children's academic achievement. *Early Education and Development, 14*, 101-119.

Hughes, C. (2002). Executive functions and development: Emerging themes. *Infant and Child Development, 11*, 201-209.

Immordino-Yang, M. in Damasio, A. (2008). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. V: *The Jossey-Bass reader on the brain and learning*, 183-198. San Francisco: Wiley.

Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria, VA: ACSD.

Joëls, M., Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M.S. in Krugers, H.J. (2006). Learning under stress: How does it work? *Trends in Cognitive Sciences, 10*(4), 152-158.

Kloep, M. (1999). Love is all you need? Focusing on adolescents' life concerns form an ecological point of view. *Journal of Adolescence, 22*, 49-63.

Košak Babuder, M. (2010). Pomen šole pri zmanjševanju vplivov revščine na psihosocialni razvoj otrok – vloga učitelja in šolskega svetovalnega delavca. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 14*(3/4), 11–16.

Košak Babuder, M. (2011a). Obravnava učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V Košak Babuder, M. in Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora,* 224–243. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Košak Babuder, M. (2011b). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V Magajna, L. in Velikonja, V. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje,* 244–261. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

LeDoux (2000). *The Emotional Brain*. New York: Simon Schuster.

Levitin, D.J. (2014). *The Organized Mind – Thinking Straight in the Age of Information Overload*. New York: Dutton Penguin Random House.

Lewis, M.D. in Sieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development, 75*, 371-376.

Loh, K.K. in Kanai, R. (2014). Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex. *PLOS One, 9*, doi: 10.1371/journal.pone.0106698

Mangels, J.A., Butterfield, B., Justin Lamb, J., Good, C. in Dweck, C.S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social, Cognitive, and Affective Neuroscience, 1*, 75-86.

McEwen, B.S. in Sapolsky, R.M. (1995). Stress and cognitive function. *Current Opinion in Neurobiology, 5*(2), 205-216.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. in Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734

Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., … in Caspi, A., (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A., 108*, 2693–2698, doi: 10.1073/pnas.1010076108.

Morrison, F.J., Ponitz, C.C. in McClelland, M.M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. V Calkins, S.D. in Bell, M. (ur.), *Child development at the intersection of emotion and cognition,* 203-224. Washington, DC: American Psychological Association.

Nelson, E.., Leibenluft, E., McClure, E.B. in Pine, D.S. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine, 35*, 163-174.

Noble, K.,G., Houston, S.M., Brito, N., H., Bartsch, H., Kan, E., Kupermnan, J.M., … Sowell, E.R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience, 18*, 773–778. doi: 10.1038/nn.3983.

Nota, L., Soresi, S. in Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research 41*(3), 198-215. doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001.

OECD (2017). Education 2030. OECD - Organisation For Economic Co-operation and Development. Pridobljeno decembra 2018 na http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.

OECD (2018). The future of education and skills - Education 2030. OECD - Organisation For Economic Co-operation and Development. Pridobljeno decembra 2018 na http:// http://www.oecd.org/education/2030.

Ophir, E., Nass, C. in Wagner, A.D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences, 106, doi: 10.1073/pnas.15583–15587.

Panadero E (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers of Psychology, 8*(422). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. in Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.

Perner, I., Lang, B. (2000). Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship?. V: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg in D.Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives form Autism and Developmental Cognitive Neuroscience*, 150-181, 2nd Ed., Oxford: Oxford University Press.

Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. in Cox, M. (2000). Early Child. *Research Quarterly, 15*, 147.

Ruttle, P.L., Shirtcliff, E.A., Serbin, L.A., Ben-Dat Fisher, D., Stack, D.M. in Schwartzman, E.A. (2011). Disentangling psychobiological mechanisms underlying internalizing and externalizing behavior in youth: Longitudinal and concurrent associations with cortizol. *Hormones and Behaviour, 58*(1), 123-132.

Rydell, A., Berlin, L. in Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*, 30-47.

Sana, F., Weston, T. in Cepeda, N.J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both user and nearby peers. *Computers & Education, 62*, 763-797.

Saxe, R. in Baron-Cohen, S. (2008). Editorial: The neuroscience of theory of mind. V: R. Saxe in S. Baron- Cohen (ur.), *Theory of Mind – A special issue of the journal Social Neuroscience*. New York: Psychology Press.

Schunk, D.H. in Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Shonkoff, I. in Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.

Tancig, S. in Vernik Trofenik, T. (2016). Relations Between Teacher's Perception of Nature-Nurture Question, Neuromyths, and Metaphorical Conception of Teaching Students with Learning Disorders. V: The 4th biennial meeting of *Neuroscience and education*, The Special Interest Group (SIG) 22 of EARLI, Amsterdam: Roudbud University, 59.

Tancig, S. (2017) – Nekateri nevromiti in dejstva o možganih – Kaj je pomembno vedeti za učenje in poučevanje. V: Orel, M. in Jurjevič , S. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision,* Polhov Gradec: EDUvision, 274-288.

Tancig, S. in Tašner, M. (2018). Teachers' perception, beliefs and knowledge about brain development, executive functions and factors of academic achievement of students living in

poverty. V*:* 6th Scientific conference of the Association for Research in Neuroeducation (ARN) *"Neuroeducation: A New Science for School?"*, Paris: Sorbonne, 13.

Tancig, S. (2018). Nevroedukacija - dinamični odnos med kognitivnim in čustveno-socialnim področjem ter razvijanje potencialov otrok s specifičnimi učnimi težavami. V: 5. mednarodna konferenca: *Specifične učne težave - sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov : zbornik prispevkov*, 94-108. Ljubljana: Društvo Bravo - društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Thagard, P. (2010). *The Brain and the Meaning of Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Uncapher, M.R., K Thieu, M. in Wagner, A.D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. Psych. on Bull. Rev., *23*(2), 483–490. doi: 10.3758/s13423-015-0907-3.

Zelazo, P.D. in Mueller, U. (2002). Executive functions in typical and atypical development. V: U. Goswami (ur.), *Handbook of Childhood Cognitive Development*, 445-469. Oxford: Blackwell.

Kratka predstavitev avtorice

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 in zunanja sodelavka Univerze Sigmunda Freuda 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).

About the author

Simona Tancig, Ph.D. in psychology from Faculty of Arts and Humanities, 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, and lecturer at the University of Sigmund Freud in 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).

Formalno poučevanje čuječnosti v petem razredu – program Mindful schools

Formal Mindfulness Teaching in the Fifth Grade – The Mindful Schools Program

Emil Karajić

Društvo za razvijanje čuječnosti
emil.karajic@gmail.com

Povzetek

Čuječnost postaja popularna in učinkovita rešitev mnogih težav, s katerimi se srečujemo v vzgojno-izobraževalnih sistemih. Že vnašanje čuječnosti v pouk s kratkimi vajami lahko pokaže veliko takojšnjih pozitivnih učinkov na samo učno uro. Formalen trening čuječnosti pa s seboj prinese mnogo globljih in bolj dolgotrajnih učinkov – izboljšana pozornost, spomin, prosocialnost in odzivanje na stres. V šolskem letu 2017/18 je Društvo za razvijanje čuječnosti v petih razredih na OŠ Glazija v Celju implementiralo pilotski program čuječnosti Mindful schools. Želeli smo ugotoviti, ali bi prilagojen program spodbudil razvoj čuječnosti pri učencih. Nivo čuječnosti pri 10 petošolcih smo izmerili z vprašalnikom CAMM. Med meritvijo pred programom in po zaključku programa se je pokazala pomembna pozitivna razlika 3,2 ($p = 0,04$). Ugotavljamo, da ima program Mindful schools dober potencial za formalno poučevanje čuječnosti v osnovni šoli. V prihodnosti bi bila nujna bolj robustna evalvacija. V prispevku predstavljamo našo izkušnjo in podelimo nekaj praktičnih napotkov.

Ključne besede: čuječnost, formalno poučevanje čuječnosti, Mindful schools.

Abstract

Mindfulness is becoming a popular and effective solution to many problems we face in education. Even simple mindfulness exercises, can have an immediate positive effect in the class. A more formal training in mindfulness can bring even deeper and long-lasting effects – better focus, memory, pro-social behaviour and improved stress reactivity. In 2017/18 school year our NGO for mindfulness development implemented a mindfulness program (Mindful schools) in the fifth grade at Glazija elementary school in Celje. We aim to find if a modified mindfulness program would facilitate mindfulness development in fifth-graders. We measured mindfulness with the CAMM questionnaire in 10 students. We found a positive difference in scores between measurements at the beginning and at the end of the program of 3,2 ($p = 0,04$). We concluded that the Mindful schools program has good potential for teaching mindfulness in elementary school. A more robust evaluation is needed in the future. In this article we share our experience and give a few practical guidelines.

Keywords: formal teaching of mindfulness, mindfulness, Mindful schools.

1. Uvod

V preteklosti se je čuječnost v modernem svetu začela uveljavljati predvsem kot tehnika soočanja s stresom v zdravstvene namene (Kabat-Zinn, 1991). Dandanes pa se trdno uveljavlja na različnih področjih, kot so na primer organizacija dela (npr. Reb in Choi, 2014), psihoterapija (npr. Segal in drugi, 2013; Bourne, 2014), vojska (npr. Jha in drugi, 2015) ter produktivnost in učinkovitost (npr. Heriot in drugi, 2009). Svoj pečat pa pušča tudi v šolskih klopeh.

Kateri so tisti učinki čuječnosti, ki so privlačni za vsakega zagnanega pedagoga, ki bi rad izboljšal kvaliteto svojega dela? Davies in Hayes (2012) navajata zmanjševanje stresne reakcije, boljši spomin, boljša koncentracija, manj čustvene reaktivnosti, razvoj empatije, izboljšana kognitivna fleksibilnost in boljše zadovoljstvo v medosebnih odnosih.

Hitro lahko opazimo, kako pomembni bi lahko bili zgoraj našteti učinki za uspeh nekega povprečnega učenca ali dijaka.

Nevropsihologija se kot znanost lahko pohvali z mnogimi raziskavami, ki potrjujejo pozitivne učinke različnih programov čuječnosti. Vendar, kako zanesljive so te raziskave? Na to vprašanje odgovarjata Goleman in Davidson (2017), ki sta opravila obširen in rigorozen pregled obstoječe znanstvene literature na področju pozitivnih učinkov vadbe čuječnosti. Uspela sta izluščiti štiri področja, za katera lahko z razumljivo stopnjo gotovosti trdimo, da ima praksa čuječnosti pozitiven učinek. Avtorja ugotavljata, da praksa čuječnosti zanesljivo izboljšuje koncentracijo, spomin, mirno soočanje s stresnimi situacijami in prosocialno vedenje.

Od posameznikov, ki imajo razvito stabilno in redno prakso čuječnosti, lahko z večjo verjetnostjo pričakujemo empatijo, solidarnost, radodarnost, umirjenost, pozitivnost in učinkovitost (po Goleman in Davidson, 2017; Kabat-Zinn, 1991; van den Brink in Koster, 2015).

Večina zgoraj omenjenih raziskav je bila narejenih na odrasli populaciji. Ali lahko ta pozitivna dognanja posplošimo na mlajše? Vemo, da otroci in adolescenti živijo v kognitivnih, čustvenih in socialnih svetovih, ki so kvalitativno zelo drugačni od sveta odraslih. Kaj pravijo raziskave, ki so bile narejene na bolj relevantni populaciji?

Black (2015) je opravil metaanalizo 41 raziskav, ki so proučevale učinke programov čuječnosti na otrocih in mladostnikih od leta 2002 dalje. Večina raziskanih programov je izhajala iz programov MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction, (Kabat-Zinn, 1991)) in MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy, (Segal in drugi, 2013)). Programi so morali biti prilagojeni mlajši populaciji. V večini primerov so prilagoditve vključevale skrajšanje programa, skrajšanje trajanja srečanj, didaktične prilagoditve pri podajanju teorije, prilagoditve pri izvajanju vaj in zmanjševanje domače prakse.

Black (2015) ugotavlja, da programi čuječnosti pri mlajši populaciji lahko izboljšajo izvršilne neurokognitivne sposobnosti (predvsem tiste, ki so povezane s pozornostjo), depresivno simptomatiko in prosocialno vedenje ter psiho-biološki odziv na stres.

Vidimo, da obstaja relativno dober nabor dokazov, da je formalno uvajanje čuječnosti v šolske klopi smiselno. V šolskem letu 2017/2018 smo v Društvu za razvijanje čuječnosti želeli preizkusiti enega od razvitih programov čuječnosti za osnovnošolsko populacijo. Zanimalo nas je, ali lahko pilotski program prilagodimo slovenski populaciji in specifiki

slovenske osnovne šole? Ali ima tak program potencial spodbuditi razvoj čuječnosti pri učencih? V nadaljevanju sledi opis in evalvacija naše izkušnje.

2. Metoda

2.1 Program

Za uvajanje bolj formalne prakse čuječnosti v osnovni šoli smo izbrali program Mindful schools.

Mindful schools (Mindful schools, 2018) je ameriška organizacija, ki je leta 2007 začela razvijati formalen trening čuječnosti za učitelje in učence osnovnih šol. Njihov program ponuja osnovno izobraževanje iz čuječnosti preko spleta, ki traja šest tednov. Učitelje naučijo praktičnih veščin samopomoči, povezovanja z otroki in mladostniki in enostavne vadbe čuječnosti. S končanim izobraževanjem učitelj dobi dostop do različnih programov čuječnosti in materialov, ki jih nato lahko prilagodi svojemu šolskemu okolju.

Programi Mindful schools so se pokazali za učinkovite po celem svetu. Biegel in Brown (2010) v pilotski študiji ugotavljata pozitiven učinek programa na 79 učencih drugega in tretjega razreda osnovne šole. Avtorja poročata o izboljšanju pozornosti in socialnih veščin. Smith in drugi (2012) pa v obširni raziskavi, ki je vključevala 937 učencev in 47 učiteljev, ugotavljajo, da so učenci po programu zanesljivo spremenili svoja vedenja in da je bila ta sprememba dolgoročna. Učenci, ki so se udeležili programa, so bili kasneje bolj pozorni, empatični in več so se vključevali v razredne aktivnosti. Raziskovalci so ugotovili tudi, da je bil učinek večji v skupinah, kjer je čuječnost poučeval bolj izkušen učitelj. Učitelji pa so poročali o visoki stopnji zadovoljstva s programom. Prav tako so velikokrat opazili, kako učenci uporabljajo naučene veščine čuječnosti pri vsakdanjih šolskih dejavnostih.

2.2 Kurikulum K5

Mindful Schools kurikulum K5 (v nadaljevanju program) je primeren za otroke v vrtcu in učence do petega razreda osnovne šole. Program je sestavljen iz šestnajstih tedenskih srečanj in vsebuje prilagoditve za mlajše in starejše učence. Srečanja običajno trajajo od 15 do 20 minut, vendar je to odvisno od interakcije, ki se razvije med učiteljem in učenci.

Program sledi zelo jasni strukturi ter učence počasi spoznava z osnovnimi principi in vajami čuječnosti. Običajna struktura enega srečanja vključuje uvodni nagovor, pogovor o domači nalogi, predstavitev novega koncepta in vajo, zaključek ter dogovor o novi domači nalogi za aktualen teden. Domače naloge so veliko bolj enostavne in manj zahtevne kot pri klasičnemu MBSR programu in običajno vključujejo pozorno spremljanje neke vsakodnevne aktivnosti in zapis izkušnje v dnevnik.

Tekom programa učenci spoznajo osnovne elemente kultiviranja čuječnosti, kot so čuječe poslušanje, umirjanje telesa, čuječe dihanje, sidranje, čuječe gibanje, ljubeča naklonjenost itd. Vse omenjene vaje pa so med samim programom vpete v praktične vsakdanje izkušnje.

Učence se pri vsakem srečanju spodbuja, naj vaje povezujejo z izkušnjami v učilnici, na igrišču, pri kosilu, ko morajo delati domačo nalogo, pri testih itd.

2.3 Kaj potrebujemo poleg dobrega kurikuluma?

Pri poučevanju čuječnosti je zelo pomembno slediti procesu udeleženca in se primerno odzivati glede na njegove potrebe. Pri tem nam pomagajo dobro sestavljen program, osebna izkušnja učitelja in naš odnos do učencev in samega procesa. Poučevanje čuječnosti ni le tehnično podajanje teorije in praktična demonstracija vaj. Je mnogo več. Je modelno učenje preko odnosa, ki ga učitelj razvije s svojimi učenci.

Kabat-Zinn (1991) poudarja sedem odnosnih značilnosti učitelja, ki predstavljajo temelje vsake prakse čuječnosti. Učitelj naj bi jih izkazoval znotraj celotnega učnega procesa – pri sprejemu učencev, podajanju znanja ter spraševanju in odzivanju na njihova vprašanja. Te odnosne značilnosti so:

1. Neobsojanje – pomembno se je zavedati lastnih obsodb in predsodkov, saj se lahko hitro zgodi, da narobe razumemo in zanemarimo pomembne aspekte doživljanja drugih.
2. Potrpežljivost – naš nemiren um je navajen tavanja, analiziranja in časovnega brskanja. Kultiviranje čuječnosti je proces, ki se nikoli ne konča, in na tej poti je potrebna potrpežljivost. Znotraj osebne prakse potrpežljivost do sebe in kot učitelj potrpežljivost z drugimi.
3. Začetniški um – naša prepričanja nam lahko pogostokrat zameglijo um, da realnosti ne vidimo takšne, kot je, ampak takšno, kot pričakujemo da bi morala biti. Vsaki meditaciji in izkušnji se posvetimo, kot bi to počeli prvič.
4. Zaupanje – naučimo se zaupati svojim izkušnjam in občutkom. Tako bomo lahko svojo izkušnjo iskreno podelili z drugimi in hkrati lažje sprejeli izkušnjo drugih, ki bo mogoče popolnoma drugačna od naše.
5. Neprizadevnost – ciljna naravnanost je lahko za meditacijsko prakso velika prepreka. Znotraj meditacije to razumemo kot prepuščenost in zaupanje procesu ter zavedanje in postopno opuščanje lastnih pričakovanj.
6. Sprejemanje – ključen odnos do vsega, kar je drugačno, neprijetno, nezaželeno in hrani našega notranjega kritika. Ko se učimo sprejemanja sebe in drugih, vnašamo v naše življenje ljubečo naklonjenost, nežnost in prijaznost. Ne pozabimo Sokratove modrosti: ”Tisti, ki jih je najtežje ljubiti, našo ljubezen najbolj potrebujejo.”
7. Opuščanje – ljudje smo naravnani tako, da se oklepamo tistega, kar je prijetno in odrivamo stran to, kar je neprijetno. Tako običajno ne uživamo v prijetnostih, saj nas je strah njihove minljivosti. Neprijetnosti pa nas držijo ukleščene, saj jih zelo radi premlevamo. To pogostokrat imenujemo tudi *avtopilot*.

Drugi zelo pomemben del poučevanja čuječnosti je veščina povpraševanja. Pri povpraševanju učitelj skupaj z udeleženci raziskuje njihovo izkušnjo in jim pomaga na poti do določenih spoznanj (Segal in drugi, 2013). Med povpraševanjem učitelj uteleša sedem zgoraj

omenjenih odnosov, postavlja odprta vprašanja na podlagi odziva učenca in njegovo izkušnjo povezuje s širšim kontekstom vsakodnevne prakse čuječnosti in teorije. Namen povpraševanja je raziskovanje osebne izkušnje, razreševanje dilem in vprašanj ter deljenje doživljanja s skupino. Ostali udeleženci v skupini tako uvidijo, da mogoče niso edini, ki se srečujejo s težavami in dilemami pri razvijanju prakse čuječnosti, in se tako bolje socialno povežejo ter učijo eden od drugega.

2.4 Opis udeležencev in struktura izvedbe

Program K5 smo izvedli z učenci petega razreda OŠ Glazija v Celju. Sodelovalo je 14 učencev, od tega 3 dečki in 11 deklic. Dve izmed učenk sta bili učenki s posebnimi potrebami (mejne sposobnosti in čustveno-vedenjske težave). Učenci so se programa udeležili prostovoljno.

Dve deklici sta na sredini programa izstopili zaradi časovne stiske. Dve deklici pa sta se pridružili programu kasneje. Te štiri učenke niso bile vključene v statistično analizo.

Srečevali smo se enkrat na teden, in sicer 30 minut po koncu pouka, da so imeli čas še za kosilo. Po srečanju je večina učencev nadaljevala z veroukom. Učenci so bili pri obiskovanju zelo dosledni, točni in motivirani.

Ker smo bili v časovni stiski zaradi zaključevanja šolskega leta, programa nismo mogli izvesti v celoti. Tako smo izvedli le 9 srečanj. Program smo prilagodili tako, da smo se osredotočili na bolj osnovne vidike čuječnosti lastnega doživljanja, percepcije in čustvovanja. Izpustili smo bolj poglobljene elemente ljubeče naklonjenosti, čuječe gibanje, čuječe gledanje in čuječe hranjenje (srečanja proti koncu programa).

2.5 Pripomočki

Nivo čuječnosti smo izmerili z vprašalnikom Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM), ki so ga razvili Greco, Baer in Smith (2011). Avtorji poročajo, da je lestvica zanesljiva mera čuječnosti pri otrocih in adolescentih. Podobno ugotavljajo tudi Bruin, Zijlstra in Bögels (2013) na nizozemskem vzorcu.

Vprašalnik je sestavljen iz desetih vprašanj, ki se ocenjujejo na petstopenjski Likertovi lestvici. Minimalni končni rezultat je 0, maksimalni pa 40. Vprašanja so zastavljena negativno, kar pomeni, da je pri vrednotenju treba vse postavke obrniti. Avtorji (Greco, Baer in Smith, 2011) opozarjajo, da je to ena od slabosti tega vprašalnika, saj naj bi negativno zastavljena vprašanja lahko slabo vplivala na zanesljivost končnega rezultata. Višji končni seštevek naj bi predstavljal višjo stopnjo čuječnosti.

Vprašalnik je bil originalno v angleškem jeziku. Prevedel ga je univerzitetni diplomirani anglist v sodelovanju s strokovnjakom s področja čuječnosti. Med prevajanjem smo naleteli na nekaj težav, saj se nekatere postavke težko natančno prevedejo iz slovenščine v angleščino. Med prevodom je bilo nekaj nians pomena najverjetneje izgubljenih.

Vprašalnik smo aplicirali dvakrat, in sicer pred začetkom programa in takoj po zaključku programa. Pričakovali smo, da bodo učenci po končanem programu dosegali višje rezultate na CAMM kot na začetku.

3. Opis izkušnje

Učenci so na srečanjih sedeli v polkrogu. Vsakič smo jih naključno posedli, da bi se izognili klepetanju. To se je pokazalo kot učinkovito. Med srečanji smo jih spodbujali, da podelijo svoje izkušnje in misli, kakršnekoli že so. Včasih so bili njihovi komentarji šaljivi, neresni in mogoče neprimerni. Za vsak komentar in mnenje smo naredili prostor in ga jemali resno ter, če se je le dalo, smo ga vključili v širši koncept čuječnosti. Tako se je tudi primernost diskusije po nekaj srečanjih lepo usmerila.

Diskusije so bile večinoma zelo produktivne. Učenci so pogostokrat postavljali relevantna vprašanja za njihovo vsakdanje življenje in opazno je bilo, kako tehnike in filozofijo skušajo vpeljati v svoj vsakdan. Kot slabost v izvedbi se je pokazala rigidna časovna omejenost srečanj zaradi dolžnosti učencev po srečanjih. Srečanja bi velikokrat lahko razpotegnili na celotno šolsko uro. Kot moteči dejavnik so se nekajkrat pokazale tudi druge obšolske dejavnosti, ki so jih imeli učenci. Včasih so nekateri morali prej oditi ali pa so na srečanjih manjkali. Opazno je bilo, da je večina učencev popoldan zaposlenih.

Učenka z mejnimi sposobnostmi je imela nekaj težav z bolj abstraktnimi vprašanji, kar nas je na začetku skrbelo. Po nekaj srečanjih se je izkazalo, da tudi ona lahko lepo sledi srečanjem in vajam ter produktivno sodeluje v diskusiji. Sama je prinesla v skupino kar nekaj pomembnih vpogledov. Poročala je tudi, da sedaj lažje kontrolira čustvene izbruhe in lažje prenaša neprijetna čustva.

V izziv nam je bilo odzivanje na "moteča" vedenja nekaterih učencev. Na primer med prvim izvajanjem meditacije se je pri nekaterih učencih pojavil nekontroliran smeh. To reakcijo smo dovolili, sprejeli in raziskali med povpraševanjem. V nadaljevanju te težave niso več imeli.

4. Rezultati

Tabela 1. *Prikaz osnovnih statističnih vrednosti za prvo in drugo meritev.*

Prva meritev	**M**	**27,6***	**Druga meritev**	**M**	**30,8***
N = 10	SD	5,4	N = 10	SD	4,5
	Minimum	17		Minimum	24
	Maksimum	34		Maksimum	38
	Asimetričnost	–0,72		Asimetričnost	–0,24
	Sploščenost	–0,26		Sploščenost	–0,88

*Po Wilcoxonovem testu predznačenih rangov lahko sklepamo, da je razlika v povprečjih med prvo in drugo meritvijo statistično pomembna, na 95% intervalu zaupanja (p = 0,04).

V tabeli 1 lahko opazimo, da je povprečna vrednost prve meritve manjša od druge. V pričakovano smer sta se obrnili tudi vrednosti minimuma in maksimuma. Na podlagi asimetričnosti in sploščenosti zaključujemo, da porazdelitev podatkov prve meritve ni normalno porazdeljena, saj kaže da je visoko negativno asimetrična. Porazdelitev podatkov druge meritve pa je kvečjemu mejna, saj je vrednost sploščenosti previsoka. Opazimo lahko tudi, da imamo v podatkih prve meritve ekstremno nizko minimalno vrednost. Zato smo za računanje statistične pomembnosti razlike med povprečji uporabili neparametrični test – Wilcoxonov test predznačenih rangov. Test je pokazal, da je razlika v aritmetičnih sredinah prve in druge meritve statistično pomembna ($p = 0,04$).

5. Diskusija

Na podlagi analize, izkušnje in anekdotskih opažanj zaključujemo, da ima program Mindful schools zelo dober potencial za poučevanje čuječnosti v osnovni šoli. Sodeč po vprašalniku CAMM so učenci po zaključku devetih srečanj formalnega programa čuječnosti poročali o višji stopnji čuječnosti kot ob začetku programa.

Rezultati so pozitivni kljub temu, da program ni bil izveden v celoti in da smo ga prilagodili. To priča o dobri prilagodljivosti samega programa Mindful schools. Program pa smo uspeli prilagoditi na podlagi izkušenj, ki jih imamo z osemtedenskimi MBSR programi. Zato se nam dobro poznavanje MBSR in MBCT programov zdi zelo pomembno pri formalni implementaciji čuječnosti v šolske klopi.

Opozarjamo pa, da je zanesljivost same analize vprašljiva – zaradi težav z vprašalnikom, majhnim numerusom, pomanjkanjem kontrolnih spremenljivk ipd.

Nepogrešljive so se nam zdele veščine povpraševanja, ki smo jih pridobili na raznih usposabljanjih za učitelje čuječnosti. Moramo opozoriti, da osnovno spletno izobraževanje Mindful schools tega dela ne vključuje, kar se nam zdi velika pomanjkljivost. Zato na tem mestu priporočamo, da učitelj čuječnosti pred izvedbo programa prebere knjigo *Mindfulness based cognitive therapy for depression* (Segal in drugi, 2013), kjer je koncept povpraševanja pri čuječnosti zelo lepo razložen in praktično prikazan.

6. Zaključek

Program Mindful schools se je pokazal kot učinkovito orodje za poučevanje čuječnosti v petem razredu osnovne šole. V nadaljevanju bi bila seveda potrebna bolj robustna aplikacija programa na različnih nivojih in z večjo populacijo. Za samo analizo uspešnosti programa pa v prihodnosti priporočamo tudi pregled drugih učinkov in ne samo nivo čuječnosti. Zanimivo bi bilo primerjati učinke programa glede na asertivnost, prosocialnost, čustveno inteligentnost, empatijo, pozornost, učni uspeh, sposobnost soočanja s stresom itd. Prav tako bi v evalvacijo učinkov morali vključiti tudi učitelje in starše. Obvezna bi bila tudi primerjava z obsežno kontrolno skupino.

Program Mindful schools se nam zdi primerna izbira za implementacijo v osnovni šoli, predvsem za učitelje, ki imajo že dobro razvito lastno prakso čuječnosti in imajo vsaj nekaj izkušenj z osnovnimi programi MBSR in MBCT.

7. Literatura

Black, D. S. (2015). Mindfulness Training for Children and Adolescents: A State of the science Review. V Brown, K. W. (ur.), Creswell, J. D. (ur.), in Ryan, R. M. (ur.) (2015). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 283–311). New York, NY: Guilford Press

Biegel, G., and Brown, K. W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: a pilot study*. White Paper. Pridobljeno s: http://www.mindfulschools.org

Bruin, E. , Zijlstra, B. in Bögels, S. (2013). The Meaning of Mindfulness in Children and Adolescents: Further Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in Two Independent Samples from The Netherlands. *Mindfulness. 5*.

Davies, M. D. in Hayes A. J. (2012). What are the benefits of mindfulness. *Monitor on Psychology, 43*(7), str. 62

Goleman, D. in Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. New York: Penguin Random House

Greco, L., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment, 23*, 606–614.

Kabat-Zinn, J., & University of Massachusetts Medical Center/Worcester. (1991). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness.* New York, N.Y: Pub. by Dell Pub., a division of Bantam Doubleday Dell Pub. Group.

Jha A. P., Morrison A. B., Dainer-Best J., Parker S., Rostrup N., Stanley E. A. (2015). Minds "at attention": mindfulness training curbs attentional lapses in military cohorts. *PLoS One*

Mindful schools (2014). *Mindfulness Curriculum Kindergarten – 5th Grades*. Emeryville, CA

Mindful schools (2018). *Spletna stran*. Pridobljeno s: https://www.mindfulschools.org/home-events/

Reb, J. in Choi, E. (2014). Chapter 13 Mindfulness in organizations. *The psychology of meditation*. 1-31. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business.

Herriott, E. N., Schmidt-Wilk, J., & Heaton P. D. (2009). Spiritual dimensions of entrepreneurship in Transcendental Meditation and TM-Sidhi program practitioners, *Journal of Management, Spirituality & Religion, 6:3*, 195–208

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression.* New York, NY: Guilford Press.

Smith, A., Guzman-Alvarez, A., Westover, T., Keller, S. in Fuller, S. (2012). *Mindful schools program evaluation.* UC Davies, Centre for education and evaluation services. Pridobljeno s: https://education.ucdavis.edu/sites/main/files

van den Brink, E. & Koster, F. (2015). *Mindfulness-Based Compassionate Living: A New Training Programme to Deepen Mindfulness with Heartfulness.* Hoboken: Taylor and Francis

Kratka predstavitev avtorja

Emil Karajić je univerzitetni diplomirani psiholog, zaposlen na Osnovni šoli Simona Jenka Kranj. Na šoli je zadolžen za dodatno individualno in skupinsko pomoč učencem s posebnimi potrebami in obravnavo medvrstniškega nasilja. Poleg profila psihologa pokriva na šoli tudi profile pedagoga, socialnega pedagoga in specialnega pedagoga (preko dokvalifikacij). Lastno prakso čuječnosti razvija že nekaj let in je tudi učitelj čuječnosti v izobraževanju. Trenutno se izobražuje tudi na področju vedenjsko-kognitivne psihoterapije. Že nekaj let pa deluje tudi v Društvu za razvijanje čuječnosti.

Vpliv motoričnih dejavnosti po načelih NTC-programa na otrokov govorni razvoj

The Effect of Motor Exercises According to the Principles of the NTC Programme on a Child's Speech Development

Daša Lampič

Vrtec Galjevica
dasa.lampic@gmail.com

Povzetek

Pogosto se zgodi, da odrasli ne dojamemo pomena iger, kot so vrtenje okoli svoje osi, skakanje, preskakovanje, plazenje, igre za razvoj miselnih procesov ipd., in otrokom preprečujemo, da jih izvajajo (Rajović, 2015), zato smo se odločili, da preizkusimo nekatere motorične dejavnosti po načelih NTC- programa, ki spodbujajo razvoj sinaps v možganih, in preverimo, kako vplivajo na razvoj govora pri otrocih, starih od 2 do 3 let.

V teoretičnem delu smo se osredotočili na govorno in gibalno področje v predšolskem obdobju ter predstavili program NTC-učenje.

V praktičnem delu smo primerjali dve skupini otrok, starih od 2 do 3 let. Z eksperimentalno skupino smo vsakodnevno dva meseca izvajali vaje po načelih NTC-pristopa, ki spodbujajo razvoj sinaps v možganih. S kontrolno skupino dejavnosti nismo izvajali. V prispevku so predstavljene telesno-gibalne vaje (vaje rotacije, vaje ravnotežja) in vaje za akomodacijo po načelih NTC-pristopa, ki smo jih izvajali. Zanimalo nas je, ali bodo otroci, ki bodo deležni motoričnih dejavnosti po načelih NTC-učenja na govornem področju bolje napredovali v primerjavi z otroki, ki teh spodbud ne bodo imeli, ter kakšen bo napredek (če bo) v eksperimentalni skupini na področju govornega razumevanja v primerjavi z govornim izražanjem.

Prišli smo do sklepa, da imajo izbrane motorične dejavnosti, ki smo jih izvajali po načelih NTC-programa, pomemben vpliv na spodbujanje razvoja sinaps v možganih, kar v veliki meri vpliva na govorni razvoj. Na podlagi opazovanja pa je bilo pri otrocih opaziti tudi napredek na gibalnem področju ter večjo pozornost in vztrajnost pri izvajanju vaj.

Ključne besede: gibanje v predšolskem obdobju, govor v predšolskem obdobju, Kurikulum za vrtce, NTC-program.

Abstract

It often happens that adults do not understand the importance of games, such as rotating around the axis, jumping, skipping, crawling, games for the development of thought processes, etc., and prevent the children from performing them (Rajović, 2015), so we decided to test some motor activities in accordance with the principles of the NTC programme that promote the development of synapses in the brain, and to check how these affect the development of speech in a child aged 2 to 3 years.

In the theoretical part, we focused on the speech and movement area in the pre-school period and presented the NTC-learning.

In the practical part, we compared two groups of children aged 2 to 3 years. With the experimental group, we conducted exercises on a daily basis for two months according to the principles of the

NTC-approach, which promote the development of synapses in the brain. We didn't do any exercises with the children in the control group. In the article there are presentet body motor exercises (exercises of rotation, balance exercises) and accommodation exercises according to the principles of the NTC programme that we performed. We wanted to know if children who will be part of motor exercises according to the principles of NTC-learning in the field of speech will have better progress compared to children who will not have these incentives, and what progress (if any) will be made in the experimental group in the field of speech comprehension compared to speech expression.

We have come to the conclusion that the selected motor activities we performed according to the principles of the NTC-method have a significant influence on promoting the development of synapses in the brain, which greatly influences the child's speech development. According to the observation, the exercises the children underwent, have proven to be positively impactful also on their motor skills, focus and dedication to performing the exercises themselves.

Key words: Kindergarten curriculum, motion in pre-school children, NTC programme, speech in pre-school children.

1. Uvod

Gibanje je eno najpomembnejših področij v otrokovem razvoju, saj vpliva na otrokov celostni razvoj: telesni, spoznavni, čustveni, socialni, osebnostni, intelektualni in govorni. V prispevku sta izpostavljena gibalni in govorni razvoj ter njuna medsebojna povezanost.

Tudi Ranko Rajović, avtor programa NTC, v svojih delih poudarja pomen gibanja. Pravi, da dozorevanje možganov intenzivno poteka do petega leta starosti, zato je ta čas potrebno izkoristiti in otroku nuditi stimulativno okolje in čim bolj pestro izbiro gibalnih dejavnosti za razvoj čim večjega števila sinaps v možganih, ki prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju ter razvijajo funkcionalno mišljenje (Rajović, 2013).

M. Diamond je z raziskavami dokazala, da je število sinaps pomembno povezano z ravnjo miselnih zmožnosti. Če ni stimulacij oziroma stimulativnega okolja, je število nevronskih povezav manjše, to pa povzroča redkejšo nevronsko mrežo ter zmanjšanje intelektualnih sposobnosti ter miselnih zmožnosti (Juriševič, Rajović in Drgan, 2010). Znano je, da obstaja neposredna povezava centrov za govor in drobnogibalne spretnosti. To pomeni, da bolj kot bo otrok uril gibalne spretnosti rok, dlani in prstov, bolj se mu bodo razvijale govorno-jezikovne zmožnosti.

Drobnogibalne spretnosti torej uspešno vplivajo na pridobivanje glasov, ustrezno artikulacijo in izgovorjavo besed (Montessori, 2011).

Tudi Ranko Rajović v svojih delih piše o pomembnem vplivu motorike (vaje ravnotežja, vaje rotacije, vaje akomodacije) in drobnogibalnih spretnosti na razvoj sinaps v možganih, kar pa posledično vpliva tudi na govor, saj pravi, da je za to, da otrok spregovori, potrebnih milijarde sinaps, ki pa jih imajo otroci vse manj (Rajović, 2013).

Vemo torej, da obstaja neposredna povezava med drobnogibalnimi spretnostmi in govorom, v prispevku pa se bomo posvetili predvsem grobi motoriki oziroma motoričnim dejavnostim (vaje ravnotežja, vaje rotacije, vaje akomodacije) po načelih NTC.

Cilj prispevka je z ocenjevalno lestvico govora raziskati, v kolikšni meri telesno-gibalne vaje in vaje za akomodacijo po načelih NTC-pristopa vplivajo na razvoj govora.

2. Osrednji del

2.1 Govor v predšolskem obdobju

Govorni razvoj se začne z jokom, neverbalnim sporazumevanjem, oblikovanjem in povezovanjem prvih glasov. Začne se s prvo izgovorjeno besedo, nadaljuje pa s hitrim skokom v besednjaku, oblikovanjem enostavnih in sestavljenih stavkov, poznavanjem slovničnih pravil, razumevanjem različnih besedil, rabo govora v različnih govornih položajih, razvojem komunikacijskih spretnosti, metajezikovnim zavedanjem in se zlasti pri prehodu v obdobje srednjega otroštva močno preplete z otrokovim mišljenjem in pismenostjo. Pri govoru ločimo govorno razumevanje in govorno izražanje (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006).

2.2 Gibanje v predšolskem obdobju

Z gibanjem otrok spoznava okolico in samega sebe, zato je gibanje ena od pomembnih otrokovih potreb. Gibalni in duševni razvoj sta med seboj tesno povezana predvsem v prvih dveh letih življenja. B. Nemec in M. Kranjc (2013) pravita, da je zaostanek v držanju glave, sedenju in hoji pogosto povezan z zaostankom v duševnem razvoju. Razvoj gibanja se odraža v vedno večji telesni moči, hitrosti, ravnotežju, usklajenosti, gibljivosti, natančnosti gibov, vzdržljivosti in pomeni vedno boljši nadzor gibanja mišic. Ločimo drobnogibalne spretnosti in grobo motoriko (Videmšek in Visinski, 2001).

2.3 NTC-pedagoški pristop

Program učenja NTC daje odgovor na vprašanje, kako stimulirati velike potenciale naših malčkov pred vstopom v šolo. Dejstvo je namreč, da inteligentnost ni odvisna zgolj od števila živčnih celic (genskega potenciala), temveč tudi od števila povezav med nevroni. Rajović še dodaja, da število sinaps pomembno vpliva tudi na govor, kajti za to, da otrok spregovori, je potrebnih milijarde sinaps, ki pa jih imajo otroci danes vse manj (2013; v Banjanac, 2013). »Program NTC-učenje je pedagoški pristop, ki temelji na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov: starše, vzgojitelje in učitelje sistematično usmerja k tistim igralnim dejavnostim z otroki, ki še posebno dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav (t. i . sinaps med nevroni) v času njihovega najintenzivnejšega razvoja, tj. od rojstva do približno desetega oziroma dvanajstega leta starosti.« (Jurišević idr., 2010, str. 12). Cilj NTC-programa je, da otroke pravilno spodbudimo v obdobju, ko se intenzivno oblikujejo vzorci razmišljanja, sklepanja in povezovanja in z vnašanjem različnih iger in nalog spodbujamo razvijanje funkcionalnega znanja (Rajović in Podgornik, 2015).

2.4 Metodologija programa

Program je sestavljen iz treh sklopov dejavnosti, ki spodbujajo razvoj in aktivnost sinaps v možganih, prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju ter razvijajo funkcionalno mišljenje. V nadaljevanju so dejavnosti opisane po posameznih sklopih (Jurišević, Rajović, Drgan, 2010).

I. FAZA – spodbujanje razvoja sinaps v možganih

Prvo fazo deli Rajović na motorične dejavnosti (vaje rotacije, vaje ravnotežja, vaje za dinamično prilagajanje očesa) in vaje za razvoj drobnogibalnih spretnosti. Poudarja, da

prihaja znotraj možganov do razvoja pomembnih centrov, kjer se ustvarja celotna mreža sinaps. Neaktivni nevroni in sinapse odmrejo, zato je zelo pomembno, da vzpostavimo interakcijo med vrtcem, šolo, učenjem skozi igro, učenjem s pomočjo novih tehnologij, pri tem pa ne pozabimo na enostavne otroške igre, kot so plezanje, skakanje, tekanje … (Rajović, 2013, str. 6).

II. FAZA – spodbujanje pomnjenja z asociacijami

Druga stopnja vključuje prepoznavanje abstraktnih pojmov, njihovo povezovanje ter spretno obvladovanje abstraktnih klasifikacij, seriacij in asociacij (Rajović, 2015, str. 128). Način, na katerega se otroci podatkov učijo, predstavlja najnižjo raven učenja. Govorimo o reproduktivnem učenju. To zahteva, da si otrok snov nekajkrat prebere, jo ponavlja in zapomni, vendar pa na koncu precej informacij pozabi, ali pa jih ne zna povezati med seboj. S takim učenjem lahko torej oviramo razumevanje pojmov oziroma njihovih vsebin. NTC-učenje pa predstavlja ravno nasprotno. Otrok se je z različnimi tehnikami sposoben naučiti določeno snov na bolj zanimiv način, ki je podoben igri (Rajović, 2015, str. 117).

III.FAZA – spodbujanje funkcionalnega mišljenja

Ta del programa NTC-učenja predstavljajo ugankarska in stimulativna vprašanja. Logično razmišljanje in hitro reševanje problemov je po najnovejših raziskavah mogoče tudi uriti. Ugankarske zgodbe ustvarijo situacijo, ob kateri morajo otroci veliko razmišljati in vztrajati, ob tem pa doživljajo radost (Rajović, 2015, str. 85).

2.5 Izvajanje dejavnosti

Dejavnosti smo izvajali v vrtcu Galjevica, lokacija Dolenjska cesta. V raziskavo je bilo zajetih 10 otrok, od tega jih je bilo 5 v eksperimentalni skupini, s katerimi smo dva meseca vsakodnevno izvajali telesno-gibalne vaje in vaje za akomodacijo, 5 pa jih je bilo v kontrolni skupini. Pred izvajanjem vaj smo z ocenjevalno lestvico govora, ki smo jo s pomočjo izbrane strokovne literature (viri) sestavili sami, pri vseh desetih otrocih preverili govorno razumevanje in govorno izražanje ter rezultate primerjali s ponovno oceno govora po dveh mesecih.

Pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti smo upoštevali metodični pristop, za katerega tudi Rajović pravi, da je zelo pomemben. Sledili smo naslednjim načelom: načelu vsakodnevnega treninga, načelu postopne obremenitve, načelu ponavljanja, načelu zavedanja, načelu jasnosti, načelu vsestranskosti, načelu izobraževalne usmerjenosti ter sintetične ali celovite metode.

Dva meseca smo vsakodnevno izvajali telesno-gibalne vaje (vaje ravnotežja, vaje rotacije) in vaje za akomodacijo, ki smo jih izvajali v štirih različnih oblikah dela. Vaje smo izvajali v obliki vadbe po postajah, vadbe na snegu, gibalne igre ter poligonov, kot je prikazano na spodnjih fotografijah.

Vse dejavnosti so potekale z metodo igre, saj igra otroka močno pritegne k udeležbi, ga motivira in vzpodbudi k ponavljanju, pri tem pa se v možganih ustvarjajo nove povezave, otrok se uči in s ponavljanjem novo znanje utrdi ter doseže višjo raven miselnih procesov.

Prve tri tedne so otroci vadili po postajah. Cilj vadbe je bilo spoznavanje in utrjevanje teh vaj. Četrti in peti teden smo vaje izvajali na snegu. Vaje tokrat nismo izvajali po postajah, temveč vsi skupaj. Šesti teden smo se vsakodnevno igrali gibalno igro polžek Poldi. Pravila in potek igre smo določili sami, pri tem pa smo upoštevali vse elemente, ki spodbujajo telesno-

gibalni razvoj. Zadnji trije tedni pa so bili namenjeni poligonom. Vaje smo združili v tri različne poligone. Vsak poligon je imel svojo temo oziroma ime. Kot zanimivost je bila otrokom med prosto igro večkrat ponujena še ena igra po načelih NTC-učenja, ki smo jo poimenovali »Lačna muca«. Tudi za to igro smo pravila in potek določili sami. Igra je otroke pritegnila, zelo radi se jo igrajo in večkrat posežejo po njej.

V nadaljevanju so predstavljene nekatere motorične dejavnosti po načelih NTC-pristopa, ki smo jih izvajali.

Vadba po postajah (Na spodnjih fotografijah je prikazana postopna obremenitev posameznevaje v prvih treh tednih.)

Vaje za ravnotežje:



Slika 1: Hoja po ravni črti



Slika 2: Hoja po debeli vrvi



Slika 3: Hoja po čutni poti

Vaje za rotacijo:



Slika 4: Hoja po vijugasti črti



Slika 5: Tek do stožcev



Slika 6: Tek okoli stožcev

Vaje za akomodacijo:



Slika 7: Kotaljenje žoge v paru



Slika 8: Podajanje žoge v krogu



Slika 9: Met žoge skozi obr

Vadba na snegu

Vaja za ravnotežje:



Slika 10: Hoja in tek po snegu

Vaja za rotacijo:



Slika 11: Vrtenje okoli svoje osi na snegu

Vaja za akomodacijo:



Slika 12: Ciljanje snežne kepe v steber

NTC-igri



Slika 13: Gibalna igra Polžek Poldi



Slika 14: Igra Lačna muca

Poligoni



Slika 15: Poligon »Razmetane žogice«



Slika 16: Poligon »Z avtom na potep«



Slika 17: Poligon »Rdeči tulipan in bela lilija"

3. Zaključek

Na podlagi ocenjevalne lestvice govora, za otroke stare od 2 do 3 let, se je v eksperimentalni skupini po dveh mesecih spodbujanja razvoja sinaps z vsakodnevnim izvajanjem telesno-gibalnih vaj in vaj za akomodacijo na področju govora pokazal boljši napredek v primerjavi s kontrolno skupino, v kateri otroci teh spodbud niso bili deležni. Napredek v eksperimentalni skupini je bil za 12,78 % boljši kot v kontrolni skupini, kar pomeni, da motorične dejavnosti po metodi NTC pomembno vplivajo na razvoj govora.

Otroci v eksperimentalni skupini so napredovali tako v govornem izražanju kot v govornem razumevanju s 6 % večjim napredkom na področju govornega izražanja. Rezultati torej kažejo na večji vpliv motorike na govorno izražanje, sicer pa razlika v napredku v primerjavi z govornim razumevanjem ni tako velika.

Otroci so na podlagi opazovanja v dveh mesecih tudi gibalno zelo napredovali. Opazili smo tudi večjo pozornost in vztrajnost pri izvajanju vaj, kar pripisujemo uporabi metode igre in sistematični uporabi vaj, torej po načinu NTC-pristopa. K motiviranju otrok je veliko pripomoglo tudi menjavanje oblik dela.

Z raziskovalno temo pričujočega prispevka smo prišli do sklepa, da imajo izbrane dejavnosti, ki smo jih izvajali po načelih NTC-metode, pomemben vpliv na spodbujanje razvoja sinaps v možganih, kar v veliki meri vpliva na govorni in tudi gibalni razvoj otroka. Pomembno je, da vzgojitelji vaje po sistemu NTC učenja in njihov pomen, predstavimo tudi staršem, ter jih tako spodbudimo k njihovemu izvajanju. Sodelovanje in pomoč staršev pri izvajanju NTC-učenja zagotovo prinaša še boljše rezultate. Za izboljšanje aktualne situacije bi bilo potrebno ozaveščanje vzgojiteljev in staršev o pomenu igralnih dejavnosti, ki spodbujajo razvoj sinaps v možganih, ter širjenje primerov dobre prakse.

Opažamo, da sedaj bolje razumemo smiselnost in pomembnost izvajanih motoričnih dejavnosti na otrokov celostni razvoj, zato otroke večkrat spodbudimo k izvajanju omenjenih vaj. Vedno jim poskušamo ponuditi čim bolj kompleksno dejavnost, pri kateri niso samo gibalno, temveč tudi miselno aktivni, saj se zavedamo, da bomo na ta način pri otrocih v kar največji možni meri spodbudili razvoj sinaps v možganih.

Igralne dejavnosti predstavljene v prispevku bomo v prihodnje nadgrajevali, saj program NTC predvideva fleksibilno stopnjevanje dejavnosti glede na znanje in starost otrok.

4. Literatura

Banjanac, P. (2013*). Spodbujanje razvoja učnih potencialov v predšolskem obdobju*. Pridobljeno: 25. 3. 2018, s http://vrtec-ciciban.si/wp-content/uploads/2013/04/rajovic-spodbujanje-razvoja-učnih- potencialov.pdf.

Juriševič, M., Rajović, R. in Drgan, L. (2010). *NTC-učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju: gradivo za strokovni seminar.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um.* Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Nemec, B. in Krajnc, M. (2013). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana: Grafenauer založba.

Podgornik, T. in Rajović, R. (2015). *Tu ga ni, le kje tiči?* Ljubljana: MENSA Slovenija.

Rajović, R. (2015). Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rajović, R. (2013). IQ otroka – skrb staršev. Ljubljana: Mensa Slovenija.

Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorja

Daša Lampič je strokovna delavka zaposlena v Vrtcu Galjevica. Dokončala je študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer Predšolska vzgoja. Z delom v vrtcu ima že nekaj izkušenj. Delala je z različno starimi otroki. Zainteresirana in odprta je za nove izzive na vseh področjih. Pridobljeno znanje želi še naprej nadgrajevati in ga prenašati na delo v oddelku.

S čutili do čuječnosti

Use Sensory Experiences to Build Mindfulness

Klara Srakar

OŠ Lucija
klara.srakar@gmail.com

Povzetek

Med učenci so socialne in učne razlike vsako leto večje. Poleg tega se med njimi kaže razdraženost. Izgubljajo stik s seboj in okolico. Potrebno je premišljeno ciljno načrtovanje dejavnosti in vaj, ki pri učencih krepijo senzomotorični, emocionalni, socialni in jezikovni razvoj. Omogočiti jim moramo, da doživljajo in opazujejo svet, ki jih obdaja, z vsemi čutili. Zaznati morajo svoje telo, ga uskladiti in znati morajo z njim upravljati. Prav tako morajo znati krepiti zavedanje lastnega doživljanja, spodbuditi zavedanje telesnih zaznav, misli in čustev. Krepiti in okrepiti morajo pozornost, vztrajnost in koncentracijo, kar jim bo omogočalo boljše delovanje v šoli in življenju nasploh.

Ključne besede: čuječnost, čustva, čutila, dejavnosti, učenci, zavedanje.

Summary

Every year the social and learning differences among pupils are bigger. Moreover we can see irritation among them and they are loosing touch with themselves and the surroundings. Activities and exercises which strengthen their motoric, emotional, social and linguistic developpment have to be planned careffuly. We have to enable them to experience and observe the world's surroundings with all their senses. They have to perceive their body, harmonize it and be able to manage it. They also need to know how to build up an awareness of their own experiences and to encourage awareness of the physical senses, thoughts and emotions. The pupils have to strengthen and enhance their attention, perseverance and concentration. This will enable them to work better at school and life in general.

Keywords: activities, awareness, senses, emotions, mindfulness, pupils, senses.

1. Uvod

Čutila povezujejo naše možgane in telo s svetom okoli nas. Njihovo nemoteno delovanje že od nekdaj omogoča preživetje, ki smo ga ljudje v vseh letih obstoja dobro urili v naravnih okoljih. Vsak trenutek telo otroka sprejme s čutili številne informacije, ki jih njihovi možgani zaznajo, obdelajo in se na njih odzovejo. Pri tem se morajo možgani naučiti, kako učinkovito obdelati in sestaviti vse informacije v celotno sliko. To imenujemo senzorna integracija. Od senzorne integracije ni samo odvisno, kako bo otrok sprejemal informacije, ampak tudi kako bo razumel, interpretiral in se odzval na okolje, skratka kako se bo učil. V kolikor otrok v zgodnjem otroštvu ne pridobiva čutnih izkušenj in nima ustreznih senzornih dražljajev, se lahko kasneje pojavijo učne težave in vedenjske motnje. Pridobivanje senzornih izkušenj je namreč podlaga za vse življenje (N. Györek, 2018).

Otrok naj bi v življenju uporabljal in razvijal vsa čutila. Odrasli mu moramo to zagotoviti. Omogočiti mu moramo, da doživlja in opazuje svet, ki ga obdaja, z vsemi čutili. Z njimi naj spoznava naravo, ki ga obdaja, nabira naj si izkušnje na vseh področjih razvoja (spoznavnem, čustvenem, socialnem, telesnem in gibalnem) in doživlja različne življenjske situacije, iz katerih naj se uči (Musek Lešnik K. in Lešnik Musek P., 2007).

Če pa želimo, da bo pri tem, kar se da učinkovit in uspešen, se mora najprej zavedati svojega telesa, saj vse človekove aktivnosti izvirajo iz njega. Zaznati mora svoje telo, ga uskladiti, z njim upravljati. Znati mora krepiti zavedanje lastnega doživljanja, spodbuditi zavedanje telesnih zaznav, misli in čustev. Učenec se mora naučiti okrepiti strategije za uravnavanje čustev, kar pripomore k čustvenem ravnovesju. Spoznati in naučiti se mora, kako se spoprijemati z neprijetnimi občutji in razpoloženjskimi stanji. Krepiti in okrepiti mora pozornost, vztrajnost in koncentracijo, kar mu bo omogočalo boljše delovanje v šoli in življenju nasploh (Štupnikar, Pintar, Murovec in Veselič, 2012).

Razvoj prvošolcev je ob vstopu v šolo na zelo različnih stopnjah. V šolo prihajajo vse bolj samozavestni učenci, z mnogimi in različnimi predznanji na različnih področjih, niso pa pripravljeni delati v skupini in upoštevati želje, potrebe in interese drugih otrok. Grobi so do sošolcev, ne znajo poslušati, ne slišijo navodil, so nestrpni, ne znajo počakati. Prihajajo tudi učenci, ki se bojijo in se ne upajo izpostaviti pred skupino, ne upajo glasno spregovoriti, imajo skromen besedni zaklad. Nekateri ne govorijo ali celo ne razumejo slovenskega jezika, slabo poznajo svoj kraj, imajo težave pri orientaciji v prostoru, so neokretni ali z motoričnimi težavami. Imajo slabše razvite senzorne sposobnosti in se sploh ne zavedajo svojih čutil. Imajo znižane intelektualne sposobnosti, senzorne okvare pri vidu, sluhu, so gibalno ovirani, imajo primanjkljaje na čustvenem področju ali pa so hiperaktivni ali hipoaktivni. Vse te lastnosti so za učinkovito delo in učenje ter napredek pri njihovem osebnem razvoju zelo moteče.

Zaradi tovrstnih težav pri učencih je potrebno premišljeno ciljno načrtovanje dejavnosti in vaj, ki krepijo senzomotorični, emocionalni, socialni in jezikovni razvoj. Dosledno in z veliko strpnostjo se trudimo učitelji izvajati veliko različnih dejavnosti in vaj. Cilj je, da težave učencev čim prej izzvenijo.

Dejavnosti, ki so se pokazale najbolj učinkovite in pri katerih učenci radi delajo in sodelujejo, temeljijo na razvoju vseh čutil za izboljšanje zaznavnih sposobnosti učencev, preko učenja z aktiviranjem vseh čutil. Učitelj naj vedno vključuje tudi dejavnosti, ki razvijajo in krepijo fonološko zavedanje, vaje za razvijanje predbralnih veščin ter dejavnosti za pridobivanje bogatejšega besedišča. Pozornost je potrebno posvečati tudi oblikovanju boljših in prijaznih medvrstniških odnosov ob upoštevanju osebnosti sošolca. Učitelj naj izvaja aktivnosti za doseganje boljše grobe in predvsem fine motorike. Veliko naj dela na poslušanju, na ozaveščanju glasov, določanju mesta posameznega glasu. Organizira naj veliko besednih iger. Vztraja naj, da se vaje in dejavnosti pri učencih izvajajo toliko časa, kolikor je potrebno, da se avtomatizirajo ali utrdijo. Učenci naj imajo dovolj časa, da se znanja in spretnosti, ki jih izvajajo, utrdijo, ozavestijo in da jih opravljajo sami.

Na tak način učitelj želi doseči, da se pri posameznih učencih odpravijo ali vsaj ublažijo morebitni primanjkljaji, da se učenci razvijajo čimbolj celostno na vseh štirih področjih (intelektualno, emocionalno, socialno in motorično) in da vsak učenec dobi svoj položaj v skupini. Poleg tega učitelj zviša motivacijo za delo in sodelovanje, podaljša čas koncentracije pri učencih, da se izboljšajo njihove miselne funkcije in dvigne intelektualna učinkovitost. Pri učencih, ki imajo morebitne asocialne oblike vedenja, pa naj bi se te težave odpravile ali vsaj omilile. Pri učencih, ki nimajo težav in primanjkljajev in so pri dejavnostih in aktivnostih zelo

uspešni, pa naj učitelj stremi k temu, da uživajo pri izvajanju le-teh, predlagajo ustvarjalne ideje, soustvarjajo, nadgrajujejo izvajanje vaj.

Prve mesece tak način dela zahteva od učitelja veliko časa, skrbnega opazovanja in potrpljenja, a se z doslednim izvajanjem dejavnosti stanje hitro izboljša in se pokažejo vidni rezultati.

2. Ustvarjalne dejavnosti, s katerimi preko čutil urimo čuječnost

Z učenci sprejmemo določena pravila, ki se jih je treba držati. S tem želi učitelj omogočiti nemoteno izvajanje dejavnosti, hitrejše napredovanje učencev, močno motivacijo in večjo koncentracijo. Med izvajanjem dejavnosti ne uporabljamo ali ne nosimo nobenega predmeta ali igrače, ki bi lahko motila zbranost pri delu. Dejavnosti začnemo v tišini, umirjeno. Sliši se lahko le umirjena glasba. Navodila učitelj podaja jasno, izvede in pokaže dejavnost ali določi učenca, ki to dejavnost demonstrira, ostali učenci pa najprej le opazujejo in jo izvedejo, ko so na vrsti oz. po dogovoru. Sošolcev pri delu ne motimo, jih ne popravljamo ali prekinjamo, se jim ne posmehujemo. Če jim kaj ne uspe, jih le opazujemo pri izvajanju. Sošolce lahko pohvalimo, spodbujamo z besedami ali s kretnjami. Pred dejavnostmi vedno učitelj razdeli vloge učencem, kdo bo pomagal, demonstriral in kdo pospravljal. Po opravljeni dejavnosti učenec opravi naloge, ki jih predhodno določimo.

V prispevku so predstavljene nekatere dejavnosti in vaje za razvoj čutil, ki jih pogosto in po potrebi izvajamo.

2.1 Slušne zaznave

V prvih mesecih vstopa v šolo, ko se učenci med seboj že bolje poznajo, je zelo primerna igra za prepoznavanje barve glasov, tona in hitrosti govora naslednja igra.

2.1.1 Osliček, kdo te jaha?

Otroci sedijo v krogu, eden pa v sredini kroga kleči s pokritimi očmi. Učitelj določi enega otroka, ki gre v sredino kroga in se usede, počepne nad otroka, ki kleči. Vpraša ga: »Osliček, kdo te jaha?« Če otrok, ki kleči, prepozna njegov glas, zamenjata vlogi.

Učenci se pri igri zelo sprostijo in se jo radi igrajo. Preko zabavne igre urijo slušno zaznavo in ločijo barvo in višino glasu pri sošolcih.

2.1.2 Zvoki za zaslonom

Za zaslonom pripravimo različne predmete in inštrumente, s katerimi učitelj ali drugi učenec povzroča zvoke (trkanje, trganje papirja, rezanje papirja s škarjami, drsanje papirja po površini, mečkanje papirja, pretakanje vode, pihanje s slamico v vodo, risanje z barvico in flomastrom po papirju, rožljanje s ključi, rahlo udarjanje z jedilno vilico po kozarcu, udarci po bobnu, trianglu, paličicami, brenkanje po strunah …). Učenci ugotavljajo, kaj slišijo, in z dvigom roke povedo odgovor.

2.1.3 Poslušanje narave

Z učenci sedemo po turško na travnik šolskega vrta. V času, ki ga določi učitelj, učenci prisluhnejo tišini in poslušajo zvoke iz okolice in narave. Število zvokov, ki jih slišijo, štejejo tiho in kažejo s prsti. Po določenem času vsak posameznik poimenuje zvok, ki ga je zaslišal.

Čas poslušanja z večkratnim ponavljanjem dejavnosti podaljšujemo.

2.1.4 Pogovor s telefonom

Z učenci izdelamo telefon. V dno plastičnega lončka učiteljica z vročo šivanko naredi luknjico. Nato učenci skozi napeljejo vrvico in znotraj vsakega lončka naredijo vozel. Vrvica mora biti napeta. Učencem učitelj razloži, kako tak telefon deluje. Ko govorimo v govorilni lonček, z glasom zatresemo vrvico. Rahli valovi stečejo po vrvici do poslušalca in se tam ujamejo v njegov lonček. Otroci se razdelijo v pare in telefonirajo.

Dejavnost se jim zdi zabavna in zanimiva, saj sprva mislijo, da se ne bo slišalo ničesar. Ko ugotovijo, da se zvok po vrvici prenaša in da morajo biti res tiho in skoncentrirani, če želijo kaj slišati, se teh pravil še bolj dosledno držijo in skoncentrirano poslušajo.

Poslušanje zvokov in glasov lahko pri pouku uporabimo pri vseh predmetih in mnogih učnih vsebinah. Dejavnosti lahko uporabimo kot motivacijo na začetku ure ali kot zaključek učne ure. Z njimi popestrimo pouk in pridobimo pozornost otrok.

Pri slovenščini lahko prisluhnejo in iščejo glasove v besedah (najprej prvi glas, nato še zadnji in vmesne glasove). Prisluhnejo oglašanju živali in iščejo ter poimenujejo glasove (mijau, hov, čiv), prevoznih sredstev (ču-ču, brrrr, tu-tu), kar lahko povežemo s spoznavanjem okolja. V naravi lahko prisluhnejo mnogim zvokom iz okolja (prometnim sredstvom, pticam, ki jih prepoznavajo po petju, drugim živalim). Poslušajo in prepoznavajo različna čustvena stanja in jih poimenujejo (smeh, jok, sopihanje, krik). Pri glasbi poslušajo skladbe in ugotavljajo, katere inštrumente so slišali. Poslušajo ritem in melodijo ter ju ponovijo. Po slišani glasbi zaplešejo. Pri matematiki štejejo slišane besede, glasove, zloge. Štejejo udarce na tamburin, ploskanje ali korake. Na dva ali več inštrumentov seštevajo zvoke udarjanja (npr. trikrat triangel + dvakrat boben). Po zvoku ali navodilu se orientirajo z zavezanimi očmi. Pri športu poslušajo ploskanje, udarjanje na tamburin in izvajajo vaje (počepi, vrtenje, kotaljenje). Z gibom uprizarjajo predmete po slišanih zvokih ali skladbah. Pri likovnem ustvarjajo, kar slišijo (oglaševanje živali, prometna sredstva, po poslušani skladbi).

2.2 Vidne zaznave

2.2.1 Zrcalo

Otroci so razdeljeni v pare. En otrok napravi gib, drugi pa ga skuša natančno posnemati. Vlogi si zamenjata. Gib lahko izvajajo na določeno temo, lahko se pačijo.

2.2.2 Sije, blešči …

V razredu si učenec izbere predmet neke barve in napove: »Sije, blešči, npr. rdeča barva bode me v oči.« Ostali učenci ugibajo, v kateri predmet se je sošolec zagledal. Kdor ugotovi, nadaljuje z izborom barve.

2.2.3 Kaj se je spremenilo?

1. Učenci so razdeljeni v pare. Para se postavita drug proti drugemu. Vsi imajo minuto časa, da si svojega partnerja podrobno ogledajo. Po tem času se vsakdo obrne stran in na sebi nekaj spremeni. Na voditeljev znak se spet obrnejo k partnerju, ga opazujejo in ugotovijo spremembo. Pari se potem pomešajo in igra se lahko ponovi. Na začetku igre se dogovorimo, koliko sprememb mora vsak narediti.

2. Na mizi so snežaki iz papirja ali pa kak drug izdelek. Za vsakega otroka eden. Snežaku dodamo barvne plastične zamaške, lahko tudi kocke za gumbe. Otroci na svojih snežakih nadaljujejo zaporedje po učiteljevem vzorcu. Nato si zakrijejo oči, učiteljica gumbe zamenja.

2.2.4 Kaj ne sodi skupaj?

Učenci sedijo v krogu. Na sredini so škatle z različnimi predmeti. Vse stvari v določeni škatli imajo neko skupno lastnost, razen ene. Učenci morajo pri vsaki škatli določiti vsiljivca ter razložiti, zakaj tako mislijo. Nato še povedo, s čim bi ta predmet zamenjali oz. ga preoblikovali, da bi tudi sodil v škatlo.

2.2.5 Kaj manjka?

Učenci sedijo v krogu. Na sredini je škatla z več različnimi predmeti. Iz škatle zložimo vse predmete in učenci si jih skušajo zapomniti. Predmete damo nazaj v škatlo in za zaslonom odstranimo enega ali več predmetov. Učenci ugotavljajo, kateri predmet manjka.

Igramo se lahko tudi, da učenci iščejo enake ali različne predmete ali slike. Iščejo lahko tudi enake barvne odtenke, vzorce, velikost predmetov. Urejajo lahko po barvni lestvici, npr. od svetlega k temnemu in obratno, po velikosti, višini, dolžini, širini … (Skubic in Zajec, 2012).

2.3 Tipne zaznave

2.3.1 Slepe miši

Z izštevanko izberemo učenca, ki bo slepa miš. Okoli oči mu zavežemo trak ali šal tako trdno, da ne more videti. Potem ga zavrtimo okoli svoje osi in se razbežimo. Miško lahko nežno božamo, rahlo cukamo, jo kličemo in, ko se obrne proti nam, zbežimo. Miška se seveda spotika in zaletava, a ko nekoga ujame, je igra končana. Igrico lahko nadgradimo s tem, da mora miška prepoznati tistega, ki ga je ujela (Igre starih mam).

2.3.2 Vodenje slepca

Po dva učenca si stojita nasproti. Eden zapre oči, drugi ga vodi po prostoru. Učenec, ki vodi, usmerja gibanje 'slepega' nežno preko ovir v razredu brez besed. Oba se poskušata čim bolj usklajeno gibati. Na koncu drug drugemu povesta, kako se počutita, in zamenjata vlogi.

2.3.3 Labirint

V učilnici razporedimo mizice in stole tako, da učenci lahko hodijo med njimi. Naredimo tak labirint, da pripelje učence do različnih kotičkov učilnice: knjižnega, gledališkega, kuhinjskega, čebelnjaka, umivalnika. Nato z izštevanko izštejemo učenca. Učencu zavežemo oči in po navodilih hodi po razredu. Usmerjamo ga s številom korakov, ki jih mora narediti naprej, nazaj, levo ali desno. Ko pride do cilja, skuša ugotoviti, do katerega kotička učilnice je prišel. Dejavnost večkrat ponovimo, da pride na vrsto več učencev. Navodila lahko podajajo tudi sošolci.

2.3.4 Kaj se skriva v vreči?

V vreči imamo različne predmete, odvisno od učne snovi. Otroci sežejo v vrečo, ne da bi vanjo gledali, in skušajo prepoznati predmet po otipu ter ga poimenujejo.

Nadgradnja dejavnosti pri matematiki:

V vrečki so telesa. Učenec telo prepozna, poimenuje in pove, na kateri predmet iz okolja ga spominja. Lahko tudi opiše telo in pove, koliko ploskev ima, oglišč in robov. Predmete iz vrečke lahko razvršča, ureja ali prireja in nato tudi prešteje. Umesti jih lahko tudi v diagram, ki ga imamo pripravljenega. V vrečki so lahko tudi kartončki s števili ali pikami, črticami, narisani predmeti, ki ponazarjajo števila. Učenec naredi nalogo po navodilu učitelja (zaploska, se zavrti okoli svoje osi, naredi počepe) glede na število na kartončku. Navodilo oz. naloga je lahko tudi narisana na kartončku poleg števila. Na kartončkih so lahko tudi računi, ki jih izračuna.

Nadgradnja dejavnosti pri slovenščini:

V vrečki so predmeti ali kartončki s sličicami ali besedami. Izberemo dani glas, ki ga bomo obravnavali in iskali. Na tla postavimo 3 obroče. V vsakega damo en napis: NA ZAČETKU, V SREDINI, NA KONCU. Otroci iz vrečke izvlečejo predmet/kartonček s sličico ali besedo, ga poimenujejo in določijo mesto glasu v besedi ter ga dajo v ustrezen obroč. Besedam lahko iščejo ali prve ali zadnje glasove, lahko poimenujejo vse glasove, diferencirano in glede na predznanje učenca. Predmete lahko opisujejo, povedo, kje in zakaj jih uporabljamo, iščejo nadpomenke, podpomenke ali protipomenke. Iz vrečke izvlečejo tudi predmete, ki nas spominjajo na obravnavano pravljico. Povedo, na katero pravljico ga predmet spominja, in zaigra najljubši prizor te pravljice.

Nadgradnja dejavnosti pri spoznavanju okolja:

V vrečki ali v posodah so predmeti iz narave (plodovi, semena, mah, mačice), snovi (drobna semena, zdrob, mivka, moka, plastelin), ki jih učenci otipljejo in opisujejo ter poimenujejo. Predmete lahko tudi razvrščajo, urejajo, o njih povedo vse, kar znajo.

Nadgradnja dejavnosti pri glasbi:

V vrečki so inštrumenti. Učenci tipajo inštrument, ga opisujejo, poimenujejo in na njega igrajo. Za kateri inštrument gre, lahko ugibajo po opisu učenca tudi njegovi sošolci.

2.3.5 Kaj je na mizi?

Na mizi so različni predmeti. Otrokom prekrijemo oči z rutico. Nataknejo si rokavice. S tipanjem skušajo ugotoviti, kaj tipajo in kaj čutijo pri tipanju. Nato storimo še brez rutice in brez rokavic. Otroci povedo, kaj in zakaj so tako čutili, ter opišejo lastnosti predmetov. Za tipanje jim damo predmete, ki so trdi, grobi, mehki, puhasti, drobni, veliki, oglati, zaobljeni. Lahko so tudi bodičasti (v tem primeru jih opozorimo, da so bolj pozorni na dotik s predmetom brez rokavic), gladki, mrzli, topli, vlažni, mastni, suhi. Predmete učenci opišejo in povedo, kako so se počutili ob dotiku. Predmete lahko učenci med seboj tudi »potežkajo«. Izberejo si dva predmeta in jih primerjajo po teži.

2.3.6 Prepoznaj drevo

Dejavnost izvajamo na prostem, kjer je več različnih dreves. Učenci so razdeljeni v pare. Eden v paru ima zavezane oči, drugi pa ga pazljivo vodi do izbranega drevesa. Učenec z zavezanimi očmi natančno potipa drevo, skuša deblo in lubje drevesa dobro zaznati in spoznati. Nato ga sošolec odpelje na drugo točko vrta, prostora in mu odveže oči. Učenec skuša prepoznati drevo, ugotoviti, katero drevo je prej tipal. Pri tem si pomaga s tipanjem posebnosti na deblu drevesa (veja ali vejica, kakšen izrastek na deblu).

2.3.7 Voda takšna in drugačna

Na mizi imamo tri posode. V prvi je topla voda, v drugi mrzla, v tretji pa je voda, v kateri so ledene kocke. Otroci potopijo roke v vodo in povedo, kaj čutijo.

2.4 Vonjalne zaznave

2.4.1 Vonjamo

Na mize postavimo posode, ki so pokrite s srebrno folijo. Folija ima v sredini zarezo, skozi katero prihaja vonj. V posodah so cimet, rezine pomaranče, čokolada, kamilica, smrekove vejice, bazilika, kava, kis in različne rože, npr. vijolice, šmarnice pa parfum in milo. Otroci povedo, kaj vohajo, šele nato odkrijemo folijo in preverimo ustreznost odgovora.

Dejavnost lahko nadgradimo tako, da učenci pravilno odgovorijo in nato besedam iščejo prve ali zadnje glasove, lahko poimenujejo vse glasove, diferencirano in glede na predznanje učenca. Predmete lahko opisujejo, povedo, kje in zakaj jih uporabljamo, iščejo nadpomenke, podpomenke ali protipomenke.

2.4.2 Vonjamo naravo

Z učenci sedemo po turško na travnik šolskega vrta. V določenem času vonjamo vonjave iz okolice in narave. Učenci štejejo različne vonjave tiho in število prikažejo s prsti. Po določenem času vsak posameznik poimenuje vonj, ki ga je zaznal.

2.5 Okušanje

Na krožniku imamo na zobotrebcih različne vrste sadja in zelenjave (banane, jabolka, grenivko, papriko, kisle kumare) in sok limone, kis, sol, sladkor, med, čokolado. Otrokom zakrijemo oči. Otrok okuša, drugi ga sprašujejo: »Je sladko, kislo, slano, grenko?«

Prav tako lahko tudi pri okušanju dejavnost povežemo s slovenščino, kot je opisano pri dejavnosti z vonjem.

Dejavnosti skozi leto večkrat izvedemo pri različnih učnih vsebinah. V spomladanskem času pa vsebino nadgradimo še s čutno potjo na šolskem vrtu. Čutna pot poteka tako, da učenci z zavezanimi očmi sledijo vrvici. Ta jih pripelje do različnih postaj, kjer morajo izvesti nalogo za različno čutilo. Tipajo, vonjajo, okušajo in poslušajo različne predmete, hrano in zvoke ter iščejo različne barvne odtenke in razlike pri predmetih prek vidne zaznave.

3. Zaključek

Vse večje razlike med učenci nas učitelje spodbujajo, da smo se začeli bolj intenzivno izobraževati in iskati drugačne, sodobnejše pristope poučevanja in učenja. Spreminjati smo začeli tudi način poučevanja, metode dela in pristop do učencev ter njihovih staršev. Učence smo prek različnih dejavnosti in iger usmerjali k razmišljanju o čutih in čutilih ter o njihovem zaznavanju le teh. Učili smo jih zaznavati in ozaveščati različnih dražljajev ter jih spodbujali k razmišljanju o tem in raziskovanju tudi drugih dražljajev. Pri načrtovanju dejavnosti smo dopuščali široko avtonomijo in ustvarjalnost. Učenci so prek svojih čutil in različnih dejavnosti začutili sebe in svoje telo. Dejavnosti, ki vključujejo, razvijajo in spodbujajo čutila, čustva in čuječnost pri učencih so učinkovitejše, bolj dinamične, zanimivejše in učencem

zabavnejše, zato raje sodelujejo in se pri nalogah bolj potrudijo. Vaje so učencem pomagale, da so ozavestili svoja čutila in telo, hitreje, bolj pozorno in skoncentrirano so preklapljali med novimi nalogami in dejavnostmi. Bolje in poglobljeno so vzpostavljali stike med seboj in se prilagodili vsem vrstam komunikacije. Lažje so sprejemali informacije in so postali spretnejši pri svojem posredovanju. Obenem pa take vaje in njihova izvedba razvijajo čuječnost.

4. Literatura

Bartkowaik, J. (2010). *Enganging NLP for teachers*. London: MX Publishing.

Györek, N., (2018). *Multisenzorno učenje*. Pridobljeno s http://gozdna-pedagogika.si/multisenzorno-ucenje/

Igre starih mam. Slepe miši. Pridobljeno s http://www.os-vv.si/index.php/igre-mame/77-slepe-misi

Musek Lešnik, K., Lešnik Musek, P. (2007). *Mi, čuti in čutila*. Didaktična mapa za vrtec in 1. triletje osnovne šole. Pridobljeno s http://www.ipsos.si/Mape%20demo/1%20triletje%20-%20mi%20in%20cuti.pdf

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

Pečarič, E., (2016). *Spodbujanje čutnih zaznav s projektnim delom čutne poti v vrtcu na Bučki* (Diplomsko delo, Pedagoška Fakulteta). Pridobljeno s https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/DIPLOMSKE_NALOGE/Pecaric_Ester_2016.pdf

Skubic, D., Zajec, J. (2012). *100 jezikov na čutni poti; ideje za prakso: priročnik*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/835/1/prirocnik_100_jezikov_Zajec_Skubic.pdf

Štupnikar, M., Pintar, D., Murovec, T., Veselič, E. (2012). *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Klara Srakar je diplomirana vzgojiteljica, svetovalka na Osnovni šoli Lucija. Od uvedbe devetletnega programa poučuje kot druga učiteljica v prvem razredu. Pri svojem delu nenehno išče nove izzive in strmi za novimi načini poučevanja, zato se redno izobražuje na različnih področjih. V pouk vključuje izkustveno učenje, didaktične in socialne igre ter izvaja pouk na prostem. Zanimajo jo inovacije, ki izboljšujejo vzgojno-izobraževalni proces, zato se je odločila za uvajanje čuječnosti v svojem oddelku tudi okviru interesne dejavnosti.

Čuječnost v šolskih klopeh

Mindfulness in the Classroom

Petra Colarič

Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
petracolaric@gmail.com

Povzetek

Članek opisuje problematiko slovenskega šolskega izobraževalnega sistema, ki temelji predvsem na podajanju snovi, pomnjenju podatkov in reprodukciji naučenega, zanemarja pa komponento socialnih in čustvenih veščin. Programi, ki temeljijo na čuječnosti, so v tujini že vrsto let izredno razširjeni in prepoznavni. V Sloveniji se pojem šele počasi uveljavlja, vendar smo še daleč od sistemske implementacije v izobraževanje. Prispevek se osredotoča na pozitivne učinke vključevanja čuječnosti v šolske klopi. Le-ti so vidni tako na intelektualni ravni, kot tudi na čustvenem in mentalnem področju.

Ključne besede: čuječnost, socialne in čustvene veščine, šola, učenci, učitelji.

Abstract

This article describes the problems of Slovene educational system that is based mainly on lecturing, remembering data in reproduction of things learned, but lacks the component of social and emotional skills. Mindfulness based programmes are very wide spread and validated in other parts of the world. In Slovenia this concept is slowly gaining recognition but we are still far from systematic implementation into our curriculums. The article focuses on positive effects of using mindfulness in the classroom. These are evident on the intelectual, emotional and mental wellbeing.

Key words: mindfulness, pupils, school, social and emotional skills, teachers.

1. Uvod

Avtorica članka je profesorica angleškega jezika na tehnični srednji šoli, kjer prevladuje populacija mladostnikov pretežno moškega spola. Najbolj pereče težave na šoli so vedenjske. Pri dijakih je največkrat opaziti, da imajo motnje pozornosti, depresije in anksioznost, pojavljajo se izbruhi jeze, saj težko nadzirajo svoja čustva, veliko je tudi izogibanja odgovornosti in s tem izostajanja od pouka. Opaziti je, da so dijaki nemirni, da se težko skoncentrirajo, da so mnogokrat agresivni drug do drugega. Šola se s temi težavami spopada tako, da dijakom izreka vzgojne ukrepe. V lanskem letu je bilo na šoli izrečenih 211 vzgojnih ukrepov med populacijo 598 dijakov. Menimo, da bi šola morala slediti smernicam tujih držav, kjer se v program vzgojno-izobraževalnega dela vključuje metode oziroma tehnike, ki pomagajo mladostnikom na poti odraščanja, čustvovanja in samospoznave. V tujini šole namesto kaznovanja slabega vedenja vedno bolj posegajo po metodah, ki moteče vedenje preprečujejo oziroma delujejo v smeri izvajanja aktivnosti, ki bi takšno vedenje omilile. Na šolah se izvajajo prakse joge, meditacije, čuječnosti itd. Menimo, da metode prisile in kaznovanja pomanjkljivo udejanjajo cilje vzgojno-izobraževalnih ustanov. Zanemarjen je vidik vzgojnega dela, saj je v zadnjih letih večina predmetov, ki so bili naravnani na učenje za

življenje, črtanih iz učnih načrtov. Stopnja samomorilnosti pri mladih v Sloveniji je izredno visoka. Pričakovanja in zahteve sodobne družbe so v veliki meri krivec za stres pri mladih kot tudi pri učiteljih. Vsi smo ujetniki sistema, ki pa kliče po spremembah. Številne šole kot tudi podjetja se vedno bolj poslužujejo čuječnosti kot metode za zmanjšanje stresa in obvladovanje hitrega tempa, ki stremi k vedno večji učinkovitosti in je izredno storilnostno naravnan.

2. Zakaj ravno čuječnost

V šolah se od dijakov zahteva, da mirno sedijo in približno sedem ur na dan tiho ter zbrano sledijo pouku. Obremenjuje se jih tudi s količino snovi, saj so učni načrti polni visokoletečih ciljev. Avtorji Randye in drugi (2017) pravijo, da vedno višja pričakovanja, ki jih imamo do dijakov, povečujejo zahtevo po njihovi pozornosti in njihovo storilnost, vendar se dijake redko uči, *kako* biti pozorni. Čuječnost kot trening pozornosti je orodje, ki bi dijakom služilo v njihovem socialno-psihološkem razvoju. Jon Kabat-Zinn (1990, v Černetič, 2005), eden od ustanoviteljev čuječnosti v zahodnem svetu, jo opredeli kot »nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku«. Meni, da čuječnost v svojem bistvu predstavlja specifičen način usmerjanja pozornosti in ima številne ugodne učinke na zdravje in blagostanje. Goleman (2013) glede čuječnosti za učence izpostavlja prav prednost, da se le-ti začnejo zavedati, kam je usmerjena pozornost: »Tavajoči um vrta luknje v dojemanje. Zdravilo za tavajoči um je metazavedanje, pozornost na pozornost samo, kot pri sposobnosti, da *opazite, da ne opažate* tistega, kar bi morali, in nato izboljšate svojo koncentracijo. Čuječnost krepi to pomembno pozornostno mišico.«

Um mladostnikov v razredu je še posebej podvržen nemiru, hlastanju po motilcih pozornosti, saj so dijaki večinoma nezainteresirani za snov. Opazi se, da je njihova pozornost razpršena. Del krivde za to nosi dejstvo, da se je njihov um navadil na močne impulze digitalne tehnologije, ki je barvita in hitra, zato je sedenje in poslušanje razlage zanje premalo intenzivno in hitro se začnejo dolgočasiti. V razredu se ti primanjkljaji pozornosti kažejo kot želja po odhodu na wc, presedanje na stolu, gledanje skozi okno, uporaba telefonov, pogovarjanje s sošolcem. Dijaki ne samo da imajo težave s pozornostjo, temveč se pogosto niti ne znajo pogovarjati, ne da bi pogovor vključeval uporabo telefona. Novodobna tehnologija tako še dodatno okrni socialne veščine mladostnikov. Goleman (2016) poudarja, da »ukvarjanje z digitalnimi stvarmi zahteva davek pri stikih z resničnimi ljudmi, kjer se učimo nebesednega sporazumevanja. Nova generacije domorodcev v tem digitalnem svetu je sicer lahko okretna za tipkovnico, zna pa biti sila nerodna pri razumevanju človekovega obnašanja v stvarnem okolju in času.«

»Poleg pomanjkljive opremljenosti za življenje se učenci, sploh mladostniki, spoprijemajo še z nevšečnostmi zaradi razvojnih značilnosti: močno si želijo biti sprejeti med vrstniki, so impulzivni, hiperracionalni, doživljajo burna čustva, konflikte z drugimi in s samim seboj, preizkušajo meje telesnih in psihomotoričnih zmogljivosti in se vpletajo v situacije, ki omogočajo ekstremna doživetja« (Siegel, 2014, v Bajt, 2016).

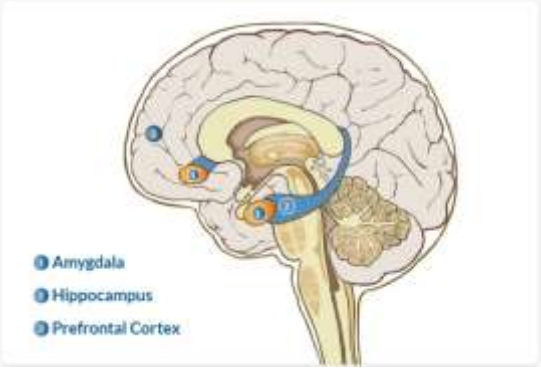
Prav zato je vidik vzgoje v današnjem času tako pomemben. Kot najpomembnejši korak k vzgoji, ki bi mladostnikom pomagal v tem turbulentnem obdobju, bi izpostavila moč zavedanja. Dijaki vzrok za svojo motnjo pozornosti vidijo le v zunanjih dejavnikih. S čuječnostjo bi ozavestili svojo nepozornost, svoj begajoči um, kar bi jim omogočilo večji samonadzor ter jih opremilo z orodji, kjer se dijak ne bi več počutil kot žrtev sistema, ampak bi v sebi poiskal način ohranjanja pozornosti v tukaj in zdaj. Tako bi se začel zavedati, da ima moč nad svojim vedenjem, čustvovanjem in doživljanjem sveta.

Remple (2012) ta vidik opisuje z besedami, da vaje iz čuječnosti otrokom in mladim ustrezajo, saj so to tehnike samouporavljanja (ravnanja s samim seboj), kar jim omogoča, da odigrajo ključno vlogo pri svoji osebnostni rasti in razvoju.

2.1 Vpliv čuječnosti na intelektualne sposobnosti

Čuječnost ne le da dvigne stopnjo samozavedanja, temveč tudi izboljša kvaliteto našega življenja, saj številne raziskave potrjujejo, da so »ključni doprinosi programov za čuječnost za učence: izboljšanje pozornosti/fokusa, večji občutek mirnosti, zmanjšano doživljanje stresa in tesnobnosti, zmanjšanje impulzivnosti, povečano samozavedanje, bolj spretno odzivanje na težka, neprijetna občutja, večja empatija in razumevanje drugih ter boljše razreševanje konfliktov. Čuječnost pripomore k razvoju kognitivnih, izvedbenih in izvršilnih funkcij« (Greenberg in Harris, 2011; Mindful Schools, 2016; Waere, 2012 in drugi v Bajt, 2016). Prav tako Weare (2012) piše o tem, da se mladi ob redni vadbi sčasoma naučijo zadržati pozornost dlje časa ter sprejeti nove izkušnje z radovednostjo, zanimanjem ter odprtostjo namesto z obsojanjem. Pa vendar čuječnost nima pozitivnih učinkov le na socialne in čustvene veščine, temveč so izboljšave opazne tudi pri akademskih dosežkih učencev oziroma dijakov. »Čuječnost ima jasno povezavo s tem, kar se tradicionalno smatra za glavni cilj izobraževanja, saj vpliva na izboljšave na področju učenja in učnih dosežkih ter na razvoj kognitivne inteligence kot tudi na razvoj 'izvršilne funkcije', kar je pojem, ki je popularen v poslovnem svetu in izobraževanju« (Weare, 2012). Avtorica se sklicuje na številne raziskave, ko piše, da ima čuječnost pozitivne učinke na intelektualne veščine, da izboljša pozornost, vizualni in prostorski spomin, delovni spomin in koncentracijo pri odraslih in otrocih. Njen sklep je, da ko se otroci in mladostniki naučijo biti bolj prisotni in bolj umirjeni, so lahko bolj pozorni in tako izboljšajo svoje dosežke na vseh področjih svojega življenja (Napoli in drugi v Weare, 2012).

Tudi Černetič piše o raziskavi dr. Elishe Goldsteina, ki je raziskoval vpliv čuječnosti na možgane. Pravi, da je prakticiranje nepresojajočega zavedanja (čuječnosti) povezano s povečanjem hipokampusa, torej področja možganov, ki je odgovoren za učenje in spomin. Nasproten učinek imajo dolgotrajna stresna stanja, kot so kronične težave s tesnobo, pa tudi pogosto kajenje marihuane, kar povzroči, da se ta del možganov zmanjša. Nadalje lahko tekom čuječnostne vadbe opazimo zmanjšanje možganskega centra za strah in tesnobo, to je amigdale, in po drugi strani povečanje tako imenovanega racionalnega dela možganov, prefrontalnega korteksa. Tako sedaj lažje tudi na ravni možganov razložimo, kar je iz raziskav znano že nekaj časa, in sicer da čuječnost pripomore k večji psihološki stabilnosti (Černetič, b. d.). Slika 1 prikazuje dele možganov, na katere vpliva čuječnost.



Slika 1 (1 Amigdala, 2 Hipokampus, 3 Prefrontalni korteks)

2.2 Učinki čuječnosti na čustveno blagostanje

Vedno več mladih ljudi se danes sooča z depresijami, tesnobo in anksioznostjo. V slovenskih šolah ni programov, ki bi skrbeli za duševno blagostanje mladostnikov, za razliko od ZDA in Velike Britanije, ki v svoj kurikulum vključujejo kompetence iz socialnih in čustvenih veščin. Ti programi so že vrsto let sistematično vpeljani v izobraževalni sistem. V Sloveniji na tem področju žal še ni zaznati sprememb, ki bi nas vodile v večjo skrb za celosten pristop k vzgojno-izobraževalnemu delu. Vidik vzgoje in skrbi za čustveno blagostanje je žal zanemarjen. Pa vendar je mladostništvo obdobje, ko bi bila takšna skrb nujna, saj »gre za obdobje intenzivnih sprememb, v katerem naj bi se mladostniki spoprijeli z različnimi izzivi in usvojili različne razvojne naloge« (Zupančič, 2011, v Globevnik, 2015).

Mladi danes doživljajo vedno več stresa, kar se med drugim odraža v povišani stopnji anksioznosti, depresivnosti, agresije, zlorabe substanc in vedenjskih težav ter nižji stopnji samozavesti ter samozaupanja (Rempel, 2012). Globevnikova (2015) piše o podatkih mednarodne študije HBSC, v kateri je sodelovala tudi Slovenija in se nanaša na duševno zdravje mladostnikov. Skoraj polovica vprašanih slovenskih mladostnikov vsaj enkrat na mesec doživlja simptome, kot so razdražljivost, nemir, nespečnost in potrtost, glavobol ter bolečine v želodcu in križu, okrog 10 % vprašanih mladostnikov pa jih doživlja več kot enkrat na teden. Še posebej skrb zbujajoč je podatek, da kaže med slovenskimi srednješolci klinično že pomembno stopnjo depresivnosti 20,5 % fantov in 41, 5 % deklet.

Da bi zagotovili visoko duševno blagostanje učencev, moramo poskrbeti za varovalne dejavnike duševnega zdravja: jih naučiti ustreznih mehanizmov in veščin spoprijemanja s težavami, krepiti njihovo zmožnost pozornosti, uravnavanja čustev in prilagajanja na spremembe, krepiti pozitivno podobo in samospoštovanje, jih učiti veščin spoprijemanja s stresom ter jim pomagati pri razvijanju pozitivnega odnosa do sebe in življenja nasploh (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015). Čuječnost je eden izmed najbolj obetavnih načinov za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja pri otrocih ter način za ohranjanje in izboljševanje duševnega zdravja nasploh (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015, v Bajt, 2016). Uvajanje programov, ki bi dijakom dale smernice za bolj polno in kakovostno življenje, so nujne. Dijaki iz srednjih šol vstopajo v dobo odraslosti nepripravljeni in neopremljeni za življenje.

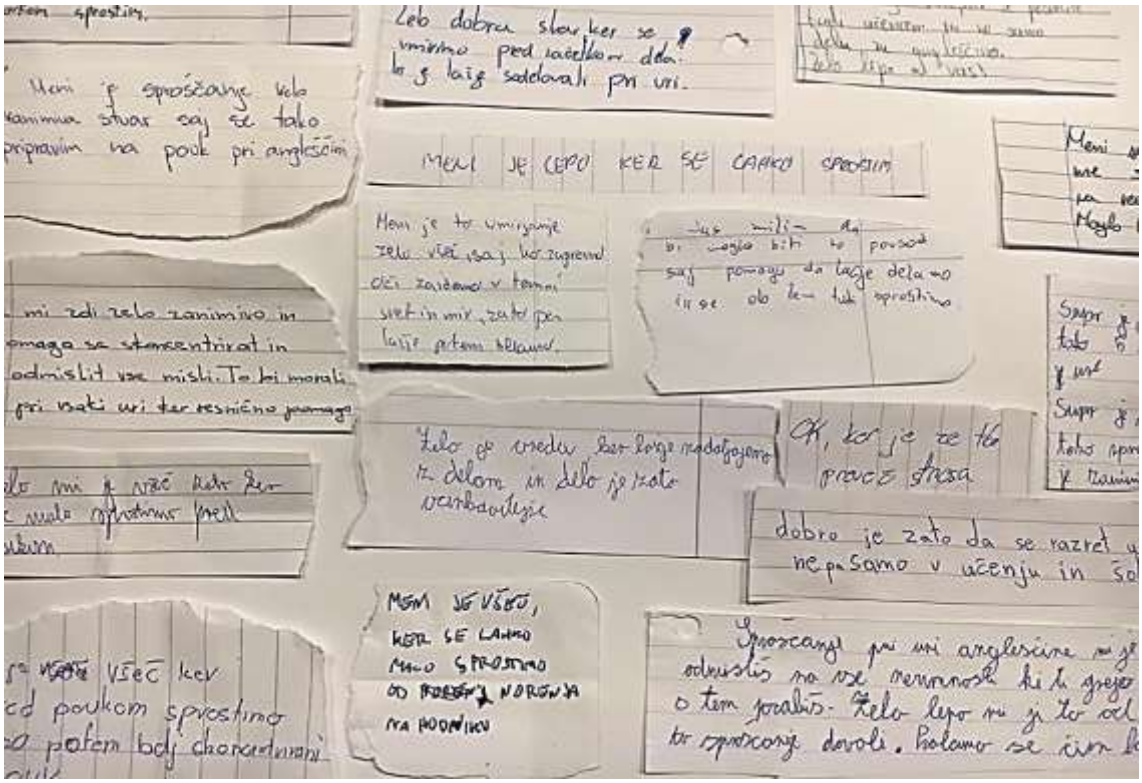
2.3 Čuječi učitelj

Avtorica članka v svoje delo večkrat vključim tehnike čuječnosti kot pripravo na pouk. Dijakom omogočim bolj umirjen začetek, ki ga izvedemo v tišini z zaprtimi očmi in se nekaj vdihov in izdihov koncentriramo na dihanje. Metoda, ki jo uporabljam, se imenuje čuječe dihanje. Slika 2 kaže dijake drugega letnika srednje poklicne šole, ki se izobražujejo za poklic avtoserviserja.



Slika 2: Dijaki 2. letnika poklicne šole med čuječnim dihanjem

Ti dijaki imajo še posebej izrazite težave ohranjanja pozornosti, učne in tudi vedenjske primanjkljaje. S tovrstnim umirjanjem pred začetkom pouka smo začeli že lansko leto sredi šolskega leta. Na začetku tega nismo izvajali čisto vsako uro, temveč bolj po potrebi. Prav tako je bilo kar nekaj dijakov, ki pri vaji niso želeli sodelovati. V letošnjem letu velikokrat sami izrazijo željo po sproščanju in tudi sodelujejo že vsi dijaki v razredu. Ker sem želela tudi njihovo povratno informacijo o tem, kako doživljajo teh nekaj minut čuječnega dihanja, sem izvedla anonimno anketo. Prosila sem jih, da mi na list papirja napišejo, če jim vaja ustreza ali ne in da razložijo, zakaj jim je oziroma zakaj jim ni všeč. Sodelovalo je 21 dijakov. Vsi dijaki so povedali, da jih tak način dela sprosti, da se potem lažje skoncentrirajo na delo, da jim to pomaga umiriti misli ter da si želijo tega tudi pri drugih urah. Slika 3 prikazuje izjave dijakov po izvedeni vaji čuječnosti.



Slika 3: Zbirka izjav dijakov, s katerimi se izvaja praksa čuječnosti.

Seveda pa bi za to, da bi dijaki usvojili čuječnost in da bi bili deležni vseh njenih učinkov, bilo nujno potrebno, da bi šola živela v tem duhu, ter da bi bili učitelji ozaveščeni in bi jih vsaj nekaj redno prakticiralo čuječnost.

»Izobraževanje učiteljev je ključnega pomena. Čuječnost je subtilna vadba in dobro jo lahko učijo le tisti, ki imajo z njo veliko izkušenj. Čuječnost ni nekaj, česar se lahko hitro naučimo« (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015). »Evalvacijski in raziskovalni izsledki programov čuječnosti za učitelje nakazujejo, da lahko osebna praksa čuječnosti izboljša učiteljevo duševno blagostanje, krepi učiteljev osebni razvoj, samoučinkovitost, vrača motivacijo za učiteljevo delo, krepi sposobnost obvladovanja vedenja v razredu, pripomore k vzpostavitvi in ohranjanju podpornih odnosov z učenci, zagotavljanju podpore pri poučevanju ter čustvenem in socialnem razvoju učencev, izboljšanju razredne klime in splošnega vzdušja v šoli (Meiklejohn idr., 2012, v Bajt 2016). Tudi Rempel (2012) poudarja vpliv, ki ga ima učitelj na razvoj otrok, ko pravi, da: »Šole vplivajo na učenčev socialni, čustveni in vedenjski razvoj do take mere, ki se je prejšnje generacije učiteljev niso zavedale. Učitelji potrebujejo metode in strategije, s katerimi bi pomagali učencem pri soočanju z vedno višjimi zahtevami sveta. Otroci in mladi potrebujejo strategije, ki jim bodo dale moč in jih podpirale, da bodo uspešno pluli skozi življenje«. Šola je primeren prostor za učenje teh strategij, saj tu učenci preživijo veliko časa. Izobraževalne institucije, učitelji in drugi šolski strokovnjaki igrajo pomembno vlogo pri razvoju in pomoči mladim, zato je šola primerno okolje za vključevanje programov pomoči, med katere sodi tudi čuječnost, saj ti pomagajo zadovoljiti številne potrebe in potenciale učencev. Prav tako jih je mogoče v šolski sistem implementirati vzporedno in jih z nizkimi stroški večjim skupinam mladih predstaviti že kot del preventive (Zenner, 2014, v Globevnik, 2015). Seveda bi bilo potrebno stvari reševati sistemsko, saj »čuječnost ni nabor hitrih tehnik in praks. Izkušnje iz tujine namreč kažejo, da programi čuječnosti za otroke in mladostnike nimajo posebnih koristi, v kolikor tudi samo šolsko okolje ni dovolj senzibilno oz. dokler šola sama ne živi v tem duhu« (Bajt in Cerar, b. d.).

3. Zaključek

Zaradi opisanih koristnih učinkov, ki jih ima implementacija čuječnosti na učence in učitelje, se kaže smotrnost vključevanja programov čuječnosti tudi v slovenski učni prostor. Vrsta raziskav potrjuje, da čuječnost spodbuja intelektualni, socialni in čustveni razvoj učencev ter jih hkrati opremi z veščinami, ki so življenjskega pomena, saj skrbijo za njegov zdrav mentalni in duševni razvoj. Prav tako čuječnost pripomore k zmanjšanju stresa in večji motivaciji učiteljev. Vendar pa je k reševanju tovrstne problematike potrebno pristopiti sistemsko, saj praksa čuječnosti zahteva ozaveščenost snovalcev učnih načrtov, usposobljenost učiteljev in podporo vodstva šole.

4. Literatura

Bajt, M. (2016). Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole (elektronski vir). V

Bajt, M., Cerar, K. (b. d.). *Čuječnost v šolah*. Društvo za razvijanje čuječnosti. Pridobljeno s http://www.cujecnost.org/cujecnost-v-solah/

Černetič, M. (2011). *Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in Psihoterapija*. Kairos, *5* (3–4), 37–47.

Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja, 14 (2), 73–92.

Černetič, M. (b. d.) *Kako čuječnost deluje na možgane.* Pridobljeno s http://www.potnaprej.si/index.php/ujenost/136-kako-ujenost-deluje-na-mozgane

Globevnik, M. (2015). *Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki*. Poligrafi 20 (77/78), 95-120.

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

Mindfulness All-Party Parliamentary Group. (2015). Mindful Nation UK. Pridobljeno s http://www.mindfulnessinitiative.org.net

Orel, M. (ur.), Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost (str. 67–74). Polhov Gradec: EDUvision. Pridobljeno s https://www.cujecnost.org/wp-content/uploads/2018/06/Izzivi-in-prilo%C5%BEnosti-uvajanja-%C4%8Duje%C4%8Dnosti-v-slovenske-%C5%A1ole-2016.pdf

Semple, R. J., Droutman, V., Reid, B. A.. (2017). *Psychol Sch.* 54 (1), 29–52. Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5405439/

Rempel, D. K. (2012). *Mindfulness for children and Youth: A Review of the Literature With an Argument for School-Based Implementation*. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 46 (3), 201–220.

Weare, K. (2012). *Developing mindfulness with children and young people: a review of the Evidence and policy context*. Journal of Children's Services, 8 (2), 141–153.

Kratka predstavitev avtorice

Petra Colarič je profesorica angleškega jezika na Srednji strojni šoli v Novem mestu. Študij angleščine in francoščine je zaključila v ZDA leta 2000 na Millersville University, kasneje pa je končala tudi magistrski študij medkulturnega menedžmenta. Poglobljeno raziskuje vpliv čuječnosti na mladostnike ter sledi smernicam sodobnih pristopov v izobraževalnem sistemu. Uspešno je opravila tudi 8-tedenski uvodni program iz čuječnosti pri organizaciji Mindful Schools.

(Ne)stresen dijak – sproščanje in čuječnost pri pouku

(Un)Happy Student – Relaxation and Mindfulness in Class

Tamara Radošević

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
tamara.radosevic@guest.arnes.si

Povzetek

Pri delu z dijaki se včasih znajdemo v razredih, ki jih ne zmoremo obvladati. V prispevku je predstavljeno, kako se je avtorica spoprijela s takim razredom, ko je začela učiti psihologijo. Uporabila je metode meditacije, sproščanja in čuječnosti za izboljšanje sodelovanja z razredom. V članku so predstavljene uporabljene metode, ki jih izvaja z razredi, in posledice uporabe teh metod. Vplivi meditacije, sproščanja in čuječnosti na otroke in dijake so pozitivni, vplivajo na učno uspešnost, zniževanje stopnje anksioznosti in stresa ter obvladovanje vedenja.

Ključne besede: anksioznost, čuječnost, sproščanje, stres, vedenje.

Abstract

When working with students, we sometimes find ourselves group of students that we cannot manage. The article presents how the author faced such a group when she began to teach psychology. She used the methods of meditation, relaxation and mindfulness to improve cooperation with the class. The article presents the methods she used in classes and the consequences of using these methods. The effects of meditation, relaxation and curiosity of children in school are positive in terms of their influence on learning performance, reduce stress anxiety rates and control behaviour.

Key words: anxiety, behaviour, mindfulness, relaxation, stress.

1. Uvod

Pri delu v šoli se srečamo tudi z razredi, s katerimi ne vibriramo na isti valovni dolžini. Nekateri so polni dijakov, ki pri pouku ne sodelujejo; nekateri so preveč pasivni, drugi spet preveč živahni. Avtorica je kot nova učiteljica psihologije prvo leto učila razred, ki ga ni znala in zmogla obvladati. Ure pouka v razredu so bile stresne tako za avtorico kot za dijake, ki so se želeli naučiti nekaj novega. Skupaj z dijaki so se pogovorili, kako bi skupne ure pouka naredili bolj zanimive, da bi vsi dijaki sodelovali. Pri urah pouka je avtorica uporabila različne filme, zanimive delovne liste … Nič ni delovalo. Za pomoč se je obrnila na sodelavce, vendar noben ukrep ni bil uspešen. Na koncu je poiskala različne vire na internetu in kmalu našla razne programe, ki so vključevali čuječnost, meditacijo in treninge sproščanja v šolskem okolju.

Meditacijo so začeli v zadnjih petnajstih letih v pouk vključevati v Angliji, Ameriki, Kanadi, Izraelu in Indiji. V šolah izvajajo vodene tečaje, ki so namenjeni učenju meditacije in čuječnosti, meditacijo izvajajo kot preventivo za stresne situacije, v določenih šolah z meditacijo nadomestijo vzgojne ukrepe (Waters, Barsky, Ridd in Allen, 2015).

Meditacija je preprosta vaja, ki se osredotoča na razvoj pozornosti in prek nje lahko razvijemo svojo sposobnost usmerjanja pozornosti v vsakodnevnem življenju (Miller, 2014). Meditacija je širok pojem, ki ga lahko obravnavamo po specifičnih vrstah. Katero vrsto meditacije uporabimo, pa je odvisno od nameov meditacije, ki variirajo od praktičnih vidikov do samoaktualizacije in samoizpolnitve. V šolah veliko uporabljajo transcendalno meditacijo in meditacijo čuječnosti (Tertinek, 2017).

Pri transcendalni meditaciji se posameznik osredotoča na določeno besedo, frazo (mantre) ali na določen objekt, da bi umiril um. Načeloma naj bi tako meditacijo izvajali dvakrat na dan po 20 minut. Meditirali naj bi v sproščenem sedečem položaju in si ponavljali mantro, ki je za nas pomembna (Wisner, Jones in Gwin, 2010).

Meditacija čuječnosti je osredotočanje pozornosti na sedanji trenutek (Kabat-Zinn, 2003). Meditacija čuječnosti ne vsebuje mantre, ampak zavedanje in sprejemanje danega trenutka ter upiranje osredotočanja na misli in čustva (Wisner idr., 2010).

Treningi sproščanja se v šoli uporabljajo za zmanjševanje testne anksioznosti in izboljševanje dosežkov dijakov. Najpogosteje uporabljeni tehniki sproščanja sta vizualizacija in progresivna mišična sprostitev. Vizualizacija je sposobnost predstavljanja idej z umom in ne z očmi. Do miselnih predstav lahko pridemo z vodenimi zgodbami ali pa si sami zamislimo prostor, ki nam omogoča sproščanje (Lytle in Todd, 2009). Progresivna mišična sprostitev se uporablja že od leta 1938 za zdravljenje anksioznih motenj. Prek vaje progresivne mišične sprostitve posameznik napenja in sprošča skupine mišic na celotnem telesu (Dolton, 2015).

Zaradi enostavnih navodil izvajanja vaj za meditacijo čuječnosti in povezave čuječnosti z učenjem sproščanja smo pri pouku uporabili vaje s teh dveh področij.

Raziskave čuječnosti v šolah so pokazale, da mladostniki s pomočjo vaj čuječnosti razvijejo boljšo socialno in čustveno funkcionalnost, hkrati pa se jim izboljša tudi učna uspešnost. Izboljša se nivo zadovoljstva, sproščenosti, samozadovoljstva, odpornosti na stres in optimizma. Čuječnost vpliva tudi na vedenje, predvsem na impulzivno in agresivno vedenje; poveča se časovni interval med dražljajem ali mislijo in odzivom, kar omogoči boljše in mirnejše odzive na situacije (Weare, 2016). Učna uspešnost se izboljša predvsem zaradi vpliva čuječnosti na vzdrževanja pozornosti, samopodobo in zmanjšanje anksioznosti (Franco, Mañas, Cangas in Gallego, 2011). V raziskavah čuječnosti so učitelji ocenili, da izvajanje vaj iz čuječnosti pomembno vpliva na pozitivno šolsko vedenje in neprimerno ter agresivno vedenje. Učitelji so učence opisovali kot pozornejše, bolj osredotočene ter bolj čustveno in socialno kompetentne. Redno izvajanje vaj vpliva na boljše akademske dosežke, prijetnejšo razredno klimo, izboljšanje koncentracije in osredotočenosti, izboljšanje čustvene inteligence, višjo stopnjo optimizma in boljšo samopodobo, zmanjšanje anksioznosti in stopnje stresa (Tertinek, 2017).

Učenje tehnik sproščanja se v šolah uporablja predvsem zato, ker so povezane z zmanjševanjem stopnje stresa pri mladostnikih, kar posledično vpliva tudi na njihovo vedenje

pri pouku (Amon in Campbell, 2008). Progresivna mišična sprostitev je povezana z zmanjševanjem testne anksioznosti in zmanjševanjem napetosti v mišicah. Vizualizacija pa je povezana s trenutno sprostitvijo in zmanjšanjem stresa ter s povečanjem splošnega dobrega počutja in umiritvijo vedenja (Lohaus, Klein-Heißling, Vögele in Kuhn-Henninghausen, 2001).

2. Izvedba

Sprva smo deset minut za sproščanje izvajali samo v enem razredu, ko pa se je pokazalo, da vaje pozitivno učinkujejo na sodelovanje dijakov in njihovo počutje, smo jo začeli izvajati tudi v drugih razredih.

Deset minut za sproščanje začnemo izvajati na koncu septembra ali začetku oktobra, ko se z dijaki bolje spoznamo. Vedno začnemo z barvanjem pobarvank za odrasle, nadaljujemo z dihalnimi vajami, vajami iz čuječnosti, vizualizacijo in progresivno mišično relaksacijo.

Dijakom na začetku ure razložimo, da si bomo tokrat vzeli deset minut za sproščanje. Takih deset minut bomo glede na možnosti imeli vsako naslednjo uro. Ker so določene tehnike sproščanja podobne meditaciji, se dijaki lahko odločijo, da v sproščanju ne sodelujejo, če jo to v nasprotju z njihovimi osebnimi prepričanji. Dijaki se lahko odločijo, da v sproščanju ne bodo sodelovali, vendar morajo biti teh 10 minut tiho in ne smejo motiti sošolcev. Večina dijakov sodeluje pri sproščanju, tisti, ki se odločijo za nesodelovanje, pa ta čas izkoristijo za ponavljanje snovi, branje ali prepisovanje zapiskov.

2.1 Barvanje

Dijakom na začetku ure razdelimo liste s kompleksnimi črno-belimi vzorci. Na liste se podpišejo in začnejo barvati. Barvajo lahko z barvicami, flumastri, markerji, kemiki … Vedno imamo s seboj tudi barvice za tiste dijake, ki jih sami nimajo. Med barvanjem so tiho. Po desetih minutah jih opozorimo, da zaključijo. Liste s pobarvankami zberejo in odložijo na konec klopi, kjer jih poberemo. Naslednjo uro si jih ponovno razdelijo.

Dijaki v barvanju zelo uživajo. Radi eksperimentirajo z različnimi tehnikami in si na začetku barvanja od sošolcev sposojajo pripomočke.

Po končani dejavnosti primerjajo svoje izdelke, hvalijo izdelke sošolcev in iščejo navdih pri njihovih izdelkih. Dijaki so sproščeni, zadovoljni in sodelovalni.

2.2 Dihanje

Pozornost dijakov na začetku usmerimo na njihovo dihanje in skupaj preverimo, ali dihajo s prepono/trebuhom ali s prsnim košem/rameni.

Navodila dijakom:

1. Usedite se. Položite noge na tla. Sedite zravnano.
2. Položite levo roko na trebuh, desno pa na zgornji del prsnega koša. (Pokažem na sebi.)
3. Ko dihate, se potrudite dihati tako, da se premika samo leva roka.

Nekateri dijaki potrebujejo več časa, da ugotovijo, kako dihati s trebuhom, zato je prva izvedba te vaje krajša kot ostale.

4. Sedaj bomo dihali skupaj.

Na projektorju/pametni tabli prižgemo animacijo, s katero dijaki uskladijo dihanje: 4 sekunde vdiha in 4 sekunde izdiha. Ko z vajami napredujemo uporabljamo različna štetja vdihov in izdihov: 4 sekunde vdiha, 4 sekunde držanja zraka, 4 sekunde izdiha ali 4 sekunde vdiha, 7 sekund držanja in 8 sekund izdiha.

Vsakič, ko izvajamo to vajo na začetku ponovimo, kako je dihati s trebuhom in nato skupaj dihamo 4 sekunde vdiha in 4 sekunde izdiha, da obnovijo tehniko. Dijaki lahko med vajo gledajo animacijo in si pomagajo z njo ali pa imajo oči zaprte in si štejejo sami.

Na začetku izvajanja dihalnih vaj imajo dijaki težave pri dihanju s prepono, nato se zatakne pri počasnosti dihanja, saj nekateri zelo težko dihajo počasi. Vedno se najdejo kakšni dijaki, ki začno dihati naglas zaradi komičnega učinka, vendar jih sošolci sami opozorijo, da so moteči in zato hitro nehajo.

Po izvajanju dihalnih vaj so dijaki bolj sproščeni, zato jih ni priporočljivo izvajati prve ure, ko so še zaspani.

2.3 Vizualizacija

Pred vizualizacijo dijake opozorimo, da je tehnika zahtevna in ne ustreza vsem. Če jim prve vaje ne uspe izvesti do konca, naj v miru počakajo, naslednjič pa naj ponovno poskusijo. Za učinkovito vizualiziranje sta potrebni redna vaja in potrpežljivost. V začetku izvajamo vajo z vodenjem učitelja, kasneje, v razredih, ki so jim vizualizacije všeč, vključimo še primerne posnetke zvokov. Ker je za dobro vodeno vizualizacijo potrebno zgodbo povedati z umirjenim in prijetnim glasom, si za vodenje vizualizacij pripravimo scenarije, s katerimi predhodno vadimo.

Primer vodene vizualizacije:

»MORSKA OBALA

V naši vaji vizualizacije si bomo čim bolj živo predstavljali morsko obalo oz. plažo. To je lahko obala, ki jo poznate in ste na njej že bili, lahko jo poznate s fotografij ali televizije, lahko pa je to povsem domišljijska obala, ki jo boste zdaj ustvarili.

Dihajte v svojem ritmu in za začetek samo opazujte, kako zrak vstopi v vaše telo med vdihom in kako ga med izdihom zapusti … Potem poskušajte malo poglobiti vdih in izdih, da postane dihanje mirno in enakomerno. Z mislimi se počasi preselite na morsko obalo na začetku poletja. Je še zgodnje jutro, zrak je svež in topel. Na svoji koži čutite rahel veter. Stojite ob morju in se najprej zaveste, kakšna tla so pod vašimi nogami – pesek, skala, kamenčki? … Potem se razgledujete naokoli. Kaj vidite? Kakšno je morje, je čisto mirno ali opazite kakšne valove? Kakšne barve je? … Počasi se sprehodite ob njem. Ali slišite svoje korake, kako stopajo po obali? Svojo pozornost nato usmerite na ostale zvoke, ki jih lahko slišite. So prisotni glasovi galebov ali drugi glasovi, lahko slišite morje, veter? … Postanete

pozorni tudi na vonje, ki jih lahko zaznate. Kaj vohate? … Sklonite se in v dlan zajamete vodo. Začutite osvežilen hlad na roki, vidite, da je voda bistra. Par kapljic poskusite z jezikom. Kakšen je njen okus? Pustite, da vam voda steče med prsti … Potem poberete majhen kamen. Na dlani čutite njegovo težo in gladko površino. Opazujete, kakšne barve in oblike je. Ko ste si ga ogledali, ga lahko vržete v morje in spremljate, kako za njim ostajajo krogi na površini … Počasi se vrnete nazaj na izhodiščno točko. Pozorni ste na občutke v telesu. So prisotni prijetni občutki, sproščenost, mir?

S temi občutki zapustite svojo domišljijsko obalo in se počasi vrnite nazaj v to sobo. Pozornost spet usmerite na svoje dihanje. Opazujte nekaj svojih vdihov in izdihov. … Zavedajte se, kako so vaša stopala trdno na tleh, začutite stol pod vami. … Rahlo premaknite noge in roke ter zanihajte z glavo. Ko boste pripravljeni, odprite oči (Tančič Grum, 2017, str. 45).«

Pri vizualizacijah menjavamo scenarije pri vsaki vaji. Vizualizacije izvajamo s krajšimi in daljšimi zgodbami. Dijaki imajo pogosto težave pri vizualizaciji, hitro jih zmotijo zunanji dražljaji (hrup) in podrobnosti v zgodbah, ki so jim tuje. Po uspešno izvedeni vizualizaciji so dijaki polni pozitivne energije, s katero se lotijo nalog pri pouku.

2.4 Progresivna mišična sprostitev

Dijakom na začetku ure razložimo, kaj je progresivna mišična sprostitev. Razložimo jim, da bomo napenjali in sproščali različne mišične skupine. Napeli jih bomo za 5 sekund, nato pa jih bomo sprostili za 10. Vsak korak bomo ponovili dvakrat. Pozorni naj bodo, da jih pri napenjanju nič ne boli. Če jih boli, morajo vajo takoj prekiniti. Dijakom nato pokažemo, kako bomo napenjali posamezne mišične skupine. Začnemo s pestjo in nadaljujemo vse do prstov na nogah. Ko je demonstracija končana, jih prosimo, da se usedejo zravnano z dovolj prostora za stegnjene noge. Učitelj sedi na stolu pred razredom in vsako vajo pokaže in opiše.

Postopna mišična relaksacija poteka v naslednjem zaporedju:

»1. korak:
Stisnemo desno pest – držimo, sprostimo in ponovimo.
Pest z dlanjo obrnemo navzdol proti telesu in dvignemo sklep proti zgornjemu delu roke. Isto ponovimo z drugo roko in nato še z obema hkrati.

2. korak:
Pritisnemo nadlaket (komolce) k trupu – držimo, sprostimo in ponovimo.
Nadlaket pritegnemo k telesu, vendar brez dotika s telesom. Spodnji del roke naj mlahavo visi na podlagi.

3. korak
Visoko dvignemo obrvi in nagubamo čelo – držimo, sprostimo in ponovimo.
Potegnemo obrvi navzdol in skupaj (namrščimo se) – sprostimo in ponovimo.

4. korak
Dobro zatisnemo oči – držimo, sprostimo in ponovimo.

5. korak
Stisnemo ustnici skupaj – držimo, sprostimo in ponovimo.
Močno stisnemo zobe in jih pokažemo vse do kotičkov ust – sprostimo in ponovimo.

6. korak
Pritisnemo vrat nazaj, glavo naprej – držimo, sprostimo in ponovimo.
Sklonimo glavo naprej, z brado proti trupu– držimo, sprostimo in ponovimo.

7. korak
Dvignemo obe rami močno navzgor, vse do ušes – držimo, sprostimo in ponovimo.

8. korak
Globoko vdihnemo (prsno) skozi nos, zadržimo zrak za 10 sekund in počasi izdihnemo skozi usta, ponovimo.

9. korak
Potegnemo trebuh navznoter (stisnemo trebušne mišice) – držimo, sprostimo in ponovimo.

10. korak
Stisnemo kolena skupaj – sprostimo in ponovimo.

11. korak
Iztegnemo obe nogi naprej, jih dvignemo, potisnemo nožne prste proti kolenom, zadržimo – sprostimo in ponovimo (Špilak, 2012, str. 4–5).«

Na začetku izvajanja te vaje nas dijaki pozorno spremljajo, da pravilno izvedejo vse gibe. Včasih pride do smeha pri 3., 4., 5. in 6. koraku, vendar hitro mine. Ob kasnejših izvajanjih vaje veliko dijakov samo posluša navodila in ima zaprte oči. Dijaki so izrazili, da se po izvedbi te vaje počutijo bolje in manj zaspano.

2.5 Vaje iz čuječnosti

Z vajami iz čuječnosti začnemo postopoma. Za začetek izvedemo par minut dihalnih vaj, nato pa krajšo vajo iz čuječnosti. Po vajah iz čuječnosti so dijaki veliko bolj zbrani in tudi bolj v stiku s svojimi mislimi in čustvi. Velikokrat znajo izraziti, kaj jih teži in kako se počutijo v nekem trenutku.

Uporabljamo tri različne vaje.

2.5.1 Vaja petih čutov

Vaja traja 5 minut. Dijaki vsak del vaje izvajajo eno minuto.

1. Opazi pet stvari, ki jih vidiš.
Poglejte okoli sebe. Opazite nekaj, kar po navadi spregledate: senco, rožo na okenski polici, razpoko v zidu …

2. Opazi štiri stvari, ki jih čutiš.
Usmerite pozornost na štiri stvari, ki jih trenutno občutite. Tekstura oblek, veter na koži, gladka površina mize …

3. Opazi tri stvari, ki jih slišiš.
Poslušajte zvoke v ozadju. Ali slišite ptice zunaj, brnenje računalnika, dijake na hodniku, avtomobile na cesti …

4. Opazi dve stvari, ki jih vohaš.
Bodite pozorni na vonje, ki jih navadno spregledate. Vohate vonj rož, kosila iz jedilnice, parfum sošolca …

5. Opazi eno stvar, ki jo okusiš.
Kakšen okus imate v ustih? Po žvečilnem gumiju, kavi, čaju ali sendviču?

2.5.2 Pozorno gledanje

Za to vajo potrebujemo dovolj oken, skozi katera bodo gledali dijaki, ali dovolj drevesnih listov za vse dijake.

Dijaki se postavijo ob okno tako, da lahko vsak vidi skozi. Nato jim naročimo, naj si ogledajo vse, kar lahko vidijo. Naj opazijo barve, vzorce, teksture, sence. Opozorimo jih, da so pozorni na stvari, ki se premikajo in spreminjajo obliko. Pozorni naj bodo na stvari, ki jih vidijo, vendar naj do njih ne bodo kritični. Kadar se jim zgodi, da začnejo razmišljati o nečem drugem, naj se ponovno poskusijo osredotočiti na pogled pred sabo.

V primeru, da smo v učilnici, kjer nimamo dovolj prostora ob oknih ali pa so okna postavljena previsoko, lahko dijaki opazujejo drevesni list. Dijaki sedijo za mizo, vsak dobi svoj list za izvedbo vaje. Naročim jim, naj list do potankosti spoznajo. Ogledajo naj si pomanjkljivosti, strganine, listne žile, zareze na robovih, pecelj, prelivanje barve na listu in njegovo teksturo, vonj …

2.5.3 Sprehod

Kadar je mogoče, to vajo izvedemo s sprehodom po hodniku, kjer imamo razstavljenih veliko stvari. Kadar te možnosti nimamo, vajo izvedemo v razredu. Dijaki pospravijo torbe tako, da niso v napoto. Za začetek izvedemo par minut globokega dihanja, nato pa vsi vstanejo in se postavijo v vrsto. V vrsti počasi hodimo okoli razreda. Med hojo se osredotočamo na globoko in počasno dihanje. Dijaki se osredotočajo na premikanje, nato, kateri del stopala se najprej dotakne tal, ko naredijo korak, ali so zravnani ali gledajo v tla. Pri tem naj bodo pozorni le na to kako hodijo in naj ne spreminjajo načina hoje. Vajo izvajamo v tišini. Počasi se osredotočimo na to, kar vidimo. Dijaki samo opazujejo stvari, ki so pred njimi, in si ne ogledujejo celotnega prostora. Čez nekaj časa se osredotočimo še na zvoke, ki jih slišimo. V zadnji minuti sprehoda ponovno usmerimo pozornost na lastno premikanje in dihanje.

Vajo *Sprehod* izvajamo velikokrat, kadar imajo dijaki pred tem praktični pouk ali športno vzgojo. Vaja jim omogoči, da sprostijo nakopičeno energijo in se umirijo ter se osredotočijo na bolj pasivno uro.

3. Zaključek

Vaje sproščanja in čuječnosti smo z razredi začeli izvajati zaradi lastne potrebe po umiritvi razreda. Z izvajanjem pa smo nadaljevali zaradi pozitivnih povratnih informacij dijakov ter prijetnejšega dela v razredu. Vaje izvajamo skoraj vsako uro. Vaje z barvanjem in dihanjem menjavamo z vajami z vizualizacijo, progresivnim mišičnim sproščanjem in čuječnostjo.

V razredih, kjer izvajamo deset minut za sprostitev, je razlika opazna. Dijaki bolj sodelujejo pri pouku, veliko hitreje se umirijo in pojavlja se manj motečih vedenj. Izboljšalo se je tudi sodelovanje med njimi. Pri pouku veliko uporabljamo delo v skupinah kjer po opravljenih začetnih vajah dijaki veliko raje sodelujejo in si med seboj pomagajo.

S pomočjo izvajanja desetih minut za sprostitev dijaki tudi bolje razumejo snov pri pouku psihologije. Veliko bolj so pozorni na lastna čustva in doživljanje, kar jim pomaga pri usvajanju snovi o čustvih. Ker so vse te vaje namenjene tudi zmanjševanju anksioznosti in stresa, pa jim njihovo izvajanje koristi pri učenju o stresu in obvladovanju le-tega. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja iz teh dveh sklopov dijaki uporabljajo svoje izkušnje in primere.

Vsako leto dijaki podajo povratno informacijo glede izvajanja desetih minut za sproščanje. Izpostavili so, da jim je všeč, ker lahko izbirajo, ali bodo vaje izvajali ali ne. Všeč jim je zato, ker lahko v tem času ponovijo snov za predmete, kjer bodo morebiti tisti dan ocenjevani. Na splošno jim je deset minut za sproščanje všeč, saj je to včasih edini čas v šolskem dnevu, ko se lahko sprostijo in odmislijo probleme in skrbi. Najbolj so jim všeč pobarvanke, vaja petih čutov in progresivno mišično sproščanje. Povedali so, da vajo petih čutov in dele progresivnega mišičnega sproščanja potem uporabijo tudi doma, kadar imajo težave z učenjem. Tehniko globokega dihanja pa uporabljajo tik pred testi, ki jim povzročajo visoko anksioznost. Največ težav v vseh razredih povzroča izvajanje vaj vizualizacije. Zelo težko si zamislijo zgodbe, ki jih predstavljam, velikokrat njihovo vizualizacijo prekine kakšna podrobnost zgodbe, ki je niso pričakovali in se nato ne znajo spet vključiti. Vizualizacije zato prilagajamo željam dijakov.

Velikokrat dijaki sami predlagajo, kako bi izvedli deset minut za sproščanje, prinesejo kakšen posnetek glasbe za spremljavo ali pa se sami pozanimajo o sproščanju in nato s sošolci delijo, kar so se naučili. Tako so povedali in pokazali glasbo, ki naj bi zmanjševala stopnjo anksioznosti (npr. Marconi Union – Weightless), spletne strani, kjer si lahko sam ustvariš glasbo za ozadje pri sproščanju (www.ambientmixer.com), liste s pobarvankami ali zgodbe za vizualizacijo, ki so jih sami uspešno uporabili.

Menimo, da bi lahko pri pouku psihologije v šolah vključili vsakodnevno sproščanje ali čuječnost. Dijakom bi s tem omogočili nekaj minut na dan, ko se lahko sprostijo in naučijo obvladovati stres in anksioznost. Še posebej bi tak način dela lahko vključili v zdravstvenih šolah, kjer bi dijake na tak način naučili zdravega načina spoprijemanja s stresom in zdravega načina življenja.

4. Literatura

Amon, K. L. in Campbell, A. (2008). Can children with AD/HD learn relaxation and breathing techniques throug biofeedback video games? *Australian journal of educational and developmental psychology, 8*, 72–84.

Dolton, M. G. (2015) T*eaching relaxation techniques to improve achievement and alleviate the anxiety of students with learning disabilities in an independent school* (Doktorska disertacija). Nova Southeastern University, Fort-Lauderdale-Davie.

Franco, C., Mañas, L., Cangas, J. A., in Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International journal of knowledge society research, 2*(1), 14–28.

Lohaus, A., Klein-Heißling, J., Vögele, C. in Kuhn-Henninghausen, C. (2001). Psychophysiological effects of relaxation training in children. *British journal of health psychology , 6*, 197–206.

Lytle, R., in Todd, T. (2009). Stress and the student with autism spectrum disorders: Strategies for stress reduction and enhanced learning. *Teaching exceptional children, 41*(4), 36–42.

Miller, J. P. (2014). *The contemplative practicioner*. Toronto: University of Toronto Press.

Špilak, R. (2012). *S sprostitvijo do boljšega počutja* (izroček). Pridobljeno s http://lu-jesenice.net/wp-content/uploads/2012/11/Gradivo-s-sprostitvijo-do-bolj%C5%A1ega-po%C4%8Dutja.pdf.

Tančič Grum (2017). Tehnika vizualizacija pomirjujočega kraja. V A. Tančič Grum in B.Zupančič-Tisovec (ur.) *Tehnike sproščanja: Priročnik za udeležence delavnice* (str. 40–48) Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Tertinek, I. (2017). *Meditacija v osnovnih šolah: Stališča in ocene učiteljev* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. in Allen, K. (2015). Contemplative education: a systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational psychology review, 21*(1), 103–134.

Weare, K. (2016). Mindfulness in educaition. V M. A. West (ur.), *Psychology of meditation, research and practice* (str. 259 – 281). Oxford: Oxford University Press.

Wisner, B. L., Jones, B. in Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: a resource for strenghtening self regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children and schools, 32*(3), 150–159.

Kratka predstavitev avtorice

Tamara Radošević je univerzitetno diplomirana psihologinja. Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana poučuje psihologijo in je svetovalna delavka. Pri svojem delu se srečuje z dijaki, ki imajo težave pri obvladovanju stresa in vedenja. Z meditacijo in sproščanjem pri pouku se ukvarja tri leta.

Spoznavanje in raziskovanje čutila za tip

Discovering and Exploring the Sense of Touch

Tanja Mozgan Imperl

Vrtec pri OŠ Sečovlje
tanja.mozganimperl@gmail.com

Povzetek

Temelj našega zaznavanja sveta so čutila, organi, ki nam omogočajo sprejemanje neznanske množice najrazličnejših dražljajev iz okolja.

V predšolskem obdobju naj bi otrokom bilo ponujenih čim več priložnosti za spodbudo vseh čutil. Ta so namreč vir informacij zanje, zato je bistvenega pomena pri izvajanju dejavnosti in naša skrb to, kako uravnovesiti čutila s preprostimi vajami oz. delavnicami. Pri tem se bomo zaradi prevladujoče vloge vida v zaznavanju sveta okoli nas osredotočili na čutilo za tip in poskušali vzbuditi večji poudarek na senzibilnost zaznavanja s tem čutilom.

Ključne besede: aktivno učenje, čutila, predšolski otroci, spodbujanje čutil.

Abstract

The senses are the foundation of our perception of the world. They are organs that allow us to receive enormous quantities of a wide range of stimuli from our surroundings.

In the pre-school period children should be offered as many opportunities for stimulating all their senses as possible, as they are a source of information for them. Therefore, when carrying out activities, it is very important to balance the senses with simple exercises or workshops. Because vision has a dominant role in the perception of the world around us, we will focus on the sense of touch and try to give more emphasis to the sensitivity of perception through this sense.

Keywords: active learning, pre-school children, senses, stimulating the senses.

1. Uvod

V Kurikulumu za vrtce je zapisano, da naj otrok v okviru dejavnosti v vrtcu spoznava in odkriva svoje telo, funkcije telesa in njegove lastnosti. Otrok naj doživlja posamezno čutilo in ga spoznava v funkcijah celotnega telesa (Bahovec idr., 2004).

Kot pravi Maria Montessori: »Čutila odpirajo pot znanju, so raziskovalci sveta. Če otrokom predstavimo svet na različne načine, jih učimo abecede raziskovanja in jim damo ključ do znanja.« (Montessori, 2008).

2. Čuti in čutila

Ljudje svoje okolje, druge ljudi in različne stvari, se pravi ves svet okoli sebe, spoznavamo s pomočjo čutov. Čuti nam omogočajo, da vidimo, slišimo, vohamo, okušamo in tipamo svet okrog nas in množico reči ter pojavov v njem. Čuti bogatijo naše izkušnje in dajejo barvo našemu življenju. Osnovni čuti so vid, sluh, okus, voh in tip. Različne vrste dražljajev sprejemajo različna čutila: svetlobo zaznavamo z očesom, zvoki učinkujejo na uho; vonji na sluznico v nosu; okusi na čutnice na jeziku; čutila za dotik, temperaturo in bolečino pa imamo razporejena po vsej površini kože.

Naša čutila so zapleteni organi, v katerih opravljajo nalogo zaznavanja posebne celice, in sicer t.i. čutne celice ali čutnice, ki so občutljive za določene dražljaje.

Informacije o dražljajih, ki jih zaznajo čutnice, potujejo iz čutil po živcih v možgane; ko jih ti obdelajo, se zavedamo, kaj se dogaja okoli nas. (Lešnik Musek in Musek Lešnik, 2007).

2.1 Oko, čutilo za vid

Oko je tisto čutilo, s katerim lahko zaznavamo »na daljavo«. V očeh je kar 70 % vseh čutilnih receptorjev, ki jih lahko najdemo v telesu. Svet tudi zato ocenjujemo in razumemo predvsem z gledanjem. Z očmi razlikujemo barve, velikost, obliko, svetlobo od teme, gibanje in oddaljenost predmetov.

Slike, ki jih gledamo, nam pomagajo, da si zgradimo svoje okolje in spomin ter si ustvarjamo razpoloženje. Lahko nas opozorijo na nevarnost, kot je na primer vlak, ki se približuje, ali nas napolnijo z navdušenjem, ko si ogledujemo umetniško delo.

2.2 Nos, čutilo za voh

Ljudje zavohamo vonje, če pridejo njihovi hlapi do sluznice v nosni votlini, v kateri se nahajajo čutnice. Te čutnice so občutljive že na neznane vonje, ki pridejo do njih z vdihanim zrakom. (Musek Lešnik, 2007).

Voh, poleg okusa, spada med kemična čutila (za razliko od vida in sluha), saj potrebuje neposreden stik z molekulami vonja, ki se raztopijo na sluznici. Pri okušanju hrane gre za doživljanje okusa ter vonja. Strokovnjaki ocenjujejo, da je najmanj 75 % zaznavanja okusa pravzaprav vonj.

2.3 Jezik, čutilo za okus

Okušamo z jezikom, kjer se nahajajo okušalne brbončice. Nahajajo se na vrhu ali ob straneh majhnih izboklinic – papil, na jeziku. Na eni papili je od ena do več kot sto brbončic. V vsaki brbončici je 50 do 100 specializiranih receptorskih celic. Vsaka ima drobno dlačico, ki zaznava raztopljene snovi v slini in prek številnih živcev prenaša sporočila do možganov.

Nekaj časa je veljalo, da zaznavamo štiri okuse (sladko, slano, grenko in kislo) in da slednje okuse zaznavamo le na ločenih delih jezika. Vendar se je v zadnjih letih pokazalo, da pravzaprav obstaja pet okusov in da lahko vseh pet okusov zaznavamo po vsem jeziku. Peti okus je poimenovan umami (poimenoval ga je japonski znanstvenik). Za umami še ne obstaja slovenska beseda. Lahko bi ga opisali kot približek slanosti, pikantnosti ali mesnatosti.

2.4 Uho, čutilo za sluh

Zvok potuje po zraku v obliki valovnih nihanj, ušesa ta valovanja prestrežejo z zunanjim ušesom (vidni mesnati del), ki zbere zvočne valove in jih usmeri v sluhovod. V sluhovodu se nahaja bobnič. To je tanka plast tkiva, ki ločuje zunanje in srednje uho ter ob »trčenju« z zvočnimi valovi zaniha. Na drugi strani bobniča so tri med seboj povezane slušne koščice. Te zapolnijo odprtino med bobničem in delom ušesa, ki se imenuje polž. Polž je zgrajen iz spiralne cevke, napolnjene s tekočino. Namen slušnih koščic je, da ojačajo nihanje bobniča in to prenesejo do »okenca« v polžu.

2.5 Koža, čutilo za tip (pa tudi temperaturo in bolečino)

Koža je naš največji telesni organ. Občutljivost kože je na različnih delih telesa različna. Prstne konice in jezik so, denimo, veliko bolj občutljivi kot hrbet; nekateri deli telesa so občutljivi za žgečkanje, drugi se odzovejo, ko nas srbi, trese ali imamo kurjo polt. Tip je najstarejše in najnujnejše čutilo.

Koža je plast, ki prekriva naše telo in ga varuje pred zunanjimi vplivi. Koža tudi diha, izloča, presnavlja vitamin D, nas ščiti pred mrazom, vročino, se sama zaceli, kadar je potrebno, uravnava pretok krvi in je hkrati naše čutilo tipa. Vsak človek ima tudi neponovljiv vzorec kožnih por. »Koža je v bistvu dvoplastna opna. Spodnja gosta, gobasta snov ali podkožje dermis, debela en milimeter ali dva, je predvsem vezno tkivo, bogato s proteinskim kolagenom; varuje in ščiti telo, v njej so lasni mešički, živčni končiči in znojne žleze, krvna in limfna telesca. Zgornja plast ali epidermis je debela od 0,07 mm do 0,12 mm. Sestavljena je pretežno iz luskavih epitelnih celic, ki začnejo svoj življenjski cikel kot okrogle, debele celice na robu podkožja, v 15 do 30 dneh pa jih nove celice, ki nastanejo pod njimi, pomaknejo navzgor proti površini. Tam se postopno odluščijo.« (Hellerstein, 1985).

Vsak prvi dotik ali sprememba v dotiku sproži odziv zapletene mreže tipalnih čutnic. Naša paleta občutenj na podlagi dotika ne vsebuje le vročine, mraza, bolečine in pritiska, ampak številne čutnice sodelujejo pri tem, da nastane to, kar imenujemo občutek, npr.: različne bolečine, božanje, gnetenje, tipanje, praskanje, ščemenje, trepljanje, drgnjenje, udarjanje, poljubljanje, suvanje itn. Zelo dolgo so bili prepričani, da obstajajo ločene čutnice, od katerih vsaka zaznava svoj tip občutka, vendar danes to ne drži več. Odkrili so, da živčni končiči prenašajo občutke z električno kodo. Tako ima npr. bolečina nepravilne piske živčnih kočičev v nepravilnih razmikih; srbenje povzroči hiter, pravilen vzorec; lahen pritisk pa povzroči sunkovito vznemirjanje itd.

Tip nam omogoča, da si zapomnimo, kakšna je naša oblika in oblika stvari okoli nas. Tip ima pomembno vlogo pri dojemanju nas samih, nezavedno namreč stalno preverjamo svojo obliko, mere in s tem tudi položaj in stanje telesa: ko potegnemo z dlanjo po podlahti; pogledamo, ali lahko s palcem in kazalcem objamemo zapestje; tipamo se po nogi, ko vlečemo nogavice od gležnja do stegna. Tip nam omogoča, da najdemo pot v temi ali okoliščinah, ko drugih čutov ne moremo uporabiti. Zanimivo je tudi, da s tipom lahko do neke mere nadomestimo sluh. Nekateri gluhi otroci poizkušajo prek zvoka, ki na koži ustvarja določene vzorce, s pomočjo posebne naprave, razbrati zvoke pri govoru, ki jih sicer težko zaznajo. Dotik kože s površino spodbuja delovanje parasimpatičnega živčnega sistema, kar upočasni dihanje, normalizira krvni tlak, sprosti celo telo. Bolj kot sintetična pomirjevala nas dotik površin rastlin, lubja ipd. napaja z občutkom miru in spokojnosti.

Prav naša čutila so tisti prevajalniki, ki povezujejo zunanje okolje z našim notranjim svetom in prek organov za sprejemanje dražljajev pretvarjajo energijo iz okolja v dražljaje, ki po živčnem sistemu vstopajo do osrednjega sistema. Čutila so nujna za sposobnost dojemanja in spremljanja dogajanja okoli nas.

3. Izostritev čutov

Ker gre pri ostrenju čutov za proces, pri tej dejavnosti ne moremo govoriti o zaključenem cilju in popolni izostritvi čutov, pač pa lahko otroke ali ostale udeležence z omenjenimi dejavnostmi spodbudimo in navdušimo za samostojno nadaljnje raziskovanje svojih čutov in možnih načinov zaznavanja. Kot že omenjeno in opisano, je še posebno v današnjem času pomembno, da se čim bolj celovito krepi čutna zaznava.

4. Bogatitev besednega zaklada in besednega izražanja

Opisovanje vonjav, zvokov, taktilnih značilnosti in okusov je vedno izziv. Ker nimamo natančnih pridevnikov, s katerimi bi opisali določen vonj ali podoben dražljaj, in ker vse te zaznave pri otrokih vzbujajo različne asociacije, je to vedno svojevrsten izziv. Otroke se spodbuja, da so pri opisih čim bolj izvirni in domiselni. Opisati, kaj tipajo, kakšno je na otip, ne da bi predmet ali stvar videli, predstavlja svojevrsten izziv.

5. Krepitev socialnih veščin ob medsebojnem stiku in sodelovanju med udeleženci

Dejavnosti potekajo v skupini, kjer se otroci družijo in ustvarjajo različne socialne interakcije. Pri tem je ključno, da se spodbuja medsebojno spoštovanje, sodelovanje, pomoč, sprejemanje različnosti ipd.

6. Aktivno učenje

Dejavnosti v skupini predšolskih otrok so zasnovane tako, da omogočajo uresničevanje širokega števila ciljev in načel Kurikuluma za vrtce.

Zajemajo vsa področja dejavnosti:

- Jezik (otroci se pogovarjajo o čutih in svetu okrog sebe).
- Umetnost (otroci hodijo po različnih podlagah, bosi in obuti; po travi, po listju, po taktilnih ploščah,...).
- Narava (otroci spoznavajo naravo, snovi in nenazdnje sebe in svoje telo prek vseh petih osnovnih čutov; pri tem so pozorni tudi na dražljaje, ki jih drugače ne opazijo, ali jih običajno »preglasijo« drugi).
- Družba (otroci spoznavajo, da lahko podobnim dražljajem in predmetom, ki jih občutijo enako, pripisujejo različen pomen).
- Matematika (otroci razvrščajo, sortirajo in primerjajo predmete).

Aktivno učenje z neposredno izkušnjo je najboljša metoda pridobivanja znanja.

7. Dejavnosti za spodbujanje čutila za tip

7.1 Inovativna igrača, družabna igra - Poišči par

Igrača oz. družabna igra sodi med senzorne igre. Spodbuja otrokovo čutilo za TIP.

Ideja za izdelavo igrače je nastala, ko je eden od staršev otroka iz naše skupine, prinesel različne kose lesenih predmetov, lesenih desk, ivernatih plošč in odpadnih kosov lesa. Z otroki smo predmete tipali, šteli, gradili, jih razvrščali po skupinah in iskali pare. Med igro sem prišla do ideje, da bi iz kosov lesa naredila zabojnik, škatlo za shranjevanje manjših lesenih kosov. Med izdelavo same škatle sem s pomočjo hišnika izžagala dve odprtini za roki in izdelala pokrov – tako je nastalo ogrodje za igro Poišči par.

Igro tipanja se lahko igramo na način, da predmete skozi okrogli odprtini za roki vlečemo iz lesenega zabojnika. Igra je sestavljena iz lesenega zabojnika, različnih lesenih predmetov in kartončkov s fotografijami.

Igro prične eden izmed otrok. Iz vrha kupčka vzame eno fotografijo in tipaje poišče narisani par. Njegova naloga je, da iz škatle istočasno povleče po dva enaka predmeta (tista, ki sta na fotografiji). V kolikor z obema rokama naenkrat povleče par, lahko ponovno igra, sicer igro nadaljuje naslednji igralec. Igra se zaključi, ko je škatla prazna.

Igro lahko nadgradimo tako, da v škatlo namesto lesenih predmetov položimo različne pare predmetov, ki jih imamo v vrtcu: gumbe, koščke blaga z različno strukturo, različne plodove, različne težje in lažje predmete ali mehke in trde predmete.

Pri igri je otrok vključen v zaznavne aktivnosti. Tipa in primerja različne predmete ter razvija tako čutilo za tip kakor tudi vid, saj preveri, ali je iz škatle povlekel enaka predmeta, kot sta na fotografiji. Igra ima za otroke naše skupine še večji pomen, saj smo jo izdelali s skupnimi močmi.

.



Slika 1: Inovativna igrača, »Poišči par«.

7.2 Čutna pot v igralnici in na igrišču vrtca

Vzgojitelji vodimo otroke po postajah, tipajo sledeče:

- Majhno in veliko (tipajo enake predmete, ki so v dveh velikostih; majhen in velik avtomobilček, majhno in veliko kocko, majhno in veliko jedilno žlico).

- Lahko in težko (tipajo enake predmete, ki so različno težki; lahko in težko žogo, lahko in težko škatlo, lahek in težek kos lesa).
- Trdo in mehko (tipajo enake predmete, ki so različni na otip glede trdnosti; trda in mehka žoga, trda in mehka kocka, trda in mehka knjiga).
- Grobo in fino (tipajo grobo in fino zmleto sol, tipajo drevesno deblo, ki je hrapavo, grobo na otip ter že obdelan lesen steber, ki je na otip gladek, fin).
- Toplo in hladno (tipajo, občutijo razliko med toplo in hladno vodo).



Slika 2: Iskanje po navodilih vzgojitelja; iskanje trde in mehke kocke.



Slika 3: Občutenje tople in hladne vode.





Slika 4 in 5: Tipanje gladke in grobe površine.

8. Zaključek

Otroci vse, kar vidijo, želijo potipati, okusiti in povohati; kar slišijo, kar je dosegljivo, želijo narediti. Da bi uresničili otroško vedoželjnost po odkrivanju, moramo razširiti otrokovo okolje. Iz notranjosti vrtca se dejavnosti s področja narave razširijo na zunanje okolje vrtca. V takih okoljih lahko otroci odkrivajo, raziskujejo in razvijajo svoja čutila. Dejavnosti preko opazovanja jim nudijo nove izzive in odkrivajo nove vidike, poglabljajo in razširjajo vedenje o snoveh, bitjih in pojavih, ki nastanejo ipd. »Opazovanje ni le uporaba vida, temveč je potrebno uporabiti vsa čutila. Izbira čutil pa je odvisna od pojava, ki ga otrok opazuje. Včasih je bolje, da otrok eno čutilo izključi, saj tako lahko izostri drugo. Z opazovanjem se pri otrocih širi znanje, novo znanje pa spodbudi drugačno opazovanje.« (Krnel, 2001; v Marjanovič Umek idr., 2001).

9. Literatura

Anselme, B., Perilleux, E., in Richard, D. (1999). *Biologija človeka. Anatomija, fiziologija, zdravje.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Arnau, E. in Parramon Editioral Team (2004). *Anatomski atlas in človeško telo (vodnik po človeškem telesu).* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Bahovec, D. E., Bregar G. K., Čas, M., Domicelj, M., Saje Hribar, N., Japelj, B. idr. (2004) *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jeklar, A. (2012). *Spodbujanje čutnih zaznav pri predšolskih otrocih v naravnem okolju* (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kovač, P. (2016). *Izdelava družabnih didaktičnih iger iz odpadnega materiala z otroki, starimi od 4 do 6 let.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krnel, D. (1993). *Zgodnje učenje naravoslovja.* Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Montessori, M. (2008). *Srkajoči um.* Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo,izobraževanje in kulturo

Musek Lešnik, K. in Lešnik Musek, P. (2007) *Mi, čuti in čutila, Didaktična mapa za vrtec in 1. triletje osnovne šole.* Ljubljana.

Nemec, B. in Krajnc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka (Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja).* Ljubljana: Grafenauer založba.

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Mozgan Imperl je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Pobude in interesi otrok so njene iztočnice za načrtovanje dela, s čimer lažje razume otroški svet in njihovo zaznavanje le-tega. Običajno je dobre volje in svojo pozitivno naravnanost z veseljem prenaša na otroke. Otroci so njen svet; svet, v katerem je veliko iskrenosti, spontanosti, vedoželjnosti in izzivov, kar jo spodbuja, da neprestanoma raste, tako profesionalno kot osebnostno.

Odkrivanje sveta skozi interakcijo čutov v oddelku 1−2 leti

Discovering the World through the Interaction of the Senses in the 1−2 Year Division

Tjaša Rozman

Vrtec Tržič, enota Palček
tjasa.gubanc1@gmail.com

Povzetek

Prispevek poudarja pomen čutil in spodbujanje uporabe vseh čutil oziroma zaznavanje sveta z vsemi čutili ter pomembnost prvih zaznav v predšolskem obdobju in pri tem pomembno vlogo odraslih (staršev, vzgojiteljev …).
Predstavlja teoretično razlago pomena čutil, čutov in zaznavanja ter teoretična spoznanja o učenju predšolskega otroka, poudarja pomen aktivnega, celostnega učenja in spoznavanja sveta preko vseh čutil. Izpostavljeni so pedagoški pristopi, koncepti, ki poudarjajo pomen uporabe vseh čutil. Še posebej je poudarjen koncept Reggio Emilia, katerega elemente avtorica vključuje v vzgojno-izobraževalno delo.
Predstavlja konkretne primere dobre prakse, kako lahko v oddelkih 1−2 let še bolj spodbujamo uporabo vseh čutil.
Na koncu članka so predstavljene skupne ugotovitve, dosežki vseh projektov, ki so bili izvedeni v oddelku 1−2 let starih otrok in jih podpirajo opisane teoretične razlage.

Ključne besede: aktivno učenje, celostno učenje, čuti, čutila, čutne zaznave, kurikulum, sodobni koncepti.

Abstract

The article emphasizes the importance of senses and the promotion of the use of all senses or the perception of the world with all the senses and the importance of the first perceptions in the pre-school age, and in this regard the important role of adults (parents and educators ...).
It represents a theoretical explanation of the meaning of senses and perceptions, and theoretical knowledge about the child's pre-school learning, emphasizes the importance of active, integrated learning and learning about the world through all senses. Exposed are pedagogical approaches, concepts that emphasize the importance of using all senses. In particular, the concept of Reggio Emilia, whose elements the author includes in the educational work, is emphasized.
It presents concrete examples of good practice, how in departments 1−2 years we can even more encourage the use of all senses.
At the end of the article are presented common findings, achievements of all projects that have been carried out in the department of 1−2 year old children and are supported by the described theoretical explanations.

Key words: active learning, curriculum, integrated learning, modern concepts, senses, sensory perceptions.

1. Uvod

Prva čutna zaznavanja v zgodnjem otroštvu, kot so mamina toplina, vonj, glas in dotik staršev, so povezana s prvimi izkušnjami in se zakoreninijo globoko v nas ter so tudi direktna vez s svetom. Prve čutne zaznave predstavljajo zelo pomemben izkustveni temelj, na katerem gradimo vse življenje.

Že Aristotel je zapisal, da ni ničesar v umu, kar ni bilo prej v čutih. Torej imajo čutila izjemno vlogo, še zlasti v zgodnjem otroštvu, saj otrok preko njih dobiva podobo o vsem, kar ga obdaja; konstruira znanje in oblikuje samopodobo, odkriva svoje mesto ter vlogo v svetu.

Današnji čas, ki je v poplavi novih tehnologij, usmerjenih bolj v vidne in slušne zaznave ter pasivne dejavnosti, ni najbolj prijazen otrokom, saj pogosto nimajo priložnosti za pristno zaznavno izkustvo oziroma neposredno zaznavanje z vsemi čutili. Že zelo majhnim otrokom je prevečkrat omogočeno pridobivanje informacij z multimediji, kot so televizija, osebni in tablični računalnik, računalniške igrice, pametni telefon in spletne aplikacije. Odrasli s temi za to obdobje nepotrebnimi pripomočki preusmerjamo, spreminjamo otrokov »naravni način učenja« z vsemi čutili v pasivne dejavnosti, ki ne spodbujajo razvoja senzoričnega zaznavanja. To zaznavanje ključno prispeva k razvoju možganov. Ti pripomočki ne morejo nadomestiti pristnega raziskovanja z vsemi čutili, v katerega je otrok dejavno vključen, saj ne spodbuja celostnega, torej motoričnega, socialnega, kognitivnega … razvoja otroka. Otrok lahko le z aktivno dejavnostjo, z uporabo vseh čutil, pridobiva vedno nove izkušnje in informacije ter tako lažje spoznava, razume sebe in svet. Hohmann in Wikart (2005) razlagata, da so nevrologi na podlagi preučevanj prišli do spoznanj o tem, da je aktivno učenje v interakciji z okoljem nujna zahteva možganov, saj se le na ta način tvorijo povezave v možganih (sinapse). Te pa postavljajo potenciale in omejitve v zmožnostih odraslega.

V teoretični podlagi avtorica izpostavlja razlage različnih pedagoških konceptov v zvezi z uporabo vseh čutil, predstavlja značilnosti čutil in čutnega zaznavanja ter izpostavlja pomen aktivnega, celostnega učenja z uporabo vseh čutil.

Avtorica se kot strokovna delavka, vzgojiteljica in mama zaveda pomembnosti čutil, spodbujanja uporabe vseh čutil, aktivnega učenja in stanja današnjega časa z vidika uporabe vseh čutil ter pasti sodobnih multimedijskih časov. Počuti se odgovorno za razvoj svojih otrok in otrok v skupini. Tako vsa teoretična znanja in izkušnje vključuje v vzgojno-izobraževalno delo, tudi koristna znanja in izkušnje, ki jih je pridobila med izobraževanji *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia*. Ob koncu izobraževanj je avtorica pridobila tudi certifikat za izvajanje elementov tega koncepta. Ta koncept jo navdušuje, saj med drugim poudarja uporabo vseh čutil in načrtno oblikovanje multisenzornega okolja. V prispevku večkrat izpostavlja vidike tega koncepta, kajti vključevanje posameznih elementov v vzgojno-izobraževalno delo resnično pomeni nadgradnjo kurikuluma.

V praktični podlagi so predstavljeni primeri dobre prakse, kako je avtorica s strokovno delavko v tandemu, v oddelku od 1 do 2 leti starih otrok, s projektnim načrtovanjem dejavnosti, oblikovanjem spodbudnega, veččutnega okolja omogočala, spodbujala aktivno učenje z uporabo vseh čutil.

2. Teoretična podloga

2.1 Čutila in čuti

Čutila so receptorji, ki sprejemajo informacije iz okolja. Ko zaznajo impulze zunaj telesa, pošljejo dražljaj, ki mu rečemo živčni impulz. Ta potuje do možganov, ki vse obdelajo in ovrednotijo. Možgani se od vsega najhitreje odzovejo na intenzivne, nevsakdanje dražljaje iz okolice. Glavni čuti so vid, sluh, tip, vonj in okus, mednje pa pogosto uvrščamo tudi ravnotežje, ki ima center v organu za sluh.

2.2 Zaznavni razvoj otroka

Zaznave lahko opredelimo kot edinstven proces selekcije, analize in interpretacije dražljajev iz okolice (Nemec, Krajnc, 2011). Jean Piaget je predpostavljal, da so čuti ob rojstvu neusklajeni in da jih razvijemo v interakciji z okoljem. Zakaj takoj po rojstvu dojenčka položijo na mamina prsa? Ker ima dojenček zelo dobro razvit sluh, ko sliši mamino srce, se pomiri in je pripravljen na nove izzive, npr. sesanje. Danes torej vemo, da so zaznavne sposobnosti že ob rojstvu precej razvite, v nekaj mesecih po rojstvu pa se tako izostrijo, da so primerljive z zaznavami odraslih (Nemec, Krajnc, 2011).

2.3 Aktivno in celostno učenje z uporabo vseh čutil

Aktivno učenje je otrokovo »naravno učenje«, kar je otroku naravno dano ter omogoča napredek v fizičnem in miselnem razvoju. Aktivno učenje je posledica zvedavosti, hotenja po razumevanju sveta, torej neustavljivi želji po razvoju. Je kompleksen fizični in mentalni proces. Tega je mogoče razumeti kot interakcijo med ciljno usmerjenimi aktivnostmi otroka in danostmi okolja, ki vplivajo na ta dejanja. Otroci se pri aktivnem učenju razvijajo, formirajo pojme, konstruirajo znanje in predstave o svetu prek lastnih izkustev, gibanja, poslušanja, iskanja, čutenja in rokovanja z materiali. Pri tem naj se otrok uči celostno, torej z uporabo vseh čutil: vida, tipa, sluha, voha, okusa in ravnotežja. Otroci v tem starostnem obdobju namreč nimajo sposobnosti abstraktnega mišljenja in kompleksnejših operacij. Učijo se iz konkretnih rokovanj s predmeti, iz lastnih izkušenj. Prehod iz konkretnega v abstraktno predstavlja velik napredek v razvoju, ki je odvisen od pridobljenih čutnih dražljajev, ki jih je bil otrok do tedaj deležen. Da bi otrok interpretiral čutni dražljaj, pa potrebuje izkušnjo z njim (Hohmann in Weikart, 2005).

Hohmann in Weikart (2005) poudarjata teh pet sestavin aktivnega učenja, ki povzemajo bistvo procesa aktivnega učenja:

- materiali: obstaja veliko materialov, ki jih otroci lahko uporabijo na različne načine, vendar morajo biti ti primerno izbrani glede na starost otrok;
- razpolaganje in rokovanje: otrok ima možnost raziskovati ponujene materiale, z njimi rokovati in razpolagati na svoj način;
- izbira: otrokom je treba ponuditi različne dejavnosti in materiale, med katerimi sami svobodno izbirajo ter s tem uresničujejo svoje cilje in interese;
- otrokov govor: otrok ob svojih dejanjih razmišlja in to tudi pove, opisuje dogajanje;
- podpora odraslega: otroci naj bi vedno imeli podporo odrasle osebe.

2.4 Načelo aktivnega učenja v Kurikulumu za vrtce

V Kurikulumu za vrtce (Bahovec, E. D., et. al., 1999) je načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja pojasnjeno kot stalno zagotavljanje spodbudnega okolja za učenje. Ta izhaja iz vzgojiteljevih načrtovanih in nenačrtovanih usmerjanj ter iz otrokovih samoiniciativnih pobud. Pri učenju predšolskih otrok poudarja razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih; pomembnost spodbujanja ter navajanja na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov ter vsesplošno omogočanje ter spodbujanje otrok k verbalizaciji in drugim načinom izražanja. Pri tem je pomembno upoštevanje njihovih individualnih potreb in interesov ter pravice do zasebnosti ter omogočanje in spodbujanje rabe jezika v različnih funkcijah.

2.5 Različni koncepti predšolske vzgoje in uporaba vseh čutil

2.5.1 Koncept Reggio Emilia

Eno izmed temeljnih izhodišč pedagoškega koncepta Reggio Emilia je razvoj in uporaba vseh čutov v spoznavnem procesu. Koncept posebno pozornost namenja razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena (tip, okus, vonj) (Devjak in Skubic, 2009).

Prav zaradi želje po celostnem in doživetem zaznavanju si v tem pristopu prizadevajo s pogoji, z organiziranjem dela in tudi vsebinami, da bi otroku omogočili veččutno zaznavanje vsake izkušnje. Svoj odnos do opaženih in doživetih stvari otroci interpretirajo skozi dosežke, ki so na prvi pogled sicer močno vezani na področja umetniškega izražanja (zlasti likovnega), vendar pa se skoznje zrcalijo vsebine, tesno povezane tudi z drugimi spoznavnimi področji. To je tudi vzrok, da se v pedagoškem pristopu Reggio Emilia dosledno izogibajo opredelitvi, da gre za »umetniški vrtec«, saj njihov namen nikakor ni vezan na razvijanje samo umetniških sposobnosti otrok. Vtis predhodno omenjene »umetniškosti« je posledica dejstva, da ima večina otroških dosežkov dejansko določene karakteristike likovnega dela, a so vedno posledica različnih (čustvenih in miselnih) procesov, ki pa nikoli niso samo likovni (Devjak in Skubic, 2009). Avtorica v vzgojno-izobraževalno delo vključuje posamezne elemente tega koncepta, ker pomenijo nadgradnjo kurikulumu.

2.5.2 Rudolf Steiner in valdorfska pedagogika.

Rudolf Steiner, ki je zasnoval Waldorfsko pedagogiko, je trdil, da ima otrok do sedmega leta starosti oziroma do menjave mlečnih zob zgolj sposobnost posnemanja, razvoj čutil in pridobivanje zaznav prek občutkov (Krajnc, Rezutnik-Bozovičar, 2014).

2.5.3 Pedagogika Montessori

Maria Montessori, italijanska zdravnica in znanstvenica, je na začetku 20. stoletja zasnovala to metodo in prva odkrila, da je otrokov um v prvih treh, delno tudi šestih letih drugačen kot um odraslega. Imenuje ga srkajoči um. S tem je želela opisati značilnost otrok, da sprejemajo vase vtise iz svoje okolice kakor spužva – pri tem pa ne delajo izbire – snemajo kot s kamero. Otrok zbira vtise nezavedno in male delčke znanja postopoma prenaša iz nezavednega v zavedno. Ti vtisi so globoko zakoreninjeni in so trajni (Montessori inštitut, 2018).

2.5.4 Gozdna pedagogika

Gozdna pedagogika, ki je najbolj razvita v Nemčiji, Švici ter Avstriji in prodira med drugimi tudi v Slovenijo, poudarja zavedanje, da so doživljajske vrednote nujno potrebne pri oblikovanju otrokove osebnosti, saj z njimi otroku prikažemo, kako lep in skrivnosten je svet. Tesen stik z naravo vzpodbuja otrokovo ustvarjalnost, saj pri svoji igri rad uporabi razne plodove, veje, storže, kamenje. Otrok spoznava lastnosti narave, njeno toplino in raznobarvnost in s tem krepi svojo voljo ter izostri čutila. Z izkušnjami v naravi tako otroci spoznavajo svoje sposobnosti in omejitve ter krepijo samozavest (Divjak Zalokar, 2008).

3. Praktična podloga

Strokovni delavki v oddelku 1 do 2 leti sta celo šolsko leto želeli otrokom omogočiti čim več čutnih zaznav. Vzgojno-izobraževalno delo sta projektno načrtovali, upoštevali sta razvojne značilnosti, individualne značilnosti in posebnosti otrok in izhajali iz njihovih interesov ter potreb. V okviru projektov z različnimi tematikami, v okviru različnih dejavnosti z vseh področij kurikuluma sta veliko pozornosti namenjali oblikovanju spodbudnega, veččutnega učnega okolja v območju bližnjega razvoja. Opremili sta prostor in oblikovali kotičke z različnimi materiali (s strukturiranim, nestrukturiranim, naravnim, umetnim, različnih velikosti) in učnimi pripomočki (povečevalnim steklom, inštrumenti ipd.), ki spodbujajo aktivno, celostno učenje z uporabo vseh čutil.

3.1 Aktivno učenje in spodbujanje vseh čutil v notranjih prostorih

V omenjenem oddelku 1−2 leti so bili v jesenskem času, ko večina otrok še ni hodila, prostorsko zelo vezani na igralnico, hodnik in teraso. Igralnico sta pogosto spremenili v približek naravnega okolja.





Slika 1 in Slika 2: *Otroci z vsemi čutili spoznavajo jesenske dobrote.*

Sliki 1 in 2 prikazujeta, kako so otroci v okviru projekta *Jesen v naši igralnici* z vsemi čutili spoznavali jesenske darove: sadje, zelenjavo, plodove in jesensko listje. V okviru tega projekta sta izvedli raziskovanje jesenske košare z vsemi čutili, igro z jesenskim listjem, dolbenje buče, raziskovanje čutne poti iz naravnega (jesenskega) materiala, izdelavo ropotulje z uporabo jesenskih materialov.



Slika 3: *Otrok raziskuje različno blago.*



Slika 4: *Deklica gleda, tipa čutno pravljico.*

V okviru projekta *Skrijem se in ... KUKU!* so se otroci, kot na Sliki 3, na različne načine igrali skrivalnice, s pomočjo različnih vrst materialov in predmetov, z vsemi čutili so spoznavali različne materiale in njihove lastnosti, prostor, pomen pojma odkrito/zakrito, se igrali socialne igre in se prepoznavali v skupini, verbalizirali oz. na različne načine izražali svoje zaznave in se zabavali. Med različnimi dejavnostmi so tudi z vsemi čutili raziskovali čutno pravljico z naslovom *Kuku, pa sem te našla* (T. Rozman), kar predstavlja Slika 4. Otroci so gledali, tipali, poslušali.

V okviru projekta *Juhuhu, prazniki so tu* so otroci z vsemi čutili zaznavali praznično vzdušje. Med drugim so oblikovali glasbeni kotiček, v katerem so poslušali, razlikovali in prepoznavali različne zvoke, melodije, igrali oziroma raziskovali inštrumente; spoznavali so volno, ki so jo lepili, ovijali okoli palic, jo odvijali in ob pomoči zvijali v klopčič.



Slika 5: *Otroci raziskujejo sneg.*



Slika 6: *Otroka gledata, tipata, razlikujeta gumbe, blago in cofke*

Prvi sneg so prinesli v notranjost vrtca. Slika 5 prikazuje, kako so se otroci v garderobi lahko v bazenčku igrali s snegom na različne načine, uporabljali so tudi žličke, manjše lopatke, lončke. Pri tem so uporabljali vsa čutila: tip, vid, vonj, okus.

V okviru projekta *Obutev in oblačila* so otroci raziskovali različna oblačila in obutev, jih oblačili, slačili, poimenovali, tipali, prenašali. Igrali so se z gumbi, vezalkami, volno, cofi. Različne materiale so tipali na čutni poti, narejeni iz materialov za oblačila in obutev, kar je vidno na Sliki 6; vonjali so usnje, poslušali, ogledali so si predstavo *Muca copatarica* in gibalno ponazorili vsebino le-te, igrali so se z lutkami, poslušali pesmice, iskali svoj znak v garderobi in pospravili copate. Igrali so se igrico *Čigavi so copatki*; gledali, tipali in vonjali so madež na majici, ročno prali perilo, si ogledali, vonjali in poslušali strojno pranje.

3.2 Aktivno učenje in spodbujanje vseh čutil v zunanjih prostorih

V jesenskem času sta strokovni delavki otroke, ker še niso vsi hodili, večkrat peljali z vozičkom v bližnjo okolico do travnika in gozdička. Otroke sta pri vsem spodbujali k opazovanju, vonjanju, poslušanju, tipanju.

V zimskem času sta se posluževali bivanja na prostem v dveh skupinah: na igrišču in na terasi ali pa v kombinaciji vozička in hoje ob vozičku.

Spomladi so postopno spoznavali igrišče vrtca. Večji del dejavnosti sta izvedli kar na igrišču, saj so bili pol leta prikrajšani za bivanje na prostem v taki obliki.

V okviru projekta *Z gibanjem raziskujem prostor, okolje* so med drugim, takoj po jutranjem krogu, ko ni bilo gneče na igrišču, čas posvečali postopnemu spoznavanju igrišča, igral in raziskovanju različnih okolij: travnika, igrišča itd.. Poudarek je bil na zaznavanju, spoznavanju, kje, kdo, kako se giba, ter na spoznavanju in uporabi poimenovanja položajev, gibanj, živali ter izražanju svojih zaznav. Otroci so med drugim tipali travo, zemljo oziroma različne površine, gledali, opazovali, tipali, vonjali živali, rastline in uporabljali povečevalna stekla, kar je vidno na Sliki 7.



Slika 7: *Otroci s pomočjo povečevalnih stekel raziskujejo travnik*



Slika 8: *Otroci spoznavajo vodo*

V okviru projekta *Voda* so otroci na različne načine, prek različnih dejavnosti vseh področij kurikuluma, z uporabo vseh čutil, spoznavali vodo. Strokovni delavki sta spodbujali tudi pitje vode. Otroci so vodo tipali, vonjali, okušali, gledali. Nekaj dejavnosti, ki sta jih izvedli: otroci so se igrali z vodo v bazenčkih z različnimi sredstvi (posodicami, mlinčki, žličkami), kar prikazuje Slika 8. Vodo so obarvali, zamrznili, tipali barvne ledene kocke, z njimi risali; slikali z vodenimi barvami; umivali dojenčke; iz vode, soli in moke so izdelali slano testo, ga tipali, valjali, gnetili, okušali sol, moko; umivali dojenčke, prali perilo, ga ožemali, obešali na vrvico, opazovali sušenje, tipali, gledali knjige o življenju v vodi, spoznali pesmice: *Miha in žaba* idr., se igrali, opazovali skakanje žabe s papirja; sodelovali pri izdelavi milnice, vonjali, tipali milnico, pihali in ustvarjali mehurčke itd..

V okviru učne enote so sodelovali s Kinološkim društvom Tržič. Otroci so spoznavali reševalnega psa.

4. Zaključek

Za avtorico je še vedno zastrašujoče dejstvo, da daje današnjemu odraslemu človeku dostop do največjega števila informacij širokega spektra predvsem vid. Prav zaradi zelo vizualno usmerjenega pridobivanja informacij so odrasli pogosto prikrajšani za vrsto drugih občutkov in posledično podatkov, ki jih preprosto prezrejo. Z optimizmom pa jo navdaja pogled na otrokov svet, ki je za razliko od odraslega sveta, ob pametni presoji staršev glede sodobnih tehnologij, z vidika uporabe vseh čutil, še vedno bistveno bogatejši, pestrejši, njegove zaznave pa precej bolj celostne, saj si vsak predmet želi prijeti, povohati, ga okusiti, ob sočasnem preizkušanju tudi drugih možnosti manipuliranja z njim. Vse to mu pomaga pri pridobivanju podatkov o posameznem predmetu in spoznavanju okolja.

Avtorica je vsa znanja in izkušnje o vsem napisanem vključevala v vzgojo-izobraževalno delo, projekte in pri analizi prišla do skupnih zaključkov. Dejavnosti v okviru različnih projektov so zajemale vse sestavine aktivnega učenja, spodbujale so uporabo in razvoj vseh čutil, bile so iz vseh področij kurikuluma in otrokom zanimive ter primerne, saj so bile resnično načrtovane na podlagi njihovih zanimanj, potreb in razvojnih značilnosti.

Dejavnosti z elementi koncepta Reggio Emilia so spodbujale razvoj otrok, pri vseh je bil med letom viden napredek, na primer boljše poznavanje sebe in drugih, boljše poznavanje sveta okoli sebe in poznavanje narave, bogatejši besedni zaklad, boljša fina motorika, boljše ravnotežje, boljša prepoznavnost v skupini, večja samostojnost, boljša ješčost; večja pozornost, izguba strahu pred temo, skrivanjem; boljše izražanje svojih zaznav idr.. Napredki so bili pri posameznih otrocih različni.

Koristno je bilo biti prisoten in videti, kako lahko oblikujemo spodbudno, multizaznavno okolje, ki ga poudarja tudi pristop Reggio Emilia, otrokom omogoča raznolikost izkušenj, vtisov, v notranjih in zunanjih okoljih. Avtorica bo še vedno veliko pozornosti namenjala oblikovanju spodbudnega, multisenzornega okolja. Vzgojno-izobraževalne dejavnosti bo načrtovala tako, da bodo raziskovalne narave in bodo spodbujale celostno učenje. V delo bo še naprej vključevala elemente koncepta Reggio Emilia, ki med drugim poudarja opazovanje in uporabo vseh čutil in pomeni nadgradnjo kurikulu.

Avtorica v (starejših) oddelkih priporoča v čim večji meri multizaznavno učenje v naravi, kajti narava je najboljši učitelj in najboljša multisenzorna učilnica za aktivno učenje z uporabo vseh čutil. Le ta ponuja namreč izkustva, ki jih je v drugih, npr. notranjih okoljih, nemogoče nadomestiti.

Strokovni delavci bi morali nadaljevati s prenašanjem sporočila o pomenu odgovornosti in vlogi odraslih (staršev, vzgojiteljev …) pri zavedanju prednosti in pasti multimedijskih sredstev in pri presoji primernosti uporabe le-teh za otroke ter pri spodbujanju otrok k uporabi vseh čutil pri spoznavanju sveta na različne načine, da bodo današnje in prihodnje generacije čutno obogatene, žive, in tako bo otrokov celostni razvoj čim bolj optimalen.

5. Literatura

Bahovec, E. D. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Divjak Zalokar, L. (2008). *Pomen gozdne pedagogike pri oblikovanju odnosa otrok do gozda*. Ljubljana, Biotehniška fakulteta

Devjak, T. in Skubic, D. (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emillia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Hohmann M. in Weikart P. D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: Primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. Ljubljana: DZS.

Krajnc, Rezutnik-Bozovičar (2014). *V krogu življenja−Pedagogika in pedagoški prostopi v predšolskem obdobju.* Velenje: Modart.

Nemec, B. in Kranjc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Ljubljana: Grafenauer založba.

Montessori inštitut, Zavod za pomoč staršem pri razvoju (2018). *Pedagogika Montessori*. Pridobljeno s www.montessori-institut.si

Kratka predstavitev avtorice

Tjaša Rozman je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok s petnajstletnimi izkušnjami v vrtcih in mama treh otrok. Zaposlena je v Vrtcu Tržič, na delovnem mestu vzgojiteljice, izkušnje ima tudi z vodenjem enote, strokovnega aktiva, tima Reggio Emilia in je predsednica Komisije za prireditve. Svoje delo, poslanstvo opravlja s srcem in dušo. Vedno znova si postavlja nove izzive, strmi k vseživljenjskemu učenju, zato se stalno izobražuje na različnih področjih, svoja znanja dopolnjuje, nadgrajuje in izmenjuje. Na njeno delo je močno vplivalo izobraževanje in pridobitev certifikata za profesionalno usposabljanje za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. Tako v vzgojno-izobraževalno delo vključuje elemente sodobnega koncepta Reggio Emilia in velik poudarek daje timskemu delu, projektnemu načrtovanju, kakovostni interakciji in komunikaciji, prostoru, ki je 'tretji vzgojitelj, vpetosti vrtca v kulturo okolja; spodbuja in omogoča različne oblike izražanja, prednost daje učenju pred poučevanjem; veliko pozornosti namenja razvoju identitete vsakega posameznika, dokumentiranju, arhiviranju in uporabi vseh čutov v spoznavnem procesu, saj ji le to pomeni nadgradnjo kurikulumu.

Kreativnost skozi fotomontažo

Creativity through Photocomposition

Denis Fras

Srednja šola za oblikovanje Maribor
denis.fras@ssom.si

Povzetek

Kreativnost je proces udejanja nečesa novega. Zahteva strast in predanost. V ospredje postavlja naše zaznavanje in kaže na ustvarjanje nečesa novega. Izkušnja nas vodi v višjo zavest. Avtor poučuje bodoče grafične oblikovalce, kar pomeni, da je kreativnost ena izmed temeljnih vrlin tega zaposlitvenega profila, zato se je za ta način dela odločil, ker je želel, da dijaki predstavijo svet, ki ga doživljajo samo oni in je nam odraslim neviden, gre za svet domišljije in prikaz zgodbe skozi domišljijo. Kreativnost se začne s temeljnim znanjem, spoznavanjem okolja in tehničnih zmogljivosti sodobne in klasične tehnologije. Učimo se je z razmišljanjem, raziskovanjem, predvidevanjem, domišljijo itd. Na neki način gre za enak princip kot pri športu – da bi bili uspešni, moramo trenirati mišice in ustvariti okolje, v katerem se lahko razvijamo. Avtor v učilnici skuša s sproščenostjo ustvariti okolje, kjer bodo dijaki kreativni, vse to podkrepi s poučevanjem raznovrstne programske opreme, z vajo in raziskovanjem pa dijaki sproti razvijajo veščine kreativnosti. V sklopu kurikula izvaja različne naloge na temo kreativnosti, izpostavlja fotomontažo, kjer gre za postopek zlitja več fotografij v eno samo. Na tak način svet prikažemo sanjsko, skoraj nadrealistično, to pa je tisto, kar naredi učni proces za dijaka zanimiv in ga na tak način motivira.

Ključne besede: fotografija, fotomontaža, Photoshop.

Abstract

Creativity is the process of implementing something new. It requires passion and dedication. It gives our perception prominence and shows the creation of something new. This experience leads us to higher consciousness. The author decided for this way of working because he wanted students to present the world that they are experiencing themselves and that it is invisible to adults. This is about the world of imagination and fantasy. The author teaches future graphic designers, which means that the creativity is one of the most important skills of this vocational profile. Creativity begins with basic knowledge, learning about the environment and the technical capabilities of modern and classical technology. We learn by thinking, exploring, anticipating, imagining, etc. In a way, this is a similar approach as in sports. If we want to be successful, we must train our muscles and create an environment in which we can develop. In the classroom, the author tries to create an environment where students will be creative, he uses method to relax to create an environment suitable for creativity which is supported by teaching them how to use a variety of software. Through exercises and research, students develop their skills of creativity. Within the curriculum, he performs various tasks on the subject of creativity, emphasizes photocomposition, where they can create a unique image out of many other images. In this way, the world can be created dreamlike, almost surrealistic, which is what makes the learning process attractive and motivating for students.

Keywords: Photo Compositing, Photography, Photoshop.

1. Uvod

Vse od iznajdbe fotografije v 19. stoletju so ljudje poskušali modificirati podobe na njih. Lahko bi dejali, da je bilo veliko poskušanja, a uspeha je bilo malo oz. je bil omejen. Fotomontaža je v vsem svojem sijaju zaživela šele z razvojem digitalne fotografije in programskega orodja Adobe Photoshop, ki sta občutno skrajšala čas izdelave fotomontaže in povečala verodostojnost le-te. Zlivanje fotografij spada med osnovne veščine vsakega oblikovalca. Fotomontaža je lahko enostavna, kot je npr. spreminjanje ozadja, ali kompleksna, kot je npr. ustvarjanje nove fotografije iz množice drugih fotografij. Dejstvo je, da bomo težko našli oblikovalski projekt, ki ne vsebuje fotomontaže. Tudi če ne delamo fantazijske scene, je potrebno izbranemu izdelku spremeniti ozadje ali dodati kakšen element. Obstaja nekaj osnovnih principov, s pomočjo katerih lahko dosežemo boljše rezultate. Potrebno je ustvariti takšno fotomontažo, da gledalec ne bo opazil, da gre za zlitje več fotografij. V članku bodo predstavljeni osnovni principi izdelave fotomontaže, ki jih avtor uporablja in upošteva skozi leta ter jih skuša prenesti na dijake.

2. Perspektiva, osvetlitev, ločljivost

Gre za prvi in hkrati najpomembnejši korak. Npr.: če posnamemo fotografijo zvečer, je potrebno objekt, ki ga želimo izrezati na novi fotografiji, prilagoditi objektu na drugi fotografiji; to pomeni, da mora biti drugi objekt, ki ga zlijemo s prvim, prav tako fotografiran ponoči. Pomembno je tudi, da uporabimo za vse elemente enako perspektivo. Huss (2004) je ugotovil, da z digitalno fotografijo dobimo takojšen odziv, ali je fotografija neizostrena, premalo ali preveč osvetljena oz. je z njo vse v redu.

Kljub temu, da je Photoshop močno orodje, je dobro, da vse elemente že v osnovi planiramo tako, da so si na neki način podobni v teksturi, zrnatosti, ločljivosti in velikosti. Zato so najboljši fotomontažerji fotografi, ker imajo oko in znajo izpostaviti pomembne in podobne lastnosti elementov ter uporabiti enako perspektivo.

Pri pouku avtor uporablja naslednje prijeme pri ustvarjanju kompozicije:

- kakovost osvetlitve in kontrast (ostra luč, točkovna luč, ambientalna luč, luč v ozadju, ospredju …)
- smer osvetlitve (svetloba, ki prihaja iz različnih smeri)
- perspektiva (navadno centralna perspektiva)
- velikost (pomembno je, da je velikost elementa, ki ga bomo zlili z ostalimi, večja ali enaka elementu v našem končnem izdelku. Medtem ko lahko element poljubno manjšamo in ne izgubimo kvalitete, obratno ni mogoče. Pri tem prijemu so pomembni tudi detajli objekta, ki morajo biti pri vseh elementih podobni)
- tekstura (čeprav lahko zrnatost in teksturo ojačamo, povečamo itd, je bolje, da izberemo elemente, ki so fotografirani z enakim ISO in teksturo).



Slika 73: neobdelane fotografije (vir:signoftherose, financialexpress)

3. Maskiranje

Za obvladovanje veščin fotomontaže je potrebno obvladovanje kompozicije, digitalnega slikanja, osvetlitve, senčenja … Ena izmed najpomembnejših veščin je maskiranje. Maske omogočajo brezhibno zlite kompozicije. Photoshop vsebuje velik nabor orodij, ki so povezana z maskami. Maskiramo lahko s »pen toolom«, »kanali« ali uporabo orodij za selekcijo. V povezavi s temi orodji lahko uporabimo novejša Photoshopova orodja, ki še pohitrijo proces maskiranja.



Slika 74: Maskirano letalo (vir:signoftherose, financialexpress)

4. Osvetlitev

Kot je že bilo poudarjeno, je konsistentna osvetlitev vseh elementov enako pomembna kot skladnost med različnimi elementi. Ko se lotimo fotomontaže, prilagodimo osvetlitev figur in ozadja, da ju bolje zlijemo med sabo. Za izenačitev kontrastov uporabljamo orodja »curves«

in »levels«. Lahko uporabimo tudi orodja za spreminjanje barv, npr. zelen element spremenimo v rdečega.

Potrebno je določiti tudi temne točke elementov. Dlje, kot so elementi oddaljeni od kamere, bolj bodo delovali atmosfersko, zamegljeno. Naša kompozicija bo tako izgubila na čistini. Bližje, kot so objekti kameri, bolj bodo črni. Enak princip lahko prenesemo na kontrastnost elementov. Bližje, kot je objekt kamere, večji je kontrast. Bolj se objekt oddaljuje od kamere, manjši bo kontrast. Lahko določimo nove vire svetlobe, npr. luči, svetlobna telesa … Uporabimo lahko tudi filtre, ki jih najdemo v Photoshopu, kot sta npr.: »lens flare« oz. popačenje leče ali »blur« oz. zamegljenost. Vso to bleščanje pripomore, da elemente lažje zlijemo med seboj. Ti bleski so dejansko napake, ki se zgodijo ob fotografiranju oz. nastanejo zaradi popačenja, ki se zgodi v lečah fotografskih objektivov. Ob gledanju opazovalec podzavestno dobi vtis, da so te napake nastale ob fotografiranju in ne pri komponiranju fotografij v Photoshopu. Photoshop ima nabor teh orodij dokaj slabo dodelan, zato je potrebno namestiti dodatke, kot je npr. Knoll Light Factory. Da bi dejansko dobili idealno osvetlitev, je po mnenju Freemana (2013) potrebno fotografirati objekte v različnih časovnih okvirjih.

5. Barva

Ko ustvarjamo kompozicijo, je potrebno ohraniti nevtralno uravnoteženost beline. Long (2007) poda definicijo uravnoteženosti beline. »Uravnoteženost beline ni del procesa osvetljevanja. Gre za proces kalibriranja fotoaparata, da lahko le-ta pravilno interpretira barve v različnih pogojih.(Long, str. 74) Šele potem, ko zlijemo vse fotografije v eno, lahko barvam dodamo nasičenost, svetlost in barvnost. Ustvarimo lahko toplo ali hladno kompozicijo. Kadar vse elemente zlijemo v eno izmed zgoraj omenjenih kompozicij, ohranimo rdečo nit in elemente lepo povežemo.

6. Plasti in mešanje fotografij

Preden so se pojavili računalniki, so fotomontaže ustvarjali ročno, to pomeni, da so fotografije ročno izrezali in jih sestavili v določeno kompozicijo. Uporabljali so različne načine mešanja fotografij. Rezultati seveda niso bili tako dobri kot danes, kljub vsemu pa so nekateri ustvarili izjemne potegavščine. Photoshop je leta 1994 z opcijo uporabe plasti v verziji 3.0 praktično vsakemu fotografu, ki je posedoval skener, odprl vrata, da ustvari fotomontažo. Čeprav je od takrat izšlo še 12 različic Photoshopa, so plasti in mešanje le-teh osnova vsake fotomontaže. Najbolj aktualna načina mešanja sta prekrivanje (overlay) in mehčanje svetlobe (soft light). Obstaja še več načinov mešanja, zato je potrebno za najboljše rezultate kombinirati le-te. Če se vrnemo k prekrivanju – v primeru, da gre za svetlo kompozicijo na višji plasti, le-ta naredi spodnjo plast svetlejšo, temna zgornja plast pa naredi spodnjo plast temnejšo. Opcija mehčanje svetlobe ima enak učinek kot prekrivanje, s tem da je rezultat bolj subtilen. Z uporabo teh dveh načinov mešanja fotografij dodajamo teksturo, zrnatost, osvetlitev, barvo in kontrast. Ker plasti mešamo od zgoraj navzdol, enotno zlivamo fotografije.

Kadar dodajamo element, je dobro, da ga postavimo v sredinsko plast; to pomeni, da ima naša kompozicija elemente v ospredju, ozadje in sredino. Včasih je to izjemno težko, zato moramo biti inovativni in si pomagamo z elementi, kot so megla, ogenj, dež, sončni žarki, sneg …, ki jih postavimo v ospredje in dosežemo realističnost scene. Dewis (2015) predlaga, da zaradi boljše globine v primeru dodajanja zgoraj omenjenih efektov naredimo več plasti z različnimi velikostmi naravnih pojavov.



Slika 75: fotomontaža nekoč (vir: Wikipedia)

7. Pozornost

Tako kot pri ostalih oblikovalskih izdelkih lahko ustvarjamo polja osredotočenosti, to pomeni, da lahko gledalca napeljemo h gledanju določenih območij naše fotomontaže. Tukaj se lahko obrnemo na pravilo tretjin, ki razdeli fotografijo na devet delov, in tam, kjer se križajo, ustvarimo polja napetosti, kamor postavimo najbolj pomembne elemente naše fotomontaže in kamor želimo, da se obrne pogled gledalca.



Slika 76: dodan efekt gibanja in zaključek (vir:Signoftherose, Financialexpress)

8. Zaključek

Grafično oblikovanje je umetnost načrtovanja in ustvarjanja idej, ki jih udejanjimo v vizualno in tekstovno podobo. Fotomontaža je pomemben del področja grafičnega oblikovanja, saj jo uporabljamo na različne načine, od oglaševanja do spletnih strani in mobilnih aplikacij. V prispevku je opisano, kako na enostaven način ustvariti domiselne kompozicije. Potrebno je izpostaviti, da je cilj ustvarjanja fotomontaže dejstvo, da gledalec ne ve, da gre za fotomontažo. Proces ni enostaven, uporabljamo zlivanje, filtriranje, pozicioniranje, maskiranje itd. Ob ustvarjanju lahko tako dijaki kot starejši občutimo nostalgične trenutke otroštva, kajti poustvarimo lahko svet fantazije, pozitivnih emocij in v

sebi ponovno odkrijemo otroka. Potrebno je, da vemo, kaj želimo ustvariti, ta zamisel pa naj bo takšna, da je vredna tega, da si jo zapomnimo.

Pri fotomontaži lahko kaj kmalu naletimo na etično dilemo, se pravi, da moramo skozi našo fotomontažo vzpostaviti nekakšen nabor pravil o tem, kaj je dobro in kaj slabo. Kadar uporabljamo sodobna orodja, praktično ni omejitev, zato je potrebno upoštevati določene norme in vrednote. Vedno znova se pojavljajo primeri, da sodišče fotografije zavrača preprosto zaradi tega, ker so preveč zmanipulirane. Po drugi strani ljudje obožujejo fiktivno naravo takšnega pripovedovanja zgodb in se ob tem zabavajo tako dolgo, dokler pri tem ne gre za namerno zavajanje ali reprezentacijo dogodkov. Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor v modulu grafično oblikovanje fotomontažo poučujemo v tretjem letniku v sklopu fotografije. Tak projekt so dijaki sposobni izdelati v desetih šolskih urah. Naloga temelji na uspešnem zlitju več fotografij. Dijaki imajo pri izbiri motivov proste roke, saj želimo, da na digitalno platno izlijejo svojo domišljijo in kreativnost. Največje težave imajo pri izrezovanju, kajti ozadje je velikokrat večbarvno in brez ustrezne uporabe maske in kanalov težko ločijo figuro od ozadja. Samo skladanje in senčenje načeloma ni problem. Ker naši dijaki ob izdelovanju takšnih fotomontaž ravnajo družbeno odgovorno, lahko rečemo, da so izdelki večinoma estetsko dovršeni in ne kršijo etičnih norm. Najpomembneje pa je, da se dijak ob takšnem delu nekaj nauči in se obenem zabava. Takšen način dela prinese najboljše rezultate.

9. Literatura

Huss, D.(2004). *How to Do everything With Digital Photography*. New York: McGraw-Hill.

Dewis, G. (2015). *The Photoshop Workbook: Professional Retouching and Compositing Tips, Tricks, and Techniques*. Berkeley: Peachpit.

Freeman, M. (2013). *Capturing light*. Burlington: Focal press

Long, B. (2007). *Complete Digital Photography*. Boston: Charles River Media

Viri slik:

https://signoftherose.files.wordpress.com/2016/08/sea-05.jpg (pridobljeno dne: 30. 5. 2018)

https://images.financialexpress.com/2018/05/IndiGo.jpg (pridobljeno dne: 30. 5. 2018)

https://en.wikipedia.org/wiki/Cottingley_Fairies (pridobljeno dne: 30. 5. 2018)

Kratka predstavitev avtorja

Denis Fras je univerzitetni diplomirani medijski komunikolog. Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor poučuje v modulu grafično oblikovanje. Zanimajo ga predvsem sodobne tehnologije, veliko se ukvarja še s 3D-oblikovanjem in fotografijo.

Z vibracijo zvočnih posod do sproščanja in harmonizacije po metodi Petra Hessa®

Relieving Stress and Body Harmonization with Singing Bowls by Peter Hess® Method

Helena Korošec

Društvo DrugaZgodba
Akademija Peter Hess® Slovenija
korosec.helena@drugazgodba.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo uporabo terapevtskih zvočnih posod po registrirani metodi Petra Hessa. Kot so pokazale raziskave, dosežejo zvoki in vibracije, ustvarjeni z visoko kakovostnimi zvočnimi posodami, vse predela telesa in delujejo na dveh ravneh. Na psihičnem nivoju zvok ustvari meditativno stanje našega uma, ki omogoča počitek in sprostitev na fizičnem nivoju. Na fizični ravni blage oscilacije dosežejo vse predele našega telesa in nežno masirajo vsak organ, vsako tkivo, vsako najmanjšo celico. To spodbudi pretok telesnih tekočin in harmonično delovanje telesa. Uporaba zvočnih posod pri individualnem delu ali v skupini pozitivno vpliva na pozornost, zavest o sebi tukaj in zdaj, ima pozitivne učinke na samozavest, ustvarjalnost in motivacijo. Učenje ob zvoku senzibilizira in razvija tudi osnovne spretnosti otrok, ki so potrebne za opazovanje, učenje in reševanje problemov.

Ključne besede: Peter Hess®, resonanca, sproščanje, učenje, vibracija, zvok.

Abstract

The paper presents the use of therapeutic singing bowls according to *Peter Hess*® method. Research by *Peter Hess*® Institute found sound waves produced by good quality singing bowls reach all areas of the body and work on two levels. One is our psyche, where the sounds create meditative state of our mind to allow the rest and relaxation to take place on a physical level. The secaond is on the physical level, where gentle oscillations reach every area of our body and gently massage organs, tissue and cells, encouraging the flow of the body fluids.

The use of singing bowls in individual or in a group positively influences attention, awareness of oneself and has positive effects on self-confidence, creativity and motivation. Learning with sounds sensitizes and develops the basic skills of children that are needed for observation, learning and solving problems.

Key words: learning, Peter Hess®, relaxation, resonance, sound, vibration.

1. Uvod

Uporaba zvočnih posod za zmanjševanje stresa, povečanje samozavedanja ter regeneracijo in revitalizacijo telesa je v različnih sferah sodobnega človeka v zadnjih letih močno prisotna. V svetu, še zlasti v Nemčiji, je uporaba metode razširjena od vrtca do univerzitetnega izobraževanja. Na dodiplomskem študiju v okviru Univerze Steinbeis Berlin, na inštitutu Steinbeis-Transfer für Komplementäre Methoden, jo kot komplementarno metodo za celovito zdravje poučujejo po metodi, imenovani Peter Hess®. Poučuje in raziskuje se njeno delovanje na telesni, duševni, duhovni, ekološki, socialni in duhovni ravni človeškega življenja (https://www.peter-hess-institut.de/studium/bachelor-studium/).

Različna znanstvena dognanja o delovanju vibracij zvočnih posod na telo (Phil, Koller in Grotz, 2010, van del Dool, 2014, Gramann, 2014), čustvovanje, motivacijo in dobro počutje (Koller, 2010) so pripomogla k prepoznavnosti vloge zvoka in vibracij zvočnih posod tudi pri izobraževanju.

V nadaljevanju predstavljamo osnovne značilnosti zvočne masaže in zvočne harmonizacije metode »Peter Hess®« ter ugotovitve nekaterih raziskav s tega področja. Peter Hess svojo metodo uporabe zvočnih posod gradi od leta 1984 na podlagi izkušenj, pridobljenih v Nepalu, Indiji in Tibetu. Metoda se je nato razvijala v zahodni tradiciji in je v prvi vrsti celostna metoda sproščanja.

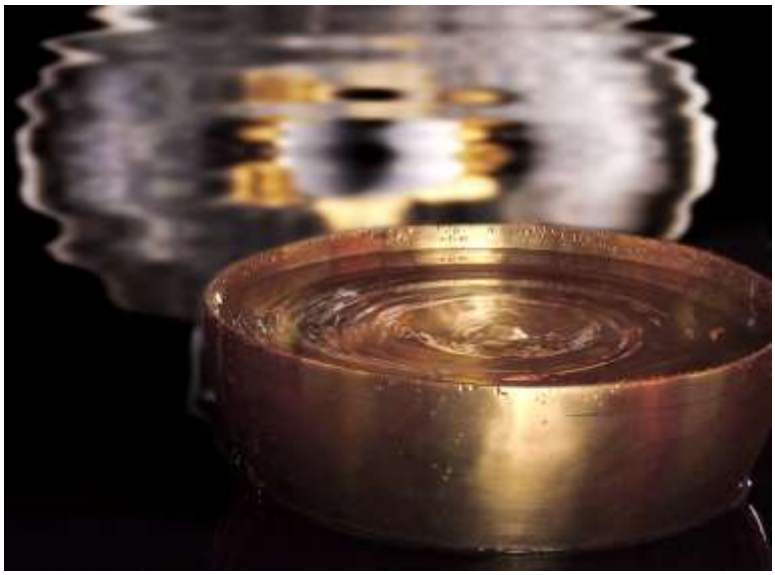
2. Vse je vibracija, vse je zvok

Vse na svetu izhaja iz vibracije in vse, kar obstaja, ima svojo frekvenco ter niha na svojstven način. Poznavanje skrivnosti delovanja zvoka seže v starodavne čase, ko so njegove učinke poznali mistiki, zdravilci in duhovni učitelji. Goldman (2017) piše, da je vse v službi vibracije. Pri tem navaja različne religije in spiritualne veje, ki so se ukvarjale z nastankom sveta skozi zvok in vibracijo, od Stare in Nove zaveze, vedske hindujske tradicije, starih Egipčanov in vse do svetih spisov Majev ter Daljnega vzhoda.

Poleg različnih svetih besedil, ki opisujejo zvok kot glavno silo manifestacije, so imele tudi stare tradicije Rima, Aten, Egipta, Indije, Kitajske in Tibeta veliko znanja o moči zvoka za zdravje človeka. Mnogi ohranjeni zapisi dokazujejo, da je bila uporaba zvoka v terapevtske namene zelo razvita duhovna znanost, ki je temeljila na vedenju, da je vibracija temeljna ustvarjalna sila vesolja (prav tam). Star indijski rek »Nada Brahma« – Svet je zvok – ter druga starodavna znanja, izkušnje in zapisi odmevajo ter se povezujejo s sodobno znanostjo. V znanstvenih krogih, posebno v kvantni fiziki, je priznano dejstvo, da ima vsaka materija svojo vibracijo. Tako je Rubbia, nosilec Nobelove nagrade za fiziko leta 1984, zapisal (v Hess, 2017): »Običajno opazujemo le materijo, ker jo vidimo in se je lahko dotaknemo. Pomembnejša pa je kvantna interakcija, ki materijo drži in vzdržuje njeno strukturo.«

Najpomembnejše načelo zvoka je resonanca, tj. sposobnost vibracije energije, da se prek nihajnih valov širi na druga telesa, v katerih sproži podobno vibracijo. Goldman (2017) piše o dveh kategorijah resonance. Prva je 'prosta resonanca' – neko telo začne vibrirati, ko pride v stik s frekvenco, ki se natančno ujema z njegovo. Tak primer so glasbene vilice. Če dvoje glasbenih vilic postavimo ene poleg drugih in udarimo po enih, bodo tudi tiste, na katere nismo udarili, začele zveneti. Torej, ko toni istih frekvenc medsebojno vplivajo drug na drugega in se odbijajo, govorimo o resonanci (Masaru, 2009). Goldman (prav tam) navaja še drugo kategorijo resonance, in sicer 'prisiljeno'. O njej govorimo, ko eno vibrirajoče telo

spodbudi vibracijo v drugem, četudi nimata iste frekvence. McClellan (2000, v Goldman, 2017) piše, da je tak primer snovi voda (slika 1), ki se odziva na prisiljeno resonanco. V svetu sprostitve in harmonizacije z zvokom je velikega pomena dejstvo, da je človeško telo kompleksen vibracijski sistem, ki prav tako resonira, odzivajoč se na različne frekvence.



Slika 1: Valovanje vode ob zvoku zvočnih posod (arhiv Peter Hess Institut)

Ko se vibracije medsebojno spodbujajo in krepijo, govorimo o harmoniji, ko pa se slabijo in uničujejo, govorimo o disonanci.

3. Avditivno in somatosenzorno zaznavanje zvoka

Prvi senzorni izkušnji zarodka v maternici sta sluh in dotik. Od 18. tedna nosečnosti dalje embrio že sliši, od osmega tedna nosečnosti dalje se odziva na zunanje dotike, v 14. tednu pa je razvito čutilo za dotik po vsem telesu. Prav ti dve čutili sta stimulirani med zvočno masažo. Morda lahko prav pri teh spoznanjih iščemo razloge za delovanje zvoka, ki povzroči pozitivne reakcije tudi pri ljudeh, ki imajo zaradi različnih motenj, bolezni ali poškodb omejene kognitivne sposobnosti. Namreč, ne glede na kognitivne sposobnosti se telo odziva na delovanje zvočnih vibracij in možno je, da je zaznavanje zvoka povezano s procesi, ki so prisotni precej pred procesi kognitivnega razvoja (Koller, 2010).

S fizičnega vidika je zvok vibracija. V ožjem pomenu ga definiramo kot zvočno valovanje s frekvencami v slišnem območju človeškega ušesa, to je med 20 in 20.000 Hz. Zvok z nižjimi frekvencami imenujemo infrazvok, z višjimi pa ultrazvok.

Zvok na eni strani zaznavamo kot akustični signal, tj. po slušni poti, na drugi strani pa po kinestetično-taktilni poti prek telesa. Vsak dražljaj nato potuje do možganov, kjer se predela. Govorimo o avditivni in somatosenzorni pretvorbi zvoka.

Proces poslušanja je zelo kompleksen in se odvija z neverjetno hitrostjo, in sicer kot transdukcija zvoka, transformacija zvoka in predelava signala. V procesu zvočne masaže s transformacijo zvoka v notranjem ušesu in spodbujanjem mehanoreceptorjev na senzornih dlačicah pride do kemijskega procesa. Ta povzroči pretvorbo zvoka v električne impulze, ki

se prenesejo naprej v možgane (Hess, 2017). Z različnimi zvočnimi posodami stimuliramo različne snope živčnih celic.



Slika 2: Harmoničen zvok (arhiv Peter Hess Institut)

Zvoke pa doživljamo tudi kinestetično, tj. taktilno. Zvok kot vibrotaktilni dražljaj spodbuja sistem opazovanja in preusmeritve, tj. somatosenzorno. Na eni strani percepcija deluje prek senzibilnosti kože – eksterocepcija, na drugi strani pa skozi notranjost telesa – interocepcija. Slednja se lahko odvija prek mišic, ligamentov, sklepov (propriocepcija) ali prek notranjih organov (viscerocepcija) (Ross, 2009, v Koller, 2010).



Slika 3: Doživljanje vibracij zvočnih posod skozi dlan (arhiv Peter Hess Institut)

4. Kako deluje zvočna masaža Petra Hessa

Pri obravnavani metodi z zvokom se uporabljajo izključno terapevtske zvočne posode Petra Hessa. Osnovna zvočna masaža poteka s tremi zvočnimi posodami, in sicer z medenično v obsegu od 100 do 1000 Hz, z univerzalno od 104 do 2800 Hz in s srčno posodo v obsegu od 200 do 1200 Hz. Proces njihove proizvodnje je skozi leta toliko napredoval, da se lahko zagotovi želeni zvok in kvaliteta vibracije, kljub temu da je vsaka posoda unikatna. Za razliko od inštrumentov, kot sta klavir ali kitara, zvočne posode ne ustvarjajo natančnega niza

nadtonov. Zvok zvočne posode je naraven, je kombinacija šumov in harmoničnih zvokov. Zaradi fizikalnih razmerij med harmoničnimi toni oziroma nadtoni nastane 'neskladje', vendar skupni metalni zvok večina ljudi doživi kot 'skladen'.

Zvočna masaža Petra Hessa je v prvi vrsti metoda sproščanja, ki predstavlja uspešen način za preprečevanje in zmanjševanje stresa ter za krepitev zdravja (Phil, Koller, Grotz, 2010). V 30 letih svojega delovanja je ta zvočna masaža z raziskovanjem vplivov delovanja v praksi postala prepoznavna tudi v pedagogiki, pri delu z osebami s posebnimi potrebami, v svetovalnih službah, rehabilitacijskih centrih, v zdravstvenih službah in sprostitvenih (wellness) centrih po Evropi ter tudi drugod po svetu.

Pri tej celostni metodi uporabe terapevtskih zvočnih posod, ki jih polagamo na telo klienta, večina oseb doživi stanje globoke sproščenosti. Zvočne posode se nežno ozvočijo s palico in tako se ustvarjajo ugodne vibracije, bogate z nadtoni, ki se prenesejo na telo. Takšen prenos je mogoč, ker je 70–80 odstotkov našega telesa sestavljenega iz tekočine. Fizične vibracije zvočnih posod se prenesejo skozi kožo na telesna tkiva, organe in kosti do vseh najmanjših celic telesa (Hess, 2017). Posamezniku nudijo izkušnjo ugodja in sproščenosti, saj je naše telo kot orkester, ki ga lahko uglasimo z zvokom.

V toku zvočne masaže se vibracije širijo po telesu kot koncentrični krogi, kakršni nastanejo pri metu kamna v vodo. Naše telo lahko primerjamo s finim peskom, ki se je zaradi zunanjih vplivov umazal in na nekaterih mestih spremenil v grudice. Zvočne vibracije, ki potujejo po telesu kot nežni valovi na površini vode, omogočajo mehčanje otrdelih predelov (Hess, 2012).

5. Fiziološke in psihološke značilnosti sproščanja

Med zvočno masažo prevladujejo stanja zavesti med lažjo in globoko sproščenostjo, še posebno v alfa, delno tudi v theta stanju (Goldman, 2017, Hess, 2017). Enako kot pri uporabi drugih metod sproščanja (avtogeni trening, joga, meditacija) ta stanja spremljajo fizične in psihične reakcije. Pri zvočni masaži lahko zasledimo vpliv na naslednje fiziološke značilnosti (Ross, 2010, v Koller, 2010):

- *nevromuskularni sistem*: zmanjšajo se refleksne aktivnosti, število aktivnih motoričnih enot in EMG-signalov;
- *kardiovaskularni sistem* (krvožilni sistem): zniža se srčni utrip in krvni pritisk, razširijo se periferne žile (občutek toplote);
- *respiratorni sistem* (dihanje): opaža se splošna upočasnitev, podaljša se faza vdiha, zmanjša se poraba kisika in ustvarjanje ogljikovega dioksida, dihanje postane plitko in enakomerno;
- *osrednji živčni sistem*: EEG kaže na povečanje alfa in theta valov;
- *metabolizem*: poveča se raven krvnega sladkorja, zmanjša se raven holesterola, kortizola v slini in norepineferina;
- *elektrodermalni sistem*: poveča se odpornost kože, tj. zmanjša se prevodnost oz. aktivnost žlez znojnic.

Izsledki raziskav (Lazar et. al., 2000) kažejo, da se med meditativnim sproščanjem aktivirajo naslednja področja možganov:

- amigdala: predel limbičnega sistema, ki je odgovoren za emocije;
- hipokampus: del limbičnega sistema, ki je odgovoren za emocije in pomnjenje;

- prednji cingularni korteks: odgovoren za pozornost in budnost;
- hipotalamus in srednji možgani: odgovorni za vegetativno kontrolo.

Predpostavlja se, da se ta področja možganov aktivirajo tudi med zvočno masažo (Hess, 2017).

Psihološke značilnosti sproščanja pa so naslednje (Ross, 2010, v Koller, 2010):

- mentalna svežina
- pozornost, usmerjena navznoter
- povečanje receptivnega praga za zunanje spodbude
- povečanje asociativnega razmišljanja
- čustvena ravnodušnost

6. Učinki dela z zvočnimi posodami in prenos v pedagoški kontekst

Z delovanjem zvočnih masaž Petra Hessa in zvočnih posod v praksi so se ukvarjali pri različnih raziskavah. Študija primerov (Phil, Koller in Grotz, 2010) je pokazala, da redna uporaba terapije oziroma zvočne harmonizacije prispeva k odpravljanju ali zmanjšanju številnih fizičnih simptomov, povezanih s stresom, in pomaga pri diagnozah, kot so kardiovaskularne bolezni, depresija, diabetes, bolečine v hrbtu in glavobol ali nespečnost, ki danes prizadenejo velik del prebivalstva. Pri raziskavi o delovanju zvočne masaže Petra Hessa na živčni sistem (Van den Dool, 2014) so s spremljanjem EEG spektralne analize ugotovili, da se je beta aktivnost v možganih po tednu dni zvočne masaže zmanjšala. To pomeni, da je prišlo do redukcije stresa; alfa aktivnost se je povečala, blokade pa so se zmanjšale. V kontrolni skupini, ki v tem času ni bila deležna zvočnih masaž, je prišlo do porasta beta aktivnosti. V skupini, pri kateri so se izvajale zvočne masaže, se je pomembno pokazalo delovanje področje delta ritma možganov. Opažen je bil enakomerni ritem in enakomerno utripanje ter bolj simetrično vzajemno delovanje možganskih polovic.

Limbični sistem, ki sta mu podrejeni hipokampus in amigdala, ima pomembno vlogo v obdelavi emocij in percepciji telesa. Prav tako ima ključno vlogo pri učenju in pomnjenju. Spodbujanje percepcije z zvokom prek sluha in dotika se lahko izvaja tako pri zdravih ljudeh kot pri ljudeh s težavami v telesnem in duševnem razvoju. Zvok z zaznavanjem in predelavo lahko brez težav doseže osebe z motnjami v duševnem razvoju in jim omogoča lažje komuniciranje tudi z nebesednimi izraznimi sredstvi.

S fizično resonanco harmoničen zvok zvočnih posod spodbuja razvoj čustvene resonance, ki je osnova vsakega dobrega počutja in medosebnega odnosa. Z vključevanjem zvočne pedagogike ustvarimo dobre pogoje za reševanje problemov v atmosferi zaupanja in varnega počutja. Zvoki prispevajo k ponovni vzpostavitvi stika z lastnimi potrebami in željami, ki jih mnogi odrasli (vse pogosteje pa tudi otroci in mladi) nemalokrat izgubijo zaradi stresa in hitrega tempa vsakdanjega življenja. O delovanju zvočnih posod na zmanjšanje stresa v šolskem prostoru pišeta Eler in Eler (2010), ki sta raziskovala, kakšen učinek imajo v šoli aktivni odmori z zvočnimi posodami. V raziskavo je bilo vključenih 22 vzgojiteljev in učiteljev s svojimi skupinami otrok oz. mladostnikov. Dvajset dni so v svoj vsakdanjik vključevali kratek 'zvočni odmor', v katerem so uporabljali zvočne posode v skupini. Vsi sodelujoči učitelji in vzgojitelji so ocenili, da je intervencija z zvočnim odmorom ugodno vplivala na sproščanje in umiritev tako skupine kot posameznikov. Nekaj učiteljev je ocenilo, da se je pri učenju povečala koncentracija učencev, nekateri pa so poročali o zmanjšanju

agresivnega vedenja. Po mnenju sodelujočih učiteljev v raziskavi se je velik učinek pokazal tudi v socialnih odnosih ter motivaciji za delo (prav tam).

7. Zaključek

Ob omenjenih raziskavah in ob pregledu teoretičnih izhodišč ugotovimo, da uporaba zvočnih posod po metodi Petra Hessa pomembno prispeva k izboljšanju učnega procesa pri posamezniku in skupini. Zaradi večplastnih, prekrivajočih se učinkov zvokov lahko zaključujemo, da je njihova uporaba pri različnih pedagoških disciplinah smiselna in priporočljiva. Sprostitveni učinki zvoka ustvarijo idealen poligon za učenje, reševanje problemov in ustvarjalnost. Delovanje zvočnih posod se lahko izkorišča na različne načine. Zvoki so koristen medij za doseganje harmoničnega in sproščenega vzdušja v vrtcu, šoli ali družini. Prav tako je priporočljiv kot podpora učenju, saj pripelje možgane v ugodno stanje za učenje (alfa valovi), kar omogoča boljši dostop do potenciala možganov. Poleg tega z zvokom zvočnih posod ugodno vplivamo na delovanje nevronske mreže. V zadnjem obdobju je tudi med otroci v vrtcu in v šolah zaznati vse več stresa in tesnobe, k zmanjšanju takšnega stanja pa učinkovito prispeva sprostitev z zvokom. Dejavnosti z zvočnimi posodami spodbujajo igrivost, ustvarjalnost ter radovednost. So idealen komplementarni pripomoček v pedagoškem procesu ali pri obogatitvenih dejavnostih v vrtcu in šoli. V slovenskem prostoru je za vključitev uporabe zvočnih posod zagotovo še veliko odprtega prostora v raznih kontekstih izobraževanja, kar ponuja nove izzive.

8. Literatura in viri

Eler, H. M. in Eler, L. (2010). Projekt »Klang-Pause« Regensburg 2009. *Klang-Massage-Therapie*, 2010 (7), 30–34.

Emoto, M. (2009). *Sporočilo vode in vesolja.* Ljubljana: založba V.B.Z.

Goldman, J. (2017). The 7 secrets of Sound Healing. New York City, London, Sydney: HAY HOUSE.

Gramann, J. (2014). Successful blood pressure therapy with Peter Hess® sound massage. *Sound-Massage – Therapy*, 2014 (9), 9–33

Hess, P. (2012). *Klangschalen fur Gesundheit und innere Harmonie.* Zvučne zdjele za zdravlje i unutarnju harmonizaciju. Zvučna masaža po metodi Petera Hessa. Zagreb: Prema Vama d.o.o.

Hess. P. (2017). *Skript zur Ausbildung in der Peter Hess-Klangmassage Peter Hess Institut – PHI. Klangmassage I.* Priručnik za edukaciju u Peter Hess – zvučnoj masaži. Seminar: Zvučna masaža I. Zagreb: Prema Vama d.o.o.

Koller, C. M. (2010). Why does sound massage enhance well being?. *Klang-Massage-Therapie.* 2010 (7), 6–14.

Lazar, S. W. (2000). Functional brain mapping of the relaxation response and meditation. *Neuroreport.* 11(7), 1581–5.

Phil, Koller in Grotz, (2010). Relieving stress snd strengthening health with Peter Hess sound massage. *Sound- Massage – Therapy*, 2010 (7), 15–29.

Van den Dool, K. (2014). Neuronal Effects of Peter Hess® Sound Massage. *Sound- Massage – Therapy*, 2014 (9), 38–42.

Kratka predstavitev avtorice

Helena Korošec je doktorica znanosti in že več kot dvajset let deluje v pedagoškem poklicu. Sprva je bila zaposlena kot profesorica razrednega pouka, trenutno pa je visokošolska učiteljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani za področje lutkovnega in dramskega izražanja. Kot certificirana praktičarka zvočne masaže Peter Hess® in certificirana strokovnjakinja Peter Hess **KliK**® na področju komunikacije z zvokom za otroke razvija področje uporabe in delovanja zvočnih posod v okviru Društva DrugaZgodba in Akademije Peter Hess Slovenija.

VIII

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND OUTDOOR LEARNING



Učenje z naravo

Outdoor Education

Jana Bizjak Bradeško

OŠ Ivana Cankarja Vrhnika
jbizj@11sola.si

Povzetek

Učenje z naravo omogoča učencem in učiteljem holističen in medpredmetni pristop k poučevanju in učenju. V sodobnem svetu se otroci vse manj gibljejo v naravi, kar povzroča 'nature deficit disorder' in s tem številne zdravstvene, psihološke in sociološke težave. Več gibanja v naravi in nudenja izkušenjskega učenja zmanjšuje stres, poveča motivacijo za učenje in zmanjša disciplinske ter vedenjske težave. Cilji in dejavnosti, vključeni v projekt Učenja z naravo, so povezani z vsebinskimi cilji predmetov, s socialnim in z globalnim učenjem, učenjem za trajnostni razvoj, s komunikacijskimi veščinami, spodbujanjem samostojnosti in odgovornosti učencev. Z dejavnostmi smo razvijali stik s samim seboj, sodelovanje in povezovanje v skupini, samostojno prevzemanje nalog in odgovornost učencev. Vse te dejavnosti omogočajo učencem seznanitev in osvojitev veščin, ki jih bodo v prihodnje potrebovali pri izobraževanju, delu in v vsakdanjem življenju. Prednosti učenja z naravo so odtehtale zahtevno pripravo in organizacijo dela.

Ključne besede: celostni pristop, medpredmetno sodelovanje, narava, pomanjkanje narave, učenje z naravo.

Abstract

Learning with nature enables students and teachers a holistic and interdisciplinary approach to learning and teaching. In the contemporary world children move increasingly less outside in nature, which causes the "nature deficit disorder" and, consequently, various health, psychological and sociological problems. More outdoor activities and movement in fresh air together with a chance of experiential learning reduce the children's stress, increase their motivation for learning and reduce disciplinary and behavioural problems. The goals and activities included in the "Project of Learning with nature" are connected with the substantive goals of different school subjects, as well as with social and global learning, learning for sustainable development and communication skills, thus contributing to children's independence and responsibility. By doing different activities we have developed the students' connecting and getting in touch with their own self, their cooperation in a group, their independent approach to taking over different tasks and accepting their own responsibility. All these activities enable them to learn and achieve different skills that they will need in their further education, at work and in their everyday lives. The advantages of learning with nature have compensated for a demanding preparation and organisation of work.

Key words: holistic approach, interdisciplinary cooperation, learning with nature, nature, nature-deficit disorder

1. Uvod

V današnjem svetu in s sodobnim načinom življenja človek vse bolj izgublja stik s samim seboj in z naravo. Narava je z vsemi svojimi elementi (oblaki, kamnine, drevesa, cvetje, gore, živali, vodovje v vseh oblikah idr.) velika učilnica. Kadarkoli vanjo vstopimo in se učimo, je brezplačna in neomejena. Nihče nas ni učil/naučil živeti in uživati v njej, saj imamo z naravo prirojeno čustveno vez, ki jo danes nekateri poimenujejo tudi biofilija (Williams, 2018 str. 36). Prav gotovo pa se vsak izmed nas spominja prijetnih občutkov, ko se je po zahtevnem delavniku vrnil s sproščujočega sprehoda v naravi. Doživljamo jih, ker smo del naravnega ravnotežja in lepote. Sweeney (2014) navaja, da večina izmed nas preživi 95 % svojega življenja v notranjosti stavb in je tako fizično in mentalno nepovezan z energijo naravnega prostora, Williamsova (2018) pa ugotavlja, da je leta 2008 prvič več ljudi živelo v mestih kot na podeželju. Večina poučevanja v šolah poteka znotraj učilnic, vsak učitelj pa si lahko pripravi tudi učilnico v naravi, kjer z različnimi načini dela omogoči izkušenjsko učenje, ki vodi učence k doživljanju prostora, narave, učenja ali vsebine posameznih predmetov kot celote.



Slika 1: Terensko delo (Avtor: Jana Bizjak Bradeško)

Slika 1 prikazuje učilnico v naravi ob raziskovanju reke Ljubljanice, njenih bioloških, kemijskih, geografskih in zgodovinskih značilnosti. Učenci s takim načinom dela pridobijo izkušnjo, da je snov (voda) celota in ni razdrobljena na posamezne predmete. Ugotovijo tudi, da vodni prostor omogoča tudi rekreacijo in sprostitev.

Pred štirimi leti smo se lotili projekta Učenje z naravo, saj menimo, da izkušnja naravnega okolja in učenja v njem omogoča učencem in učiteljem holističen pristop in z njim povezano poglobljeno razumevanje sebe in sveta okoli sebe. Okrepi pripravljenost za učenje, poveže učence v razredu in učence z učiteljem, krepi zavedanje samega sebe in nudi možnost za uvajanje čuječnosti v pouk. Takšen način dela v razredu/razredih prispeva tudi k temu, da je

manj disciplinskih težav in da je motiviranost za delo večja. Prvo leto je delo v sklopu projekta potekalo le v enem oddelku devetega razreda, naslednja tri leta smo se zaradi lažje organizacije odločili, da v projektu sodelujejo učenci vseh štirih oddelkov sedmega razreda. Predstavili bomo teoretična izhodišča, ki so usmerjala naše delo pri projektu, potek projekta in dejavnosti, ki smo jih v sklopu projekta izvajali, prednosti in nekatere pomanjkljivosti takšnega načina dela.

2. Teoretična izhodišča

Quay in Sefaman (2013) pravita, da so mladi danes odtujeni in ločeni od narave in osnovnih izkušenj v naravi, zato obstaja še večja potreba po učenju izven učilnic, v naravi, kot kadarkoli v preteklosti. Kako bomo poimenovali tako učenje, ni tako pomembno, pomembno je, da se učenje odvija izven učilnic. Učenje z naravo se v literaturi pojavlja v različnih vrstah zapisa in nima enotne opredelitve, zato na tem področju obstaja velika terminološka zmeda (outdoor, environmental, nature, adventure, experiential learning idr.). Zavedati se je potrebno, da je učenje mogoče in zaželjeno tudi v drugačni 'učilnici', kot so na primer: šolski vrt, zelenica ob šoli, park, celoten šolski okoliš, občina, različni ekosistemi, območja naravne in kulturne dediščine ter zaščitena območja, območja v sosednjih pokrajinah, v bolj oddaljenih območjih Slovenije; če pa obstaja možnost, pa tudi v pokrajinah Evrope in sveta. Vse to po našem mnenju najbolje vključuje pojem outdoor education, kot učenje na prostem, ki ga Simon Priest (1986, str. 13-15) takole predstavi: »Izobraževanje na prostem je eksperimentalni proces učenja, ki se odvija zunaj. Poudarek učenja je na ODNOSIH, na odnosih, ki so povezani z ljudmi in naravnimi viri (poudarki v originalu).« To je eksperimentalna in izkušenjska metoda učenja, ki je ustrezna tudi za izvajanje zunaj učilnic, zahteva uporabo vseh čutov (vid, voh, sluh, tip, okus in intuicija) in področij (kognitivnega, motoričnega in čustvenega), temelji na interdisciplinarnosti in celostnem razumevanju sveta, vključuje odnose med ljudmi in naravnimi viri. Pomembna je težnja, da se pouk različnih predmetov in predmetnih področjih večkrat izvaja izven učilnic. V Sloveniji nimamo posebnega kurikuluma za učenje z naravo kot npr. na Škotskem, je pa vključeno v nekatere učne načrte, npr. v učni načrt za geografijo.



Slika 2: Terensko delo pri geografiji (Avtor: Jana Bizjak Bradeško)

Prvine učenja z naravo se uvajajo zlasti v vrtce in prvo ter drugo triado osnovne šole v okviru projekta Gozdni vrtci in šole, veliko manj pa v tretjo triado in srednje šole.

Pri učenju z naravo smo prepoznali Kolblov krog izkustvenega učenja s štirimi elementi. To so razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija, aktivno eksperimentiranje in konkretna izkušnja kot primerno izhodišče za doseganje holističnega pogleda na učenje, naravo in življenje. Metode izkustvenega učenja, ki smo jih pri našem projektu uporabili, so bile: igranje vlog, terensko delo, socialne igre in skupinska interakcija, telesno gibanje in sproščanje. Precej pozornosti smo namenili temu, da smo učencem nudili dovolj časa za razmislek, omogočali smo fantaziranje in vizualizacije (kar je omogočilo neposredno izkušnjo), prostor ter čas za refleksijo naučenega in doživetega.

3. Zakaj učenje z naravo?

Louv (2009, str. 205), prav tako kot Quay in Sefaman, poroča o vplivu vse večje vrzeli med človekom in naravo na psihološki razvoj otrok in vpelje - v knjigi Last Child in the Woods - termin motnja pomanjkanja narave ('Nature deficit disorder'), ki ga povezuje z vse manj časa, preživetega v naravi. Poudari, da to ni zdravstvena diagnoza, ampak pojem služi za opisovanje posledic, ki jih je človeku prinesla nepovezanost z naravnim okoljem. Tudi zato je vse več kroničnih obolenj, kratkovidnosti, pomanjkanja vitamina D, debelosti, depresivnosti, osamljenosti in tesnobnosti. Vpliva na vse večje pojavljanje vedenjskih težav in pomanjkanja pozornosti. Williamsova (2018, str. 17) navaja, da v Aziji, kjer otroci največ časa preživijo v zaprtih prostorih, kratkovidnost presega 90 odstotkov, saj sonce oskrbuje dopaminske receptorje v mrežnici, ki nadzorujejo obliko razvijajočega se očesa. Raziskave (Williams, 2018, str. 17) ugotavljajo, da smo kot družba postali bolj razdražljivi, manj družabni, bolj narcisoidni, bolj raztreseni in miselno manj gibčni, saj bivanje v hrupnem in onesnaženem

okolju ter številni pritiski na službenem mestu/v šoli sprožijo simpatično živčevje, ki se pripravi na boj ali beg. To je bilo v času evolucije človeka življenjsko pomembno, danes pa ne več. Takšna reakcija se pojavi že ob misli na zahtevno neprijetno opravilo in povzroči visok kortizol, ki vpliva na številne presnovne funkcije: visok krvni pritisk, bolezni srca, depresivnost in demenco (Williams, 2018, str. 42). Zaradi nenehnega stresa se spremenijo možgani in večje so možnosti za pojav shiziofrenije, tesnobe in motenj pozornosti (Williams, str. 42). Nasprotno pa slike narave, ki so jih pokazali ljudem, pokažejo višjo dejavnost valov alfa, to je valovno dolžino, ki jo povezujejo s sprostitvijo, z meditacijo in s povišanim serotoninom. Eden od štirinajstih otrok jemlje zdravila za čustvene ali vedenjske težave, njihovo število pa se je v ZDA od leta 1994 petkratno povečalo. Quing Li (Williams, 2018, str. 44) je raziskoval učinek narave na razpoloženje in stres, ki se kaže v človekovem imunskem sistemu. Ugotovil je, da se število celic ubijalk, ki nas varujejo pred boleznimi, v naravnem okolju poveča, prav tako se njihovo število poveča, če vdihavamo naravna olja, zlasti iglavcev, ki blažijo stres, tako da nižajo kortizol.

Razumevanje narave in izkušnje, ki jih imajo otroci/učenci z naravo, so se zelo spremenile. Otroci se vse manj igrajo zunaj, še zlasti ne brez nadzora. Strah pred prometom, kriminalom, tujci in naravo kot tako staršem preprečuje, da bi dopustili svojim otrokom takšno svobodo, kot so jo sami uživali, in preprečuje otrokom doživeti naravo in pridobiti izkušnje, povezane z naravnim okoljem. Louv (2009, str. 206, 207) predstavi raziskave številnih ameriških univerz, ki so ugotovile, da so otroci povprečno izpostavljeni elektronskim medijem 60 ur tedensko. To je več, kot je polni delavnik, s tem da ima 68 % mladih v svoji sobi televizor. Američani vse manj časa preživljajo s prijatelji in z branjem časopisov. Dnevno porabijo za gledanje televizije in filmov 170 minut, kar je devetkrat več časa, kot ga porabijo za fizične aktivnosti. Tako družba pošilja otrokom sporočilo, da je narava preteklost, elektronski mediji pa prihodnost (Louv, 2009, str. 209).

Nassa (v Williams, str. 60) je ugotovil, da se ljudje, ki veliko preklapljajo med digitalnimi mediji, slabše osredotočajo na umsko zahtevne naloge. Povprečen človek 150-krat na dan pogleda na telefon. Uporaba mobilnih telefonov je povečala možnost nesreč, saj so človeški možgani nagnjeni k napakam, zlasti takrat, ko počnemo več stvari hkrati in nam pozornost uhaja na različne strani (Williams, str. 51). Preskakovanje med nalogami troši s kisikom nasičeno glukozo iz prefrontalne skorje in drugih možganskih predelov, to je energijo, ki jo potrebujemo za umsko in telesno učinkovitost.

4. Prednosti učenja z naravo

Raziskave (Louv, 2009, str. 208) so pokazale, da več preživetega časa v naravnem okolju izboljša učni uspeh, saj so se izboljšali rezultati standardiziranih testov, reševanje problemskih nalog, kritično razmišljanje, sposobnosti za odločanje; manj pa je disciplinskih in vedenjskih težav, ker spodbuja več učenčevih inteligenc, spodbuja uporabo občutkov, saj lahko dele rastline oz. dele naravnega sveta vidijo, tipajo, poslušajo, vonjajo. Učenje v naravi je zdravo, od učencev zahteva več gibanja, večja je izpostavljenost svežemu zraku in soncu, kar vpliva tudi na zmanjševanje kratkovidnosti. Vpliva na večje psihično in fizično zdravje, zmanjša simptome ADHD, zmanjša se tudi stopnja stresa pri učencih in učiteljih. Spodbuja timsko delo, sprejemanje odgovornosti za svoje delo, omogoča učenje reševanja konfliktov in tako veča socialne spretnosti, potrebne v vsakdanjem življenju, omogoča doseganje in usvajanje pojavov, procesov in znanstvenih konceptov. Učenje izven učilnic je zabavno, učenci in učitelji spoznajo drug drugega v novih okoljih. Spodbuja tudi razvoj občutka za prostor in družbo, omogoča vključevanje staršev in lokalne skupnosti.

5. Predstavitev projekta

Projekt Učenje z naravo izvajamo štiri leta. Učenje z naravo smo poimenovali zato, ker s predlogom z poudarimo skupno sodelovanje vseh nas (učencev, učiteljev) z naravo in narave ne doživljamo kot prostor, ki ga le izkoristimo za svoje učenje, ampak je to prostor, ki nam omogoča učenje, sprostitev, zabavo, življenje, zato smo do njega spoštljivi – saj smo del nje tudi mi.

Zadnja tri leta v njem sodelujejo učenci sedmega razreda in učitelji, ki so sprejeli Učenje z naravo kot izziv. Učenju z naravo je namenjenih pet srečanj, ki trajajo 5 oz. 6 šolskih ur v spomladanskem času. Ta srečanja so medpredmetno naravnana, vsak razred vodita dva učitelja, ki se dogovorita o vsebinskih temah in ciljih, ki jih želita doseči, ter časovni razporeditvi dela. Vsem srečanjem pa je skupno razvijanje socialnih spretnosti in komunikacijskih veščin. Na zadnjem srečanju v šolskem letu meseca junija sodelujejo učenci vseh 4 oddelkov skupaj. Prvo leto so se učenci udeležili orientacijskega pohoda v skupinah, kjer so na posameznih točkah imeli različne naloge, za zaključek dneva pa so izdelali predstavitev svojega razreda ter jo prikazali ostalim razredom. Lani smo organizirali dvodnevno taborjenje za prijavljene učence, in sicer v sodelovanju s taborniki. Lokacije izbiramo tako, da so v bližini šole in lahko do njih pešačimo. Učitelji jih izberejo glede na obravnavano temo in njihovo poznavanje prostora.

Učenje z naravo omogoča in hkrati zaradi svoje narave, kjer so vsi elementi med seboj povezani in soodvisni drug od drugega, zahteva holističen (celosten) pristop, z vidika šolskega polja pa medpredmetno sodelovanje. Tabela predstavlja cilje, ki smo jih želeli doseči, in dejavnosti, s pomočjo katerih smo te cilje dosegli.

Tabela 1: *Zastavljeni cilji in dejavnosti za doseganje ciljev*

Zastavljeni cilj	Dejavnosti
Doživljanje narave.	Pohod, orientacijski pohod, uprizoritev pravljice, opazovanje Sončevega mrka, izdelovanje mandale iz (pomladnih) rastlin/naravnih sestavin, bosonoga hoja po jutranji rosi, opazovanje in odkrivanje prostora z različnimi čuti.
Pozitivno doživljanje samih sebe in svojih prijateljev (sošolcev).	Interakcije med učenci, povratne informacije s strani učiteljev in sošolcev, vodena fantazija in risanje ogledala, v katerega so vpisovali pozitivne lastnosti sošolcev, delo v različnih mešanih skupinah.
Osvajanje in utrjevanje znanj s področja narave, matematike, slovenščine, angleščine, biologije, kemije, fizike, geografije, zgodovine, tehnike.	Opazovanje pokrajine, risanje panoramske skice, opazovanje, iskanje in poimenovanje kamnin, rastlin in živali, kartiranje in opisovanje stavb, razmišljanje in opisovanje mladosti včasih in danes - v povezavi z literarnim besedilom, igra vlog o Argonavtih, dramatizacija igrice v angleškem jeziku, skiciranje, risanje različnih pojavov in procesov, računanje, petje, ples.
Razvijanje svojih individualnih sposobnosti.	Sodelovanje v socialnih igrah glede na trenutno počutje, vaje čuječnosti, reševanje nalog z različnih predmetnih področij glede na sposobnosti in interes.
Razvijanje razreda kot skupine.	Sodelovanje v socialnih igrah, delitev razreda na različne skupine, igre zaupanja, čas in varen prostor za medsebojno sodelovanje, skupno dogovarjanje o pravilih vedenja in dela ter reševanje konfliktov.

Krepitev socialne mreže v razredu.	Igre zaupanja, priprava predstavitve razreda na zaključni delavnici, zaključno taborjenje.
Prevzemanje odgovornosti za svoje učenje.	Upoštevanje danih navodil, samostojno izvajanje nalog, iskanje pomoči, ko jo potrebujejo, predlaganje dejavnosti.

Vsaka delavnica je, ne glede na predmetno področje, sestavljena iz štirih, med seboj povezanih elementov, ki jih sodelujoča učitelja časovno prilagodita vsebini in dinamiki skupine. Posamezne elemente (pripravo na delo, krepitev povezanosti skupine, terensko delo in refleksijo) prikazujejo slike št. 3–7.

Zelo pomemben del učenja v naravi je priprava na delo izven učilnic. Najprej učence na razrednih urah seznanimo s projektom in z načinom dela v naravi, prikažemo jim nekaj fotografij preteklih generacij, da si predstavljajo, kako delo poteka. Učenci imajo možnost postaviti vprašanja in predlagati teme. Pogovorimo se o primernem obnašanju in odnosu do naravnega okolja in do soljudi. S sodelujočimi učitelji pa se tudi pred odhodom na teren pogovorimo o načinu dela, zastavljenih ciljih in obveznostih. Pripravimo tudi potrebne pripomočke. Nekatere pripomočke izdelajo učenci tudi sami - na sliki 3 sta to sončna pečica in dvometrska palica za merjenje razdalj. Na dogovorjeni dan se zberemo 15 minut pred pričetkom in razdelimo pripomočke učencem, ki zanje skrbijo ves čas dejavnosti.



Slika 3: Priprava na učenje z naravo (Avtor: Jana Bizjak Bradeško)

Ob prihodu na izbrano lokacijo nekaj časa namenimo organizaciji prostora – določimo oz. omejimo prostor, kjer se ob zaključku posamezne dejavnosti zberemo, kjer odložimo svoje pripomočke, prostor, kjer je naš 'dom' ta dan. Ponovimo pravila dela in obnašanja v naravi in ukrepe ob morebitni nezgodi. Sledijo dejavnosti za povezovanje skupine, ki jih imajo učenci običajno zelo radi, ob njih se sprostijo, zabavajo in naučijo veliko novega o sebi in sošolcih.



Slika 4: Dejavnosti za povezovanje skupine (Avtor: Jana Bizjak Bradeško)

Osrednji del dneva je namenjen dvema temama, ki ju učitelja obravnavata skupaj s celotno skupino ali v dveh ločenih skupinah, ki se na polovici časa zamenjata. Pogosto učenci raziskujejo v še manjših podskupinah, s čimer omogočimo aktivno delo, sodelovalno učenje in raziskovanje večini učencem. Slika 5 prikazuje aktivno delo pri geografiji, ko so učenke poiskale prostor, kjer so s štetjem in ugotavljanjem različnih rastlinskih vrst ugotavljale rastlinsko pestrost izbranega območja. Po določenem času so se skupine zbrale in predstavile svoje ugotovitve.



Slika 5: Aktivno učenje (Avtor: Jana Bizjak Bradeško)

Učilnice v naravi in poučevanje na prostem nam omogočijo pridobivanje akademskih znanj in izkušenj, razvoj socialnih veščin, radovednosti, domišljije in samoiniciativnosti, sodelovanje in osebno predanost delu ter prevzemanje odgovornosti za potek dela in rezultate. Pred zaključkom dneva izvedemo refleksijo občutkov, misli, idej. Refleksiji namenimo veliko pozornosti, saj pripomore k osmišljanju znanja in dejavnosti, izvedenih tekom dneva. Učence usmerimo v iskanje prostora, ki jih pritegne, jim je ljub in zanimiv. V tišini so sami s seboj in razmislijo, kaj jim je bilo v dnevu všeč, česa je bilo premalo, česa preveč, česa niso marali, kaj jih je navdušilo idr. Pozorni so tudi na svoje telesne občutke in čustva. Svoja razmišljanja in občutke potem ubesedijo, lahko jih zaigrajo, zapojejo, pokažejo z različnimi gibi, pa tudi zapišejo.



Slika 6: Individualna refleksija občutkov (Avtor: Jana Bizjak Bradeško)

Nekaj zapisov učencev:

Sproščenost, samostojno delo, samostojna izdelava rekvizitov, delo v naravi, se zabavali, smejali, se veliko novega naučili, zabavno in kreativno učenje.

Vse je bilo razburljivo, celo ko smo določali skupine. Bila sem začudena nad nalogami, a nam ni bilo dolgčas. Želeli bi naloge brez branja in pisanja. Všeč mi je bilo, da niste zatirali naših idej, in raznoliko delo. Med delom sem se počutila srečno, veselo, izvedela sem nove stvari, zabavala sem se. Med seboj smo se razumeli in sodelovali. Ponovili smo matematiko in se naučili plesati kot v baroku. Lahko smo si sami izmislili ples. Bilo je zanimivo in dobro, ker nismo bili v šoli. Naučila sem se, da se lahko matematika in glasba združita. Všeč mi je bilo, ker smo bili v naravi in bilo je zabavno. Všeč mi je bilo, ker smo pri igrici lahko uporabili predmete, ki smo jih našli v okolici. Bilo mi je všeč, ker smo fantje in punce sodelovali. Všeč mi je bilo, da smo bili zunaj, kljub temu da ne maram angleščine, je bila tema zanimiva. Želim, da bi šli ven z likovno ali tehniko, kaj ustvarjali z najdenimi predmeti v naravi.

Všeč mi je bila orientacija in igre zaupanja. Mogoče bi lahko imeli natečaj za najboljšo fotografijo. Bilo je sproščeno, zelo mi je bilo všeč delo v naravi, ker me to pomirja. Besede, na katere pomislim ob tem dnevu, so: narava, veselje, sproščujoče, zabavno, poučno, gibalno, športno.

Bilo je zelo imenitno. Všeč mi je bilo, do smo se kot 10-letniki igrali molekule, da nas ni zeblo. Všeč mi je bilo brskanje po travi in iskanje živalic. Zelo fino je bilo packati po prstih, delati odtise in jih primerjati. V glavnem, vse je bile perfektno, razen, da me je malo zeblo. Naučila sem se, da obstajajo samo trije različni prstni odtisi – razlikujejo se samo v obliki loka, vrtinca ali zanke.

Delali smo v skupinah (vsak ima drugačen pogled in razlago stvari), sproščenost, samostojno delo, samostojna izdelava rekvizitov, delo v naravi, se zabavali, smejali, se veliko novega naučili, zabavno in kreativno učenje.

Občasno tem pa se tudi gibljejo, kar je za učenje in ponotranjenje znanja zelo koristno, ter pridobijo izkušnjo, da je učenje izvedemo tudi skupinsko refleksijo. Tako učenci ponovijo vsebine, s katerimi so se srečali na delavnicah, ob lahko tudi zabavno.



Slika 7: Skupinska aktivna refleksija vsebine (Avtor: Mateja Zupančič)

6. Zaključek

Učenci so bili z načinom dela zelo zadovoljni in si želijo še več takšnega učenja. Tudi učitelji so bili z vsebinsko in organizacijsko izvedbo učenja v naravi zadovoljni, saj so bili lahko bolj kreativni, spoznali so sebe in učence v novih situacijah in učnih okoljih in tako pridobili večjo samozavest za delo izven učilnice. S takšnim načinom dela spodbujamo ustvarjalnost, medsebojno sodelovanje in pomoč drug drugemu. Večina učiteljev je poročala, da poteka delo v skupinah učinkoviteje, da si učenci sami želijo več skupinskega dela, da so v oddelku bolj povezani med seboj, da se tudi hitreje umirijo, ko je to potrebno, in da ustvarjalno rešujejo medsebojne napetosti in spore. Učenci so poleg vsebinskih ciljev razvili tudi veščine umirjanja in posvečanja pozornosti sebi, svojim željam in občutkom, kar jim je omogočalo priti v stik s samim seboj. V sodobnem svetu, kjer so stalno prisotni številni dražljaji, je sposobnost biti v stiku s samim seboj tudi zagotovilo za zdravo življenje, v katerem posameznik ne bo zaradi naveličanosti, zdolgočasenosti in brezciljnosti zašel v različne odvisnosti; znal pa se bo tudi odgovorno odločati o pomembnih vprašanjih, povezanimi s posegi v prostor, in o družbenih

vprašanjih (npr. migracije, nacionalizem). Čas, preživet v naravi, je potreba in darilo, ki prispevata k zmanjševanju stresa in h krepitvi našega zdravja, ki ga Svetovna zdravstvena organizacija definira kot »stanje telesnega, duševnega in družbenega dobrega počutja, ne pa le odsotnost bolezni ali oslabelosti« (v Williams, 2018, str. 27).

7. Literatura

Curriculum for excellence through outdoor learning. (2010). Glosgow: Learning and teaching Scotland. Pridobljeno s https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf

Louv, R. (2009). Children and Nature: The Gread Disconnect. V. Buzzell, L., Chalquist, C. ur. *Echotherapy – healing with nature in mind* (205-210). San Francisco: Sierra Club Books.

Louv, R. (2010). *Last Child in the woods – saving our children from nature deficit disorder*. London: Atlantic Books.

Louv, R. (2012). *The nature principle – reconnecting with Life in a Virtual Age*. Chapell Hill: Algonquin Books of Chapell Hill.

Quay, J., Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors*. Rotterdam: Sense Publishers.

Priest, S. (1986). *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships, The Journal of Environmental Education, 17* (3), 13-15. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1986.9941413

Sweeney, T. (2014). *Eco-Art Therapy Creative Activities that let Earth Teach*. Lexington:Teresa Sweeney.

UČNI načrt. (2011). Program osnovna šola. Geografija/predmetna komisija Karmen Kolnik ... [et al.]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Geografija_obvezni.pdf

Williams, F., (2018). *Narava zdravi in popravi*. Ljubljana: UMco.

Kratka predstavitev avtorice

Jana Bizjak Bradeško je diplomirala iz geografije in zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Poučuje geografijo na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika. Vodi in organizira ekskurzije v okviru dni dejavnosti in za nadarjene učence, sodeluje v mednarodnih in šolskih projektih, kjer daje poudarek aktivnim metodam učenja, raziskovanju prostora in samega sebe ter svojega delovanja, kar pripomore k večjemu sprejemanju sebe in učinkovitejšemu učenju. Od leta 2014 vodi šolski projekt Učenje z naravo, ki omogoča učencem stik z naravnim prostorom, medpredmetno povezovanje, celoten pristop, socialno učenje in stik s samim seboj. Zaključuje študij gestalt psihoterapije, ki ji je preko izkušenjskega učenja, osebnega dela in teoretičnih konceptov razširil pogled in dojemanje učenja posameznika, zato v ospredje postavlja odnos med učencem in učiteljem, ki ga skupaj ustvarjata in se zanj trudita.

Otroci v permakulturi – vpeljava pouka na prostem v šolo in vrtec

Children in Permaculture – Introducing Outdoor Education to School and Kindergarten

Tomislav Gjerkeš in Lara Kastelic

Društvo za permakulturo Slovenije
otroci@permakultura.si, www.pouknaprostem.si

Povzetek

Nekoč so imeli otroci več časa za nestrukturirano igro na prostem, v zadnjih nekaj letih pa je ta postala omejena, saj otroci vedno več časa preživijo pred zasloni in na vodenih interesnih dejavnostih. Mednarodna projektna skupina Otroci v permakulturi (angl. Children in Permaculture) je potrebo otrok po doživljanju narave povezala s permakulturnim znanjem o trajnostnem načinu bivanja in postavila smernice za pouk na prostem. Slovenska zakonodaja omogoča, da se učitelj z učenci lahko brez spremstva zadržuje na šolskem prostoru, zato Društvo za permakulturo Slovenije stremi k načrtovanju in postavitvi učnega okoliša šole ali vrtca, ki omogoča bogate učne izkušnje in izvajanje učnega načrta. Učni okoliš lahko vključuje gredice, jagodičevje, kompostnik, vodno telo, učilnico na prostem ipd. Pri tem je ključen participatoren proces načrtovanja in postavitve učnega okoliša, ki omogoča vključevanje širšega učiteljskega kolektiva, otrok, vodstva in staršev. To zagotavlja, da je učni okoliš skladen s potrebami in z željami njegovih uporabnikov, ki aktivno sodelujejo pri njegovem nastajanju, kar spodbuja dolgoročno uporabo in vzdrževanje. Priročnik *Skrb za Zemljo, skrb za ljudi in pravična delitev v izobraževanju* pa ponuja pedagoškim delavcem oporo, kako permakulturno razmišljanje prenesti v šolsko okolje, ne glede na to, kje se pouk odvija.

Ključne besede: celostno načrtovanje, permakultura, pouk na prostem, trajnostni razvoj, učni okoliš.

Abstract

In the past, children often had more access to unstructured time to play outside but in recent years outdoor play has become more limited, with children spending increasing amounts of time behind screens and being taken to structured extracurricular activities. International project Children in Permaculture aimed to meet the need of children for experiencing nature by using permaculture knowledge on sustainable living to create guidelines on designing outdoor learning spaces. Slovenian legislation enables educators to be on the school grounds without additional person and Društvo za permakulturo Slovenije aims to design and build outdoor learning spaces of schools and kindergartens that enable rich learning experiences while following the curricula. Outdoor learning space can include garden beds, berries, compost pile, water, outdoor classroom etc. Participatory designing and creation of learning space that includes as many educators, children, staff and parents as possible is crucial because it enables that learning space is designed according to the needs and wishes of its future users, which are engaged in its creation and therefore more committed to use it and maintain it. Manual *Earth Care, People Care and Fair Share in Education* supports engaging children in permaculture in all context.

Keywords: holistic planning, permaculture, outdoor learning, sustainable development, outdoor learning space.

1. Uvod

Prihodnost našega planeta je odvisna od spremembe zavesti, kjer ljudje in naravni viri niso več samoumevni in izkoriščani brez upoštevanja dolgoročnih posledic. Spodbujanje razvoja razumevajočega, sočutnega in sodelovalnega odnosa do soljudi in narave že od zgodnjega otroštva je ključnega pomena za doseganje nove stopnje zavesti.

Otroštvo je idealno obdobje za razvijanje temeljnega odnosa do sveta, kot tudi do narave in medosebnih odnosov. Permakultura uči otroke ceniti vire in iskati ustvarjalne načine za harmonično življenje v svetu. Otroke obenem podpira pri razvijanju sodelovalne, bogate kulture, in ne kulture, ki temelji na individualističnem pehanju za omejenimi viri.

Nekoč so imeli otroci več časa za nestrukturirano igro na prostem, v zadnjih nekaj letih pa je ta postala omejena, saj otroci vedno več časa preživijo pred zasloni in na vodenih interesnih dejavnostih (Larson, Green in Cordell, 2011; Clements, 2004). Študija v Angliji je pokazala, da se kar 90 odstotkov otrok ne igra v naravnih okoljih, na primer v gozdu ali na podeželju (Natural England, 2009). Ker otroci premalo časa preživijo v naravi, so podvrženi tveganju za vrsto razvojnih težav in osebnostnih motenj, manj uporabljajo čutila, imajo težave z zbranostjo (vključno z ADHD) in so bolj nagnjeni k telesnim in duševnim motnjam (Taylor Wiley, Kuo in Sullivan, 1998; Louv, 2005).

Igra na prostem ima številne koristi, kot so večja telesna dejavnost, dobro počutje, razumevanje, povezanost in ljubezen do narave, kot tudi pozornost, zbranost in samozavest, ki pripomorejo k boljšemu učenju ter zmanjševanju debelosti in stresa (London SDC, 2011). Drugi koristi sta izboljšanje kognitivnega razvoja in zmanjšanje »motenj pomanjkanja stika« z naravo, ki vpliva na vedenje otrok (Dadvand et al., 2015; Taylor et al., 1998; Louv, 2005). In ne nazadnje, preživljanje časa v naravi od zgodnjega otroštva spodbuja pozitiven odnos do narave, ki ga lahko ohranjajo vse do zrelih let (Collado et al., 2015, Wells in Leckies, 2006).

Zato je ključnega pomena, da zavestno razvijamo izobraževalne strategije, ki krepijo odnos otrok do narave. A samo preživljanje časa na prostem ni dovolj za spodbujanje razumevanja, zavedanja in učenja o naravi. Za to potrebujemo spodbudne odrasle vzornike, ki z lastnim zgledom in na pristen način izražajo spoštovanje, občudovanje in osebni odnos do narave, otroke pa opolnomočijo in podpirajo.

Waite S. je s sodelavci (2016) v poročilu o štiriletnem projektu o učenju na prostem, ki je vključeval 125 šol in 40.000 otrok, prišel do naslednjih zaključkov:

- 92 % učiteljev je trdilo, da so bili otroci pri učenju na prostem bolj motivirani,
- 85 % učiteljev je poročalo o pozitivnih učinkih na vedenje učencev,
- 92 % otrok, vključenih v projekt, je reklo, da so bolj uživali med poukom na prostem,
- 90 % otrok je po pouku na prostem trdilo, da se počutijo bolj veseli in zdravi.

Otrokom lahko koristi obisk bližnjih učilnic na prostem. To je lahko prostor na šolskem oziroma vrtčevskem dvorišču ali na primer bližnji gozd, skupnostni vrt, park ali kmetija, do katerih se otroci lahko sprehodijo. Že manjše območje na prostem je lahko bogat vir, če ponuja obilo priložnosti za ustvarjalno igro. To je pravi trenutek, da vanjo vpeljemo učenje, in sicer neopazno, da ne zmotimo igre. Učne cilje se skozi igro dosega preprosto in z zelo dobrimi rezultati, otroci pa poleg znanja pridobijo tudi izkušnje. Od učitelja to zahteva izostreno opazovanje, empatijo ter kreativnost, kar poraja izkustveno učenje za pedagoške delavce.

V preteklih letih smo opazili povečano zanimanje za izvajanje pouka na prostem, ponovno obuditev šolskih vrtov in vključevanje gozda v učni proces. Zagon za novo vrsto pedagogike pogosto izhaja iz manjše skupine učiteljev ali zgolj posameznika, kar dolgoročno pogosto vodi do izčrpanosti in slabe vključenosti širšega kolektiva ter posledično zamiranja dejavnosti.

V nadaljevanju članka želimo prikazati rezultate evropskega projekta Otroci v permakulturi (angl. Children in Permaculture) in aktivnosti na šolah ter v vrtcih, ki jih izvaja Društvo za permakulturo Slovenije. Permakultura je pristop načrtovanja trajnostnih sistemov, ki se običajno ukvarja z načrtovanjem vrta ali doma; v partnerskem projektu Otroci v permakulturi pa smo člani Društva za permakulturo Slovenije skupaj s strokovnjaki iz Velike Britanije, Češke, Italije in Romunije raziskovali, kako lahko permakulturni način razmišljanja vpeljemo v obstoječi učni kurikulum, predvsem s poukom na prostem. Pri tem ni pomembno zgolj, kaj želimo vključiti v učni okoliš, temveč kakšen bo proces postavitve nekega elementa, da bo omogočil vključevanje širšega kolektiva, otrok in staršev in da bo spodbudil njihovo uporabo in oskrbo npr. kompostnika.



Slika 1: Učni okoliš na OŠ Ivana Cankarja v Ljutomeru vključuje učilnico na prostem, kjer vsi učenci lahko prisluhnejo razlagi učitelja. V ozadju sta dva čarobna šotora od skupno petih. Čarobni šotori so namenjeni samostojnemu učenju v manjših skupinah.

Članek je namenjen tako učiteljem in učiteljicam v osnovnih šolah kot tudi vzgojiteljem in vzgojiteljicam v vrtcih ter drugemu pedagoškemu osebju, vendar bomo v besedilu kot nezaznamovano označevalko za vse naštete uporabljali zgolj besedo učitelj. Učitelj tako predstavlja osebo, ki poučuje v najširšem pomenu besede.

2. Vzpostavitev učnega okoliša

2.1 Permakultura

Permakultura je sistem načrtovanja, ki ustvarja prilagodljive, trajnostne odnose med človekom in preostalo naravo. Temelji na treh etikah – *skrbi za Zemljo, skrbi za ljudi* in *pravični delitvi* –, načelih permakulture in orodjih za načrtovanje. Ko etike in načela permakulture ponotranjimo, postanejo sito za celostno načrtovanje kateregakoli področja življenja. Namen projekta Otroci v permakulturi (OvP) je bil, da učiteljem ponudimo gradivo, izobraževanja in orodja, da lahko permakultura postane sito za poučevanje otrok, hkrati pa še vedno sledi učnim ciljem. Permakultura je kot sol. Glavne sestavine učnega procesa ostajajo enake, a dobijo več okusa in preidejo na novo raven doživetja. Pomemben del doživetja se nanaša na to, da pouk iz učilnice prenesemo ven, na prosto, kjer ustvarjalnost dobi dodatni zagon. Učni okoliš je zunanje območje šole, kamor lahko učitelj pelje otroke brez dodatnega spremstva. Ravno pri urejanju neposredne bližine šole z elementi, ki spodbujajo otroško iznajdljivost, dosegamo večfunkcionalnost v pedagoškem, socialnem in kognitivnem pogledu. Eden izmed elementov učnega okoliša je učilnica na prostem (slika 1), kjer lahko otroci sedijo in kjer je učiteljevemu izvajanju pouka namenjena pozornost celotnega razreda. V učni okoliš spadajo še vrt, kompostnik, igrala, sadovnjak in grmičevje, kotiček za gradnjo, blatna kuhinja …

Trajnostni razvoj se pogosto najprej naveže na ideje o ekološki trajnosti in skrbi za naravo ter na preprečevanje okoljskega uničevanja, kar v permakulturi povezujemo z etiko *skrb za Zemljo*. Vendar pa trajnostni razvoj vključuje tudi socialni in ekonomski del, kar v permakulturi vzporejamo z etikama *skrb za ljudi* in *pravična delitev*.

2.2 Učni okoliš ustvari skupnost

Ko v vrtcu ali šoli dozori ideja, da bi želeli več pouka izvajati na prostem, se največkrat pojavijo vprašanja: kaj narediti in kako, kje, kako zagotoviti sredstva oziroma kako zadevo izpeljati s čim manjšimi stroški? Naš odgovor je: s skupnostjo, ki vključuje otroke, učitelje, vodstvo, starše in druge. Na ta način ne le, da zmanjšamo stroške, temveč tudi aktivno vključimo otroke v proces nastajanja novih vsebin (slika 2); in z nekaj ustvarjalnosti lahko vzpostavitev in izgradnja učnega okoliša osmisli mnogo učnih ciljev, ki so sicer precej oddaljeni od vsakdanjega življenja. Poleg tega je to priložnost za učenje praktičnih veščin tako za otroke kot za učitelje. Pomembno je tudi, da podpremo posameznike, ki želijo vpeljati spremembo v kolektiv, in omogočimo prenos znanja med učitelji. S tem razporedimo odgovornost in zadolžitve, omogočimo vključevanje različnih mnenj, pobudo dela pa naredimo sprejemljivo za širši krog ljudi, v idealnem primeru za celotni kolektiv (slika 3).



Slika 2: Urejanje kompostnika in zastirke malin na podružnični šoli Cven.

Naše izkušnje kažejo, da za učni proces ni toliko pomembno, kaj nekam postavimo (npr. gredo, kompostnik, pergolo …), temveč kakšen je proces, ki pripelje do ideje in izgradnje. Če so bili sodelujoči vključeni v proces od prve zamisli pa do končne izvedbe, potem element posvojijo in ga veliko laže vključijo v uporabo, kot pa če neki zunanji sodelavec postavi najmodernejšo napravo, ki slabo naslavlja dejanske potrebe skupnosti, ki jo bo uporabljala. Proces permakulturnega načrtovanja združuje ekološke rešitve s potrebami v skupnosti.

Takšen način dela na prvi pogled izgleda »počasnejši«, ker običajno mine nekaj časa, preden je nov element možno pokazati v šolskem prostoru, ampak v resnici ima ta element veliko večjo vrednost tako za otroke in učitelje kot za starše (v nadaljevanju je predstavljena zgodba o čarobnih šotorih na Osnovni šoli Ivana Cankarja v Ljutomeru).

To »počasnost« med drugim opisuje permakulturno načelo, imenovano »majhni in počasni koraki«, ki je skupaj z drugimi načeli plod pozornega opazovanja narave in preizpraševanja, kaj je tisto, kar dela naravo trajno. Načela nam pomagajo, da te, iste koncepte zavestno vnašamo v človeške sisteme in s tem dosegamo trajnost.

V nadaljevanju predstavljamo dva primera vzpostavitve učnega okoliša. Več o etikah in načelih ter kako jih predstaviti otrokom je opisano v priročniku *Skrb za Zemljo, skrb za ljudi in pravična delitev v izobraževanju*, ki je nastal v času projekta in je v slovenskem jeziku prosto dostopen na spletni strani www.childreninpermaculture.com/sl.

2.3 Učni okoliš na Osnovni šoli Ivana Cankarja Ljutomer

Na OŠ Ivana Cankarja so leta 2012 pričeli z razvojnim projektom Trajnostni razvoj. Ravnateljica Darja Kosič Auer, ena izmed pionirk ekoloških gibanj v Prlekiji, je k zunanji podpori pri izvedbi projekta povabila permakulturnega načrtovalca Tomislava Gjerkeša. S skupino učiteljev, staršev in učencev so že v prvi fazi z metodo zmajevega sanjanja dosegli viden rezultat projekta – oživitev šolskega vrta. V skupni akciji s starši so vrt prenovili in ga predali v didaktične namene.



Slika 3: Učni okoliš šole s prilagojenim programom v Ljutomeru (na sliki) ter učni okoliš na podružnični šoli na Cvenu sta zrasla pod vplivom dejavnosti na matični šoli.

Sledila je priprava za preureditev okolice šole v učni okoliš, na čemer je več mesecev delal celoten kolektiv učiteljev. V enem tehničnem dnevu se je zvrstilo 22 delavnic, sodelovali so vsi učitelji in učenci ter 200 staršev, skupaj 600 udeležencev. Nastala je učilnica na prostem, uredili so poti in vzpostavili kompostiranje z efektivnimi mikroorganizmi ter deževniki, namenjeno šolski kuhinji.

Občasna prisotnost permakulturnega načrtovalca ne zagotavlja prenosa ideje trajnostnega razvoja na šolo ali vrtec. Ključno je, da so nosilci idej trajnostnega razvoja učitelji! Da bi zadostili tej potrebi, smo v Društvu za permakulturo Slovenije mednarodno uveljavljeni 72-urni tečaj permakulturnega načrtovanja prilagodili potrebam pedagoških delavcev. Udeležence tečaja opolnomočimo, da zmorejo trajnostni razvoj živeti v praksi, in jih opremimo z orodji za etično načrtovanje procesov. Predvsem pa izkusijo, da je enake naloge možno izvajati na povsem drugačne načine. Tako je učiteljica petega razreda, Julijana Makovec, začela z vključevanjem otrok v učni proces. Začelo se je s krogom sanj v začetku šolskega leta, in sicer z vprašanjem: »Kaj bi se v tem šolskem letu moralo zgoditi, da bi bilo to najboljše šolsko leto?«

Upoštevanje pobud učencev je porodilo projekt postavitve čarobnih šotorov v učnem okolišu (slika 1). Učni cilji so tako dobili smisel, saj so učenci na različne naslove pisali resnične prošnje za gradivo in ga sami tudi dostavili, poleg tega pa so v projekt vključili tudi starše, ki so sodelovali pri izvedbi. Projekt naslednje generacije je bil ureditev senzornih poti, ki vodijo do čarobnih šotorov. Primer izkustvenega učenja, ki so ga doživeli, je bil proces izbiranja imena za senzorne poti. S svojimi predlogi in argumentacijo so sodelovali vsi učenci ter tako usvojili enega od učnih ciljev predmeta Slovenski jezik, formiranje predlogov in njihovo argumentacijo. Učni cilj je bil dosežen spontano, procesa učenci sploh niso doživljali kot učenje, rezultati so bili poglobljeni, učenje pa veliko bolj intenzivno kot pri običajnem pouku.

2.4 Vzpostavljanje učnega okoliša v Vrtcu Jožefe Maslo v Ilirski Bistrici

V vrtcu je pouk na prostem glede na učni načrt laže dosegljiv. Prebiti pa se je treba skozi vse zadržke vzgojiteljic in staršev kot tudi zagotoviti skladnost z državnimi predpisi. Temeljni kamen je seveda ravnateljica oziroma ravnatelj, ki podpira idejo pouka na prostem, ob tem pa je potrebna še zagnanost vzgojiteljic in vzgojiteljev.

Vrtec Jožefe Maslo se je pred nekaj leti preselil na novo lokacijo in želja kolektiva je, da se z uporabo permakulturnega načrtovanja uredi ograjeno igrišče na bregu v bližini vrtca. Trenutno so tam le tri igrala in nekaj dreves. Dodatni problem predstavlja zastajanje vode na vhodu, predvsem ob večjih nalivih.

Pri načrtovanju delavnic v njihovem vrtcu smo se naslonili na model trajnostnega projektnega načrtovanja, ki ga predstavlja metoda zmajevo sanjanje. Pri tej metodi sta osebni in skupinski razvoj enako pomembna kot uspeh projekta. Po prvem, informativnem obisku smo nastavili štiri triurne delavnice, ki predstavljajo zaključeno celoto sanjanja, načrtovanja, izvedbe in praznovanja.

Prva delavnica (sanjanje): praktična delavnica in predstavitev permakulture. Raziskovanje, kaj so sanje kolektiva o ureditvi okolice. Na ta način damo uporabnikom prostora možnost, da izrazijo svoje potrebe, da v sebi prepoznajo žar za novo idejo ter s tem dobijo dovolj zagona in energije za dodatno delo, ki ga prinese nov projekt.
Druga delavnica (načrtovanje): načrtovanje novega igrišča s kolektivom vzgojiteljic in vključevanje idej otrok.
Tretja delavnica (izvedba): delovna akcija skupaj s starši.
Četrta delavnica (praznovanje): refleksija celotnega procesa, možnosti uporabe novega igrišča in pogled v prihodnost.

3. Zaključek

Eden izmed osnovnih vidikov permakulture je etično celostno načrtovanje človeškega okolja. V okviru pričujoče tematike to pomeni iskanje in ustvarjanje kakovostnih povezav med ekosistemom, družbenim organizmom in izobraževalno-vzgojnim procesom v vrtcu ali šoli. Več kot imamo povezav, bolj je sistem stabilen in z manj energije deluje. Tega nas uči narava. Rezultat takšnega pristopa je samoregulacija, socialna vključenost in osebni razvoj, ki pa terjajo odgovornost in zaupanje.

V projektu Otroci v permakulturi smo razvili gradivo za podporo drugačnemu pristopu. V običajnem vrtcu in šoli, z obstoječim učnim načrtom, je mogoče delati drugače: z manj energije dosegati boljše učne rezultate, hkrati razbremeniti učitelja in učence ter z napredkom razveseliti starše ter vodstvo šole oziroma vrtca. Za začetek lahko otrokom omogočimo pouk na prostem. Pomembno sporočilo, ki ga nosi projekt, je vnašanje cikličnosti narave v učni proces, da dosežemo naravni tok učenja. Toku smo dali prispodobo sajenja, rasti in žetve, in lahko ga vzpostavljamo na ravni učne ure, na ravni dneva, v teku daljšega procesa ali v ciklu več delavnic.

Vsaka nova ideja potrebuje prilagajanje novemu okolju in pouk na prostem ni izjema. Ustvarjalnost, ki je vitalnega pomena za pionirsko delo, človeka izpolnjuje; to je pravo plačilo za dodatni napor in vloženi čas. Ko se opazijo dobri rezultati tudi pri otrocih, pa je pol poti že prehojene. Za trajni pouk na prostem je treba v proces vključiti še kolektiv učiteljev, kar spet predstavlja daljše in učenja polno potovanje.

Temeljni gradnik šole je učitelj. Njegova osebna drža in notranja naravnanost odločilno vplivata na učence, za trajnost izobraževalno-vzgojnega procesa pa potrebujemo povezanost celotnega učiteljskega kolektiva. Odločilen dejavnik za razvoj otroka v družini je, da se imata

oče in mama rada. V šoli je za celostni razvoj otrok odločilno, da se učitelji cenijo in podpirajo. Za oboje pa je treba veliko razumevanja, potrpežljivosti in napora.

4. Literatura

Collado, S., J. Corraliza, H. Staats in M. Ruiz (2015). Effect of frequency and mode of contact with nature on children's self-reported ecological behaviors. *Journal of Environmental Psychology* 41: 65–73.

Clements, R. (2004). An investigation of the state of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80. Pridobljeno s http://bit.ly/1EKdN5F.

Dadvand, P., M. J. Nieuwenhuijsen, M. Esnaola, J. Foms, X. Basagaña, M. Alvarez-Pedrerol et al. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *PNAS*, 112(26), 7937–7942. Dostopno na: http://www.pnas.org/content/112/26/7937.abstract.

Larson, L. R., G. T. Green in H. K. Cordell (2011). Children's time outdoors: results and implications of the national kids survey. *Journal of Park and Recreation Administration* 29(2): 1–20. Pridobljeno s http://www.srs.fs.usda.gov/pubs/ja/2011/ja_2011_larson_001.pdf.

London SDC (Sustainable Development Commission) (2011). *Sowing the seeds: reconnecting London's children with nature.* Greater London Authority. Pridobljeno s http://www.londonsdc.org.uk/documents/Sowing%20the%20Seeds%20-%20Full%20Report.pdf.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.

Natural England (2009). *Childhood and nature: a survey on changing relationships with nature across generations.* Pridobljeno s http//:publications.naturalengland.org.uk/publication/5853658314964992.

Taylor, A. F., A. Wiley, F. E. Kuo in W. C. Sullivan (1998). Growing up in the inner city: green spaces as places to grow. *Environment and Behavior* 30(1): 3–27. Pridobljeno s http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916598301001.

Wells, N. M. in K. S. Lekies (2006). Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16(1): 1–24. Pridobljeno s http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001?seq=1#page_scan_tab_contents.

Waite, S., R. Passy, M. Gilchrist, A. Hunt in I. Blackwell (2016). *Natural connections demonstration project, 2012–2016: final report.* Natural England commissioned reports, number 215.

Kratka predstavitev avtorjev

Tomislav Gjerkeš je diplomirani permakulturni načrtovalec. Samostojno poslovno pot je začel z vzpostavljanjem in optimiziranjem ekosistema, nadalje se je ukvarjal z ustvarjanjem in nego družbenega organizma, sedaj pa oboje združuje v izobraževalnem sistemu, predvsem kot načrtovanje učnih okolišev in vodenje procesov do njihovega nastanka. Svoje poslanstvo vidi v opolnomočenju učiteljic in učiteljev.

Lara Kastelic je permakulturnica in biologinja. Svojo strast do zaščite narave je povezala s permakulturnima etikama *skrb za Zemljo* in *skrb za ljudi*. Po Evropi vodi usposabljanja za delo z mladimi, v lokalnem okolju pa ustvarjalne in gozdne delavnice za otroke. S Tomislavom sta razvila 72-urni tečaj permakulturnega načrtovanja za učitelje in v Sloveniji koordinirala projekt Erasmus+ Children in Permaculture.

Poučevanje za etično in trajnostno upravljanje z okoljem

Teaching for Ethical and Sustainable Management of the Environment

Maja Smole Đorđević

Šolski center Nova Gorica, Višja strokovna šola Nova Gorica
maja.smole@scng.si

Povzetek

Ravnovesje med soodvisnostjo narave in družbe je mogoče le s poznavanjem trajnostne izrabe naravnih virov in presojanjem ob upoštevanju etičnih načel. V temelje sožitja med človekom in naravo je torej vgrajena etika, ki temelji na sistemu vrednot. Etika mora biti povezana s prakso in učenje prepleteno z vrednostnim področjem. Vedno se je treba vprašati, kaj koristi ali škodi naravnemu okolju in ljudem. Pomembno je kritično razmišljanje in uporaba informacij ter upoštevanje dobrih praks. Izobraževalni programi za trajnostni/sonaravni razvoj morajo poleg znanj o naravnih zakonitosti ter nosilnosti ekosistemov spodbujati ustvarjalnost, inteligenco in etiko.

Ključne besede: etika, izobraževanje, kritično mišljenje, sonaravno delovanje, trajnostni razvoj, ustvarjalnost.

Abstract

The balance between the interdependence of nature and society is possible only through the knowledge of the sustainable use of natural resources and judging including the principles of environmental ethics. In the foundation of coexistence between man and nature, therefore, an ethics based on a system of values is built into. Ethics must be related to practice and learning intertwined with the value domain. It is always necessary to ask yourselfe what benefits or harm the natural environment and people. Critical thinking and use of information and the respect of good practices is important. Educational programs for sustainable development must, in addition to their knowledge of natural laws and the capacity of ecosystems, promote creativity, intelligence and ethics.

Keywords: creativity, critical thinking, education, ethics, sustainable action, Sustainable development.

1. Uvod

Zaradi rasti prebivalstva, napredka znanosti in tehnologij naš planet vedno težje prenaša podnebne spremembe in onesnaževanje, ki so pretežno posledica človekovega delovanja. Čeprav se zdi, da je okoljska ozaveščenost Zemljanov večja kot še v nedavni preteklosti, smo vse večkrat priče kriz in pojavov, ki kažejo, da to ni dovolj, k čemur v veliki meri pripomore stremljenje korporacij, katerih edini cilj je dobiček in se postavljajo nad nacije in države (trendi razvoja niso trajnostni). Ekonomisti so vse doslej poudarjali BDP, letos pa je Joseph Stigliz (2018), Nobelov nagrajenec za ekonomijo, zapisal, da BDP ni ustrezno merilo ekonomske učinkovitosti in tudi ne ustrezno merilo družbene blaginje in v način merjenja družbene blaginje vključil tudi kakovost okolja. (Stigliz, 2018).

Naša civilizacija je tehnološka in povsem odvisna od energetskih virov. Slovenija v razvoj naftnih in plinskih vrtin ne vlaga (npr. Petišovsko polje), imamo pa gozdove, vodne vire, vetrno in termalno energijo, pa tudi osončenost naše države je primerna za izkoriščanje sončne energije. Zamenjava tradicionalnih virov energije z obnovljivimi viri je pri nas še vedno prepočasna. Kljub temu, da smo bili zelo napredni pri varovanju posameznih delov države in smo že leta 1924 razglasili zavarovano območje Alpski varstveni park v dolini Triglavskih jezer, pa se v zadnjih letih zaradi pohlepa in kratkovidnosti prodajajo zemljišča in naravni viri (tudi dolgoletne koncesije siromašijo premoženje vseh državljanov). Celo divjad naših gozdov je postala turistično-lovska tržna niša.

Izraba naravnih virov in upravljanje s prostorom in okoljem ne smeta biti amaterska. Oboje terja razumevanje naravnih zakonitosti in nosilnosti ekosistemov, poglobljeno poznavanje prostora in ljudi, ki v njem živijo … Poznati je potrebno nove tehnologije ter kreativno in inovativno iskati rešitve za situacije, ki se porajajo (čedalje hujše suše …). Predvsem pa je na vseh področjih človekovega delovanja potrebno upoštevati načela trajnosti in sonaravnosti.

Celovit program izobraževanja, ki zaobjema osnove ekologije in biologije ter vsebine, povezane s trajnostnim razvojem, upravljanjem z energijskimi viri ter prostorom, se izvaja na višjih šolah za upravljanje podeželja in krajine pri predmetu Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji iz biologije.

Poraja pa se vprašanje, ali je tovrstna izobrazba dovolj in ali ni potrebno v predmetnik vključiti tudi razmislek o etiki, vzgoji vrednot in predvsem kritično mišljenje. To troje bi seveda moralo biti substanca družbenega razvoja, ki poteka tudi izven šolskih programov in zahteva širši družbeni konsenz.

2. Trajnostni razvoj in izobraževanje

2.1 Trajnostni razvoj

Trajnostni razvoj je razvoj, ki je sonaravno uravnotežen, ekonomsko sprejemljiv ter ohranja naravo. Trajnost je mišljena kot oznaka za ohranjanje ekonomije in okolja za trajno zadovoljevanje potreb in želja človeštva, trajnostni razvoj pa naj bi to omogočil. Človek naj bi se prilagajal zmogljivosti okolja in narave. Lah (2008) trajnost in sonaravnost enači. Poleg potrebe po ekonomski sprejemljivosti in ohranjanju narave pa poudarja, da tak razvoj omogoča naslednjim generacijam, da bi živele podobno kot sedanja. Treba je ohraniti in varovati zdravju primerno okolje, vse biotsko bogastvo in pestrost ter neoporečne vode, tla in zrak. (Lah, 2008).

Trajnost je potemtakem načelo, sonaravnost pa njegovo udejanjanje. Gospodarstvo mora biti v sozvočju z okoljem, naravo in naravnimi viri. Vsak posameznik bi moral vedeti, kako delovanje človeka vpliva na naravo in posledično tudi nanj, kakšne so preventivne in kurativne dejavnosti za ohranjanje naravnega ravnovesja. Razvoj gospodarstva ne sme poslabševati kakovosti okolja in zmanjševati naravnih virov. Upoštevati mora omejitve ekosistemov, ki so sicer sposobni samoregulacije, kadar človek preveč ne posega vanje. (Smole Đorđević, 2010).

Družba je za zmanjšanje klimatskega ravnovesja sprejela mnoge regulativne instrumente (resolucije, protokole, zakone, standarde ISO npr. 14001, EMAS), vendar je najbolj gotova pot do tega cilja osebna odgovornost. Potrebno je ozaveščanje in seznanjanje z ukrepi za uveljavljanje tega, tudi v okviru študija trajnostnega razvoja. Po Mlinarju (2010) »[…]so se v teku desetletij predvsem kariernega izobraževanja zapostavljale ne le etične dileme širšega družbenega ekosistema, pač pa tudi bistvena povezanost med izobraževanjem in

odgovornostjo. [...] V kontekstu izobraževanja za trajnostni razvoj je to zgodba z lastno kodifikacijo, ki se nanaša predvsem na socialno dimenzijo trajnosti.« (Mlinar, 2010).

2.2 Izobraževanje za trajnostni razvoj

Po vsej izobraževalni vertikali naših šol je vse več vsebin povezanih z znanim v znanosti o okolju, vplivu človeka nanj ter trajnostnim/sonaravnim ravnanjem. Višješolski programi Upravljanja podeželja in krajine so bili med prvimi pri nas, ki so izobraževali bodoče upravljalce z okoljem ter trajnostno ravnanje implementirali v skoraj vse praktične dejavnosti študentov.

Program študija trajnostni razvoj je sestavljen tako, da študenti spoznajo in v svojem poznejšem poklicnem delovanju upoštevajo in razvijajo trajnostni/sonaravni razvoj v svojih delovnih sredinah in vsakodnevnem delovanju, pri čemer upoštevajo okoljsko, gospodarsko in socialno sestavino napredka, regionalno skladnost razvoja in upoštevajo posledice lokalnega delovanja na planet.



Slika 1: Nekaj ciljev pri predmetu Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji iz biologije, študijskega programa Upravljanje podeželja in krajine
Vir: lasten

»Pomembno je, da se učijo tako iz teorije (načrtovanje tehnologij sonaravnega razvoja, genska, vrstna in ekosistemska pestrost, pomen genskih bank, zavarovane, ogrožene in endemične vrste itd.) in iz primerov dobrih praks v svojem okolju (ekoremediacija/zazdravljenje in njene metode, obnovljivi viri, trajnostna raba prostora, energije in surovin, energetski viri in onesnaževanje okolja, polucija prsti, voda, zraka, itd.)« (Smole Đorđević, 2015).



Slika 2: Izobraževalne vsebine Trajnostnega razvoja se povezujejo od negativnih vplivov človeka na okolje – preko odziva okolja na človekove posege – do ukrepov za povečanje nosilnosti okolja
Vir: lasten

Poleg teh vsebin pa terja poučevanje Trajnostnega razvoja tudi razvoj etičnih vrednot ter kritičnega mišljenja pri mladih.

3. Etika in kritično mišljenje v izobraževanju za Trajnostni razvoj

Na nacionalni ravni je bila sprejeta Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011-2020. Cilj 2.5 določa: "Od visokošolsko izobraženega človeka se pričakuje usposobljenost za etično presojanje in aktivno zavzemanje za humanost v družbi." (Uradni list RS, št. 41/11, 2011).

Na vseh ravneh izobraževanja pa je treba upoštevati Unescov dokument DESD, po katerem »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj omogoča vsakemu človeškemu bitju, da pridobi znanje, veščine, stališča in vrednote, potrebne za oblikovanje trajnostne prihodnosti« (UNESCO DESD, 2014).

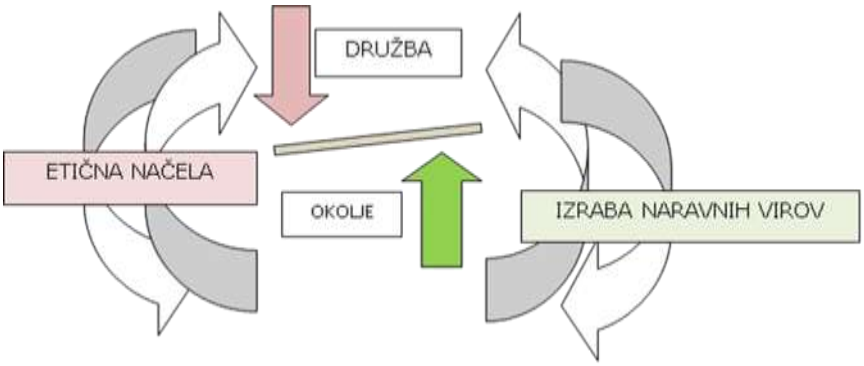
3.1. Etika

Razmišljanja o etičnih vprašanjih so po Aristotelu, ki je bil kot mnogi prvi filozofi tudi biolog, razmišljanja o najvišjih življenjskih vrednotah. Vezana so predvsem na premislek o dobrem in zlu in o dolžnostih in obveznostih. V antiki sta vladali dva različna imperativa: v grškem torej grška etika, kjer se »skupaj« nanaša le na privilegirane svobodnjake, v rimskem oblast oz. avtoriteta.

Filozofa nove dobe Francis Bacon in Rene Descartes sta v 17. stol. poveličevala človeški razum in znanje, človek pa je prevladoval nad naravo. Njeno intenzivno izkoriščanje je privedlo do tega, da je dandanes ogrožen obstoj človeka.

Jonas (1990) je izhod iz tega iskal z nadgradnjo Kantovega kategoričnega imperativa: »Deluj tako, da bodo učinki tvojega delovanja v skladu s permanentnostjo/trajnostjo človeškega in vsakega drugega življenja v zemeljski prihodnosti [...] Moderna etika je pred velikim izzivom, da se otrese antropocentrizma. [...].« (Jonas, 1990)

Tudi Fromm (2004) je razgrinjal korenine ločitve gospodarskega vedenja od etike in vrednot: »Kapitalizem od 18. stoletja dalje je s številnimi ukrepi povzročil korenito spremembo: gospodarsko vedenje se je ločilo od etike in človeških vrednot. Na gospodarski stroj so začeli gledati kot na nekaj samostojnega, neodvisnega od človeških potreb in človeške volje, [...] odnos ljudi do narave je postal neverjetno sovražen, [...]. (Fromm, 2004) Naš osvajalski in sovražni duh nas je tako zaslepil, da ne sprevidimo, da so naravni viri omejeni, da lahko presahnejo in da se bo narava človekovemu ropanju postavila po robu.



Slika 3: Trajnostni razvoj kot pogoj za razmerje med okoljem in družbo
Vir: lasten

3.1.1 Razvoj etičnega ravnanja študentov

Vzgoja in izobraževanje za etično ravnanje človeka se začneta v družini in se nadaljujeta po celotnem stebru izobraževanja. Etika v nefilozofskem, praktičnem pomenu, se oblikuje kot skupek navad, obnašanja posameznika, naroda, razreda itd., upoštevajoč kategorije vrednot dobro-zlo, dopustno-nedopustno, ipd. Takšna postavitev predpostavlja neka merila in kriterije, skupek načel, pravil, maksim in norm, ki jih oblikuje neka skupnost ali posameznik in po katerih se človeška dejanja ocenjujejo kot dobra ali slaba, zla ali celo moralno indiferentna. Zelo pomembni pri tem so zgledi.

Družbene razmere so v zahodnem svetu privedle do odtujitve človeka od človeka in od narave. Razpad širše družine je stare »pospravil« v domove, vedno daljša delovna doba onemogoča varstvo otrok izven institucij, delovni čas, ki že dolgo ne upošteva več pridobljenih pravic delavstva, otežuje čustveni in delovni stik, tekmovalnost v izobraževalnem sistemu pa razvoju etike tudi ne koristi. Svoje k tovrstnemu manku doprinesejo tudi natrpani učni programi. Zato je delo učitelja na tem področju oteženo in bolj ali manj prepuščeno njegovi zavzetosti. V ta namen predavatelj upošteva vse zgoraj omenjene dejavnike, ostaja odprt za različne nove možnosti, ne vsiljuje svojega mišljenja in rešitev, temveč jih išče skupaj s študenti, pri čemer je njegova vloga predvsem usmerjevalna. Spremembe in inovacije so tisto, čemur mora skupaj s slušatelji slediti, pri tem pa svoje znanje usklajuje s potrebami časa in okolja. Prav pri tem, zadnjem, je pouk o trajnostnem razvoju s poudarki na biologiji tako pomemben.

3.2 Kritično mišljenje

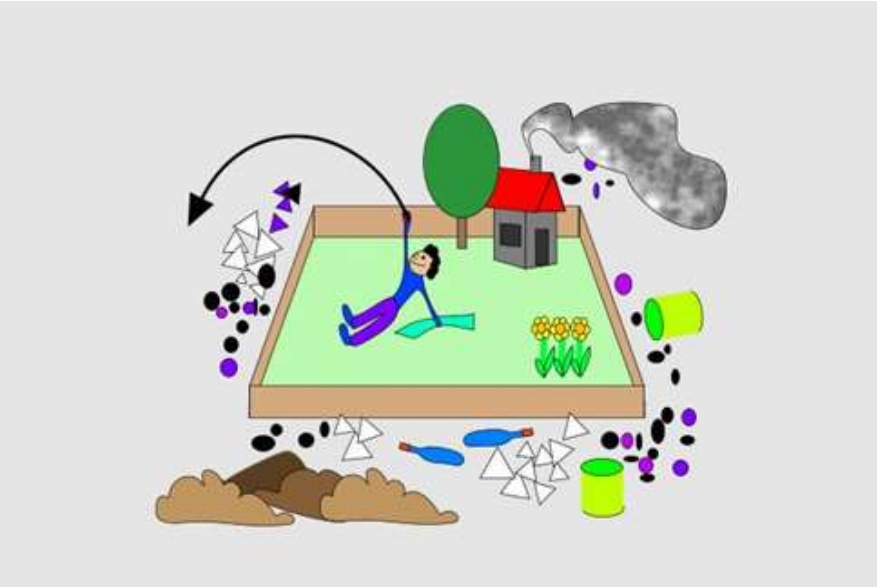
Sodobni načini izobraževanja pri nas so pogosto usmerjeni v to, da se kritičnega učenja ne uči, kurikuli pogosto temeljijo na repeticiji, učenju podatkov, ocenjevanje (npr. esejev) je točkovano usmerjeno. Ljudje kritično mišljenje pogosto zamenjujejo z neutemeljeno kritiko. Kritično mišljenje mora vsebovati obdelavo informacij, reševanje problema, sprejemanje odločitev in učenje. Le tako bomo lahko objektivno ocenili to, o čemer razmišljamo ali govorimo in pišemo. Upošteva kontekst in se medfazno korigira. Tako lahko pridemo do logičnih zaključkov. Osnova zanj so informiranje, raziskovanje, povezovanje, izmenjava mnenj in preizkus zaključkov. Kritično razmišljanje pomeni, da se zavedamo svojega procesa razmišljanja, spoznanj in zaključkov. Kdor razmišlja kritično, pogosto pride do zaključkov, ki niso enaki zaključkom drugih in to lahko privede tudi do inovacij. Za kritično razmišljanje je značilno, da je proces. Ne sme vsebovati nikakršnih vnaprej podanih zaključkov ali mnenj drugih, kar ne pomeni, da je usmerjeno v negativnost ali kritizerstvo. Tudi ni nujno, da se drži vsega, kar trdi znanost. Žal se dogaja, da kritično razmišljujoči ljudje v skupnosti ne uspejo, ker prevladuje povprečnost, ki tovrstno mišljenje zaničuje. Med ljudmi pogosto velja prepričanje, da je kritičen posameznik posebnež ali nergač.

3.2.1 Razvoj kritičnega mišljenja študentov

Izobraževanje naj ne bi vsebovalo samo tehničnih znanj, ampak naj bi v veliki meri upoštevalo tudi socialni in kulturni vidik. Za posredovanje tovrstnih znanj ni dovolj usposobljenost predavateljev zgolj za trajnostni razvoj (ali kateri koli drug predmet), ampak morajo imeti tudi pedagoško izobrazbo. Tako lahko razvijajo radovednost študentov, raziskovanje, vrednotenje, problematiziranje in samostojno odločanje o rešitvah. Zelo pomembna je odprtost za izkušnje in njihovo posredovanje v spretno zavito zgodbenost. Preteklost nas je marsikaj naučila, vedno bolj pa si življenje zapletamo s preobilnim potrošništvom, ki zanemarja modrost preprostosti. Učenje za trajnostni razvoj mora zaobjemati različna področja: naravoslovna, družboslovna in humanistična.

Če študentom predočimo čudežnost razvoja vsega, kar smo in kar nas obdaja (treh ravni univerzuma: kvantne mehanike, življenja in celotnega vesolja), in uspemo, da se nad tem zamislijo, je to velik korak. Sleherna žuželka ali bilka je za svoj razvoj, za to, da je prišla do svoje sedanje podobe in funkcije, potrebovala milijone let. Vse je skupnost, življenjski sistem je skupnost, katere posamezniki so odvisni drug od drugega. Zato sta pomembni organska povezanost in komunikacija, za spoznanje o tem pa znanje.

Odzivanje na etična in družbena vprašanja mora biti sestavni del študija trajnostnega razvoja, pa ne samo tega.



Slika 4: Ozaveščenost je predpogoj za spremembo vzorcev obnašanja posameznika
Vir: Lasten

3. Zaključek

Občutljivo razmerje med biocentrizmom in antropocentrizmom je mogoče ohranjati samo, če poznamo pasti razvoja in spoznamo in udejanjamo prakse, ki omogočajo to krhko ravnovesje.

Izobraževalci bodočih upravljalcev z okoljem in odločevalcev v kmetijstvu ter različnih gospodarskih panogah torej ne morejo biti le strokovnjaki s področja naravoslovnih znanosti ter poučevanja, poznati morajo tudi pristope za vzgojo vrednot, etike, kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti, inovativnosti ipd. Nenehno morajo slediti aktualnim novicam s področja ekologije, tehnologije, dobro morajo poznati neposredno okolico ter družbena dogajanja v njem.

4. Literatura

Fromm, E. (2005). Imeti ali biti. *Zofijini ljubimci*, 7. Pridobljeno na http://zofijini.net/online_imeti/

Jonas, H. (1990). *Princip odgovornost /Pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju* (334-345). Sarajevo: Veselin Masleša

Lah, A. (2008). *Svetovno potovanje v drugačno prihodnost in leksikon gospodarjenja z okoljem* (28-29). Maribor: Založba Pivec

Mlinar, A. (2010). *Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj* (94). Koper: Univerza na Primorskem Znanstveno-raziskovalno središče Koper

Smole Đorđević, M. (2010). *Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji iz biologije*. Učbenik. Ljubljana: Zavod IRC

Smole Đorđević, M. (2015). *Odličnost, etika in trajnostni razvoj*. Prispevek predstavljen na konferenci Kakovost v višjih strokovnih šolah. Prispevek pridobljen na http://www.skupnost-vss.si/wp-content/uploads/2016/01/Zbornik-referatov-5.-konference-Kakovost-v-VS%C5%A0-2015.pdf

Stigliz, J. (2018). Pridobljeno na: http://ekoglobal.net/katere-drzave-ekonomsko-rast-najbolje-transformirajo-v-druzbeno-blaginjo

UNESCO. (2014). *Decade of Education for Sustainable Development*, (b.d.). Pridobljeno na: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development

Uradni list RS, št. 41/11. (2011). *Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011-2020.* Pridobljeno na: https://www.google.com/search?q=resolucija+o+nacionalnem+programu+%C5%A1olstva&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab

Kratka predstavitev avtorja

Maja Smole Đorđević, prof. go. in bi., mag. lik. um. je diplomirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, magistrirala pa na študijskem programu slikarstvo Šole za risanje in slikanje Arthouse. Poučuje na Višji strokovni šoli Nova Gorica (Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji iz biologije, Turizem in rekreacija na podeželju, Varovanje naravnih vrednot in biotske raznovrstnosti) in Srednji prometni, lesni in strojni šoli Nova Gorica (Naravoslovje, Biologija). Je avtorica učbenika za višje šole Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji iz biologije ter izobraževalnega gradiva za učitelje in otroke Obnovljivi viri in učinkovita raba energije. Strokovno delo na področju poučevanja naravoslovja usmerja v uvid mladih v to, da je antropocentrično netrajnostno ravnanje pustilo posledice v naravnem okolju in družbi ter v spoznanje, da je potrebno razvijati ekološko etiko - temi, ki bo v prihodnje med drugim odločala o prihodnosti človeštva. Podobne vsebine objavlja tudi v strokovnih člankih.

Izkušnje učencev in učiteljev s poukom na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika

Learners' and Teachers' Experiences with Outdoor Education in the Nearby of the School at the Subject Science and Technology

Maruša Novljan in Jerneja Pavlin

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
marusa.novljan@guest.arnes.si; jerneja.pavlin@pef.uni-lj.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo izsledke raziskave o količini pouka na prostem, ki ga izvajajo učitelji pri predmetu naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu osnovne šole, o razlikah med učitelji in med učitelji ter učenci ter o idejah in omejitvah za pouk na prostem v okolici šole. Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja ter kvantitativni raziskovalni pristop. V raziskavo je bilo vključenih 70 učiteljev razrednega pouka, ki poučujejo 4. in 5. razred ter 154 učencev 4. razreda in 151 učencev 5. razreda osnovne šole. Podatke smo zbirali z vprašalnikoma za učitelje in učence, ki sta vsebovala vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Glede na odgovore vprašanih učiteljev izvajajo učitelji v povprečju 13 % pouka na prostem v okolici šole. Rezultati so pokazali statistično pomembne razlike med učitelji z različno delovno dobo in količino izvajanja pouka na prostem, medtem ko se razlike med učitelji, ki poučujejo na mestni šoli in učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli, niso pojavile. Razlik ni niti v količini izvajanja pouka na prostem med učitelji, ki imajo zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole v primerjavi z učitelji, ki nimajo zgodnje izkušnje s poukom na prostem v okolici šole. Ugotovili smo, da učitelji izvajajo več pouka na prostem v okolici šole kot ga učenci zaznavajo. Pouk na prostem je večini anketiranih učiteljev izziv, a smo z raziskavo ugotovili, da so prenekateri učitelji kos temu izzivu vsaj nekajkrat letno.

Ključne besede: izkušnje, pouk na prostem, predmet naravoslovje in tehnika, učenci, učitelji.

Abstract

The paper presents the results of a survey on the amount of outdoor lessons implemented by teachers at the subject Science and Technology subject in the 4th and 5th grades of the primary school, the differences between teachers themselves and between teachers and pupils as well as about ideas and limitations of outdoor education. In the research we used a descriptive method of pedagogical research and a quantitative research approach. The study included 70 in-service primary school teachers of 4th to 5th grade and 154 pupils of 4th grade and 151 pupils of 5th grade of primary school. The data was obtained with two questionnaires, for teachers and pupils. The teachers' answers showed that they implement 13 % of the outdoor education into their educational process. The results showed statistically significant differences between teachers with different years of work, while differences in the amount of outdoor education did not arise among the teachers of different school strata. There are no differences in the amount of outdoor education among teachers who have an early experience with outdoor education in the nearby of the school compared to the teachers who have no early experience with outdoor education in the nearby of the school. The results of the research show that teachers perform more outdoor education in the nearby of the school than the pupils perceive. Outdoors teaching is for the majority of respondent teachers a challenge, however, many teachers deal with this at least several times a year.

Keywords: experiences, learners, outdoor education, subject Science and Technology, teachers.

1. Uvod

Šola sooblikuje posameznikove vrednote ter odnos do narave, okolja in prostora, zato ima velik pomen za učenčev razvoj in življenje. Prav zato je potrebno skrbno načrtovati dejavnosti v šoli, ki omogočajo učencem, da čim več časa preživijo v naravi, na prostem. Učni načrt za naravoslovje in tehniko (2011) navaja kot enega od splošni ciljev, da učenci naravo in tehniko izkustveno doživljajo. Učitelj naj organizira dejavnosti tudi na prostem, saj je svet zunaj učilnic bistven del učenja ne glede na starost, sposobnost ali okoliščine. Pri načrtovanju naj učitelji ne pozabijo na šolsko okolico, ki velikokrat ponuja dobre in malo manj dobre možnosti izvajanja pouka na prostem.

Poleg pozitivnih plati pouka na prostem, učitelji pri načrtovanju pouka na prostem naletijo tudi na ovire, ki so premostljive. Van Bussel (1992) je predstavil organizacijske, vsebinske in disciplinske ovire za pouk na prostem, a je navedel tudi možnosti za njihovo premostitev. Nekatere od navedenih ovir pri pouku na prostem učiteljem predstavljajo strah pred organizacijo pouka na prostem. Omenjeno je vodilo do zasnove prispevka, katerega namen je raziskati delež izvajanja pouka na prostem pri predmetu naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu osnovne šole v okolici šole, ugotoviti, ali se pojavljajo razlike v količini izvajanja pouka na prostem glede na lokacijo šole, delovno dobo učiteljev in njihovo zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole. Identificirati smo tudi želeli učne vsebine, pri katerih imajo učitelji manj oziroma več težav ali idej za izvajanje pouka na prostem v okolici šole. Poleg tega smo želeli dobiti tudi vpogled v zaznavanje in izkušnje učencev s poukom na prostem v okolici šole.

2. Teoretičen del

2.1 Opredelitev pouka na prostem

Pouk na prostem so opredelili številni avtorji (Gilbertson, Bates, McLaughlin in Ewert 2006; High Quality Outdoor Education, 2018; Skribe Dimec, 2014; Rickinson idr., 2004). Kot že samo ime pove in tudi opredelitve različnih avtorjev je to pouk, ki poteka zunaj stavb.

Natančneje, Gilbertson idr. (2006) opredelijo pouk na prostem kot poučevanje in učenje, ki poteka neposredno in pri tem poudarjajo multisenzorne izkušnje, ter kot najbolj očitno značilnost pouka na prostem opredelijo lokacijo, ki pouk umešča v zunanji svet stran od učilnice. Kot dejavnost z avanturistično komponento, ki na splošno vključuje telesno aktivnost in predvsem vedno spoštuje naravno okolje, je pouk na prostem opredeljen v High Quality Outdoor Education (2018). Medtem ko Rickinson idr. (2004) opredelijo pouk na prostem kot koncept, ki zajema izobraževalne dejavnosti v različnih okoljih. Menijo, da v pouk na prostem ne sodijo aktivnosti, ki potekajo v zaprtih prostorih (muzeji, umetnostne galerije …), niti aktivnosti pri učni uri športa, razen tiste, ki potekajo zunaj.

2.2 Lokacija pouka na prostem

Pouk na prostem lahko poteka v okolici šole, narodnih parkih, naravnih ali urbanih mestih, kmetijah, parkih, ulicah, botaničnih vrtovih in šolskih igriščih, na katera učitelji največkrat pozabijo (Skribe Dimec, 2014). Pri pouku na prostem so lahko podpora tudi lokalni prostori (npr. kmetije, lovska koča, čebelnjak …), saj bližina omogoča hiter dostop do prostora za izvedbo pouka na prostem (MacQuarrie, 2016).

V kolikšni meri osnovne šole izvajajo pouk izven učilnic, z raziskavo ugotavlja I. Šuklje Erjavec (2012). Vse osnovne šole izvajajo redni pouk tudi v zunanjih prostorih. Najpogosteje zunaj izvajajo športno vzgojo (100 %), sledi likovni pouk (74 %), približno dve tretjini (67 %) se na prostem odvija naravoslovja (vključuje šolske predmete spoznavanje okolje, naravoslovje in tehniko ter naravoslovje) in 22 % se na prostem odvijajo drugi predmeti (osnovne šole so navajale glasbo, slovenščino, angleščino, tehniko in podaljšano bivanje …). Tudi L. Cankar (2015) trdi, da učitelji izvajajo največ pouka na prostem pri predmetu šport. Medtem ko D. Skribe Dimec (2014) pravi, da so v šoli na šolskem igrišču ali dvorišču predvsem mlajši učenci v času podaljšanega bivanja, in da so učne ure, ki potekajo zunaj, v šoli zelo redke, največkrat so to ure športa.

2.3 Trajanje pouka na prostem

Pouk na prostem lahko poteka različno dolgo, npr. nekaj minut, eno ali dve šolski uri, vse dopoldne, celodnevna ekskurzija ali večdnevne dejavnosti. Pri čemer ima največ prednosti glede uravnoteženosti med učinki (psihičen in fizičen razvoj učencev) in zahtevnostjo organizacije, pouk, ki se dogaja v okolici šole in traja eno ali dve šolski uri (Skribe Dimec, 2014). Izvedbo pouka na prostem moramo načrtovati že na začetku šolskega leta, saj je zanj potrebna dodatna organizacija.

L. Cankar (2015) poroča, da učitelji pri predmetu spoznavanje okolja letno namenijo 34,8 ure (od 105) za pouk na prostem. Medtem ko U. Jeranko Perkovič (2015) ugotavlja, da učitelji organizirajo 11–20 % pouka zunaj učilnice pri predmetu spoznavanje okolja. Raziskavi (Jeranko Perkovič, 2015; Vidmar, 2016) kažeta, da delovna doba učiteljev ne vpliva na njihovo izvajanje pouka na prostem. Raziskave na Škotskem so pokazale, da naj bi se vsak učenec v osnovni šoli na prostem učil približno 19 minut na teden (Nicol, Higgins, Ross in Mannion, 2018).

S. Waite (2011) ugotavlja, da oblike dejavnosti na prostem upadajo vse od zgodnjih let do poznejših stopenj osnovnošolskega izobraževanja. Mnenje 80 % učencev starih od 6–11 let je, da se največkrat tedensko ali večkrat tedensko fizična aktivnost odvija na prostem. Tri petine učencev pravi, da ima osebno in socialno priložnost s poukom na prostem. Ena četrtina učencev meni, da je bila zunaj učilnice zelo redko, razlog strokovnjaki pripisujejo pomanjkanju časa in natrpanosti kurikuluma.

2.4 Pozitivni in negativni vidiki pouka na prostem

Pouk na prostem odraža pozitivne vidike pri učenčevem socialnem (sodelovanje v skupini, zaupanje, boljša povezanost skupine …), trajnostnem (odgovornost in skrb za okolje), kognitivnem (spodbujanje višjih ravni znanja …), čustvenem (motiviranost za učenje, uporaba čutil …), učnem (uspeh, pozornost, motivacija, izboljšajo se učni dosežki), osebnem (samozavest, odgovornost, vztrajnost …) in fizičnem (telesna pripravljenost, izboljša ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje …) razvoju (Department for Education and Skill, 2006; Rickinson idr., 2004; Skribe Dimec, 2014; Štemberger, 2012; Šuklje Erjavec, 2012). Medtem ko so negativni vidiki pouka na prostem oziroma omejitve varnost, zdravje in spremstvo otrok, strokovnost učiteljev in natrpanost učnih načrtov ter vremenske razmere (Barker, Slingsby in Tilling, 2002; Van Bussel, 1992).

2.5 Izvedba pouka na prostem v praksi

Kdaj se učitelj odloči za izvajanje pouka na prostem? E. Blatt in P. Patrick (2014) poročata, da zgodnja izkušnja učiteljev z naravo, učitelje pripeljale do lastnega razmišljanja, ustvarjalnosti in sprostitve, da vse to želijo prenesti tudi na svoje učence. Tudi E. Vidmar (2016) trdi, da so učitelji razrednega pouka, ki imajo zgodnjo izkušnjo s šolskih vrtom, bolj naklonjeni k šolskemu vrtu v času njihovega poučevanja, kot učitelji, ki te izkušnje nimajo. E. Blatt in P. Patrick (2014) ugotavljata, da imajo otroci v mestu izkušnje na prostem z vožnjami s kolesom, skuterjem in rolerji, medtem ko imajo otroci zunaj mest izkušnjo na prostem z vrtnarjenjem in kmetovanjem. U. Jeranko Perkovič (2015) poroča, da med učitelji, ki učijo na podeželski šoli, in učitelji, ki poučujejo na mestni šoli, ni statistično pomembnih razlik glede količine izvajanja pouka na prostem. Na primeru mnenja o potrebnosti šolskega vrta to ugotavlja tudi E. Vidmar (2016).

Dober primer pouka na prostem v okolici šole na Islandiji opiše D. Skribe Dimec (2012). Tam imajo na urniku vsak teden po dve polni uri (120 minut) pouka na prostem v vsakem vremenu. Na ta dan morajo imeti s seboj ustrezno opremo (škornje, vetrovko …), saj se pouk izvaja ne glede na vreme. Na Finskem imajo učenci možnost, da odidejo med vsakim odmorom ven, ne glede na vreme (Skribe Dimec, 2014). V. Štemberger (2012) opiše podoben primer s Finske, ko imajo učenci kot obvezno opremo v šoli gumijaste škornje in pelerino, pozimi pa še topla oblačila in obutev.

Kako je z izvajanjem pouka na prostem v Sloveniji? Če v iskalnik Google vtipkamo gesla »pouk na prostem«, »učilnica na prostem«, »pouk zunaj šole«, »pouk v naravi«, »pouk izven učilnice« … dobimo več kot 1 171 700 zadetkov (27. 9. 2018). Pri tem veliko zadetkov vodi ravno do dobrih primerov dejavnosti za pouka na prostem v osnovnih šolah po Sloveniji. Število zadetkov kaže, da se pouk na prostem izvaja v šolah in da učitelji kažejo interes zanj. Dobra zamisel je tudi učilnica na prostem, ki jo ima kar nekaj šol po Sloveniji. Učilnica na prostem so lahko le lesene klopi, nekatere imajo tudi nadstrešek, ali pa imajo samostojno hišo (Skribe Dimec, 2014).

2.6 Namen in problem raziskave

Danes se je uporaba pouka na prostem povečala, saj je zaslediti veliko primerov dobre prakse, ki predstavljajo dejavnosti za pouk na prostem (Bocks, 2018; Education.com, 2012; Kay, 2018; Outdoor Classroom Day, 2018; Skribe Dimec, 2014; Štemberger, 2012; Teach Junkie, 2018). Med prebiranjem literature in v Učnem načrtu za naravoslovje in tehniko (2011) nismo zasledili podatka o okvirnem številu ur, načrtovanih za izvedbo pouka na prostem v okolici šole. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri se pouk na prostem v okolici šole v okviru predmeta naravoslovje in tehnika dejansko izvaja, identificirati razlike med učitelji glede na lokacijo šole, delovno dobo in vpliv zgodnje izkušnje na poučevanje in dejavnosti. Zanimalo nas je tudi, pri katerih učnih vsebinah imajo učitelji največ idej oziroma težav pri izvajanju pouka na prostem. Raziskali smo tudi izkušnje učencev s poukom na prostem, pri čemer smo se osredinili na okolico šole.

2.7 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja (RV):

RV 1: Kolikšen delež učnih ur se pri predmetu naravoslovje in tehnika izvaja kot pouk na prostem v okolici šole?

RV 2: Ali se pojavljajo razlike pri vključevanju pouka na prostem v okolici šole med učitelji glede na lokacijo šole, delovno dobo in zgodnjo izkušnjo v primerjavi s sedanjim poučevanjem in dejavnostmi?
RV 3: Pri katerih vsebinah imajo učitelji več idej in pri katerih več težav za izvajanje pouka na prostem v okolici šole?
RV 4: Kako (obseg, lokacija) učenci zaznavajo pouk na prostem v okolici šole?

3. Metoda

3.1 Metoda in raziskovalni pristop

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja ter kvantitativni raziskovalni pristop.

3.2 Vzorec

Način vzorčenja je neslučajnostni, priložnostni. V raziskavo je bilo vključenih 70 učiteljev razrednega pouka, ki poučujejo 4. in 5. razred in 154 učencev 4. razreda iz 12 različnih oddelkov in 151 učencev 5. razreda iz 14 različnih oddelkov.

3.3 Opis postopka zbiranja podatkov in opis inštrumentov

Raziskavo smo izvedli v dveh delih.

V prvem delu smo na večino izbranih osnovnih šol po Sloveniji stopili v stik z vsemi ravnatelji in si pridobili soglasje za izpolnjevanje vprašalnika za učitelje na njihovi šoli, v prošnji smo dodali tudi spletno povezavo do vprašalnika za učitelje, saj smo vprašalnik objavili na spletni strani www.1ka.si. V nekaj primerih smo prošnje poslali neposredno učiteljem 4. in 5. razredov, katerih elektronski naslovi so bili objavljeni na spletni strani posamezne šole. Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki je vključeval vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Sestavljen je iz 19 vprašanj, od tega je 14 vprašanj zaprtega tipa (dve vprašanji sta bili lestvici stališč Likertovega tipa) in 5 vprašanj odprtega tipa (Novljan, 2018). V uvodnem delu vprašalnika so štiri vprašanja, ki so namenjena pridobitvi podatkov o vprašancu (spol, razred, v katerem poučujejo, delovna doba in lokacija šole). V nadaljevanju sledita dva sklopa vprašanj, prvi sklop so splošna vprašanja o pouku na prostem v okolici šole, v drugem delu pa vprašanja, ki se nanašajo na fizikalne in kemijske vsebine pri pouku na prostem v okolici šole. V prispevku predstavljamo analizo podatkov, ki se nanašajo na raziskovalna vprašanja predstavljena v poglavju 2.7.

V drugem delu raziskave smo na 6 naključno izbranih osnovnih šol po Sloveniji poslali ravnateljem prošnje za izvajanje vprašalnika za učence 4. in 5. razredov na njihovi šoli. V primeru pozitivnega odziva smo na šolo prinesli še soglasja za starše učencev, ki so izpolnjevali vprašalnik, ter nato še vprašalnike, ki so jih učenci izpolnili. Vprašalnik za učence obsega 9 vprašanj, od tega 5 vprašanj zaprtega tipa in 4 vprašanja odprtega tipa. V uvodnem delu vprašalnika so tri vprašanja, ki so namenjena pridobitvi podatkov o vprašancu (spol, razred in lokacija šole). V nadaljevanju sledita dva sklopa vprašanj, prvi sklop vsebuje splošna vprašanja o pouku na prostem v okolici šole, v drugem delu pa vprašanja, ki se nanašajo na konkretne učne ure pri pouku na prostem v okolici šole (Novljan, 2018). V

prispevku je predstavljena le analiza podatkov, ki se nanaša na 4. raziskovalno vprašanje predstavljeno v poglavju 2.7.

3.4 Postopki obdelave podatkov

Podatke, pridobljene z obema vprašalnikoma, smo obdelali s pomočjo programa Microsoft Office Excel. Potem smo jih obdelali s statističnimi postopki v več zaporednih fazah. Za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med spremenljivkami so bili podatki vneseni v SPSS program in izračunani ustrezni neparametrični testi (Mann-Whitney test) in Kullbackovim 2Î preizkusom.

Pri odprtih vprašanjih smo podatke sprva kvalitativno obdelali s postopkom kvalitativne analize vsebine, tako da smo določili kodirne enote. Poiskali smo dele besedila, ki so za našo raziskavo ključni. Dele besedila, ki smo jih kodirali, smo nato tudi analizirali. Kode smo združili v kategorije in jih analizirali. Sledila je kvantitativna analiza (Novljan, 2018).

4. Rezultati z interpretacijo

V nadaljevanju predstavljamo odgovore (v nadaljevanju O) na raziskovalna vprašanja (v nadaljevanju RV), ki smo si jih zastavili na začetku raziskave.

RV 1: Kolikšen delež učnih ur se pri predmetu naravoslovje in tehnika izvaja kot pouk na prostem v okolici šole?

O 1: Učitelji pri predmetu naravoslovje in tehnike izvajajo v povprečju 13,5 % pouka na prostem v okolici šole. Skoraj dve petini učiteljev (39,1 %) izvajata 10 % pouka na prostem v okolici šole (tabela 1).

Učni načrt za naravoslovje in tehniko (2011) predpisuje 105 ur pri predmetu naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu. Iz tega sledi, da učitelji izvajajo približno 14 ur pouka na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika, to je enkrat ali dvakrat na mesec.

Tabela 1: *Delež učnih ur v odstotkih, ki jih učitelji izvedejo kot pouk na prostem, njihova minimalna in maksimalna vrednost, aritmetična sredina in standardni odklon*

		Delež učiteljev [%]
Količina pouka na prostem v okolici šole izražena [%]	2	1,4
	3	2,9
	5	21,7
	8	1,4
	10	39,1
	15	1,4
	20	15,9
	25	1,4
	30	13,0
	40	1,4
	Skupaj	100,0

Izsledki podobne raziskave, kažejo, da učitelji v 1. razredu namenijo pouku na prostem pri predmetu spoznavanje okolja letno 34,8 ur (od 105 ur) (Cankar, 2015). To je več kot so jih navedli učitelji, ki so izpolnili vprašalnik, kar morda nakazuje, da tudi pri nas upada količina

ur pouka na prostem tekom šolanja, kot se to dogaja na Škotskem in v Veliki Britaniji (Waite, 2011).

Odgovore učiteljev smo razdelili v razrede (tabela 2). Približno dve tretjini (65,7 %) učiteljev izvaja 0–10 % pouka naravoslovja in tehnike na prostem v okolici šole. Tu opazimo razliko v primerjavi z raziskavo U. Jeranko Perkovič (2015), ki navaja, da največ učiteljev organizira 11–20 % pouka na prostem pri predmetu spoznavanje okolja. Podobno kažejo tudi izsledki raziskave, ki so jo izvedli Nicol idr. (2018) na Škotskem, kjer ugotavljajo, da se število minut na učenca, ki pouk preživi na prostem, po izobrazbeni vertikali znižuje, od 19 minut na teden v osnovni šoli do 13 minut v srednji šoli.

Tabela 2: *Količina pouka na prostem v okolici šole*

		Delež učiteljev [%]
Delež pouka (%)	0–10	65,7
	11–20	17,1
	21–30	15,7
	Nad 40	1,4
	Skupaj	100,0

RV 2: Ali se pojavljajo razlike pri vključevanju pouka na prostem v okolici šole med učitelji glede na lokacijo šole, delovno dobo in zgodnjo izkušnjo v primerjavi s sedanjim poučevanjem in dejavnostmi?

O 2: Med učitelji razrednega pouka, ki poučujejo na različnih šolah (urbanih in ruralnih), se ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede količine pouka na prostem v okolici šole. Med učitelji razrednega pouka z različno delovno dobo se pojavljajo razlike glede količine pouka na prostem v okolici šole. Čim več delovne dobe ima učitelj, tem več pouka na prostem izvaja. Na splošno se ne pojavljajo statistično pomembne razlike med učitelji razrednega pouka, ki imajo zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole, glede količine pouka na prostem v okolici šole. Kljub temu natančen pregled podatkov nekoliko nakazuje, da učitelji, ki imajo zgodnjo izkušnjo pouka na prostem v okolici šole izvajajo več pouka na prostem v okolici šole kot učitelji, ki te izkušnje nimajo.

V tabeli 3 so prikazane frekvence razlik med delovno dobo učitelja in količino pouka na prostem v okolici šole. Pri analizi ugotavljanja statistično pomembnih razlik smo uporabili Kullbackov 2Î preizkus, ki kaže statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 13{,}550$, $g = 6$, $\alpha = 0{,}035$) med delovno dobo učiteljev glede na količino pouka na prostem pri predmetu naravoslovje in tehnika v okolici šole. Ničelno hipotezo zavrnemo in s tveganjem 3,5 % trdimo, da se v osnovni množici med različnimi delovnimi dobami pojavljajo razlike glede količine pouka na prostem pri predmetu naravoslovje in tehnika v okolici šole. V večini izvajajo učitelji, ki poučujejo do 5 let (81,8 %) 0–10 % pouka na prostem v okolici šole. Le dva učitelja ga izvajata več kot 10 %, tj. 18,2 %. Vsi učitelji (100 %), ki so v vprašalniku sodelovali in poučujejo 5–15 let izvajajo 0–10 % pouka na prostem v okolici šole. Polovica učiteljev (54,2 %) z največ delovne dobe (nad 15 let) izvaja 0–10 % pouka na prostem v okolici šole. Malo manj kot četrtina učiteljev (22,9 %) z največ delovne dobe izvaja 11–20 % pouka na prostem. Približno ena petina učiteljev z največ delovne dobe (20,8 %) izvaja 21-30 % pouka na prostem v okolici šole in le en učitelj z največ delovne dobe (2,1 %) izvaja nad 40 % pouka na prostem v okolici šole.

Tabela 3: *Količina pouka na prostem izražena v odstotkih v okolici šole glede na delovno dobo učitelja*

			Količina pouka na prostem v okolici šole				
			0–10 %	11–20 %	21–30 %	Nad 40 %	Skupaj
Delovna doba učitelja	Do 5 let	F	9	1	1	0	11
		f %	81,8	9,1	9,1	0,0	100,0
	5–15 let	F	11	0	0	0	11
		f %	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	Nad 15 let	F	26	11	10	1	48
		f %	54,2	22,9	20,8	2,1	100,0
Skupaj		f	46	12	11	1	70
		f %	65,7	17,1	15,7	1,4	100,0

V tabeli 4 so prikazane frekvence razlik med lokacijo šole in količino pouka na prostem v okolici šole. Pri analizi smo uporabili Mann-Whitney preizkus, ki ne kaže statistično pomembnih razlik (U = 460,500, α = 0,069) med podeželsko in mestno šolo glede količine pouka na prostem pri predmetu naravoslovje in tehnika v okolici šole. Ničelno hipotezo obdržimo. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico. Razvidno je, da učitelji na podeželski šoli izvajajo nekoliko več pouka na prostem (*MR* = 40,05) kot učitelji z mestnih šol (*MR* = 32,46).

Tabela 4: *Količina pouka na prostem, izražena v odstotkih v okolici šole glede na lokacijo šole*

	Poučujem na ...	N	MR
Količina pouka na prostem	Podeželska šola	28	40,05
	Mestna šola	42	32,46
	Skupaj	70	

Legenda: N - število odgovorov na vprašanje; MR – povprečni rang

V tabeli 5 so prikazane frekvence razlik med zgodnjo izkušnjo učitelja in količino pouka na prostem v okolici šole. Pri analizi ugotavljanja statistično pomembnih razlik smo uporabili Mann-Whitney preizkus, ki ne pokaže statistično pomembnih razlik (U = 456,500, α = 0,380) med učitelji z zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole in brez nje glede količine pouka na prostem pri predmetu naravoslovje in tehnika v okolici šole. Ničelno hipotezo obdržimo. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico. Iz vzorca lahko razberemo, da učitelji, ki imajo zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole (*MR* = 34,17) izvajajo nekoliko več pouka na prostem kot učitelji brez zgodnje izkušnje s poukom na prostem v okolici šole (*MR* = 30,73).

Tabela 5: *Količina pouka na prostem v okolici šole glede na zgodnjo izkušnjo učitelja*

	Zgodnja izkušnja učiteljev	N	MR
Količina pouka na prostem	Da	33	34,17
	Ne	31	30,73
	Skupaj	64	

Legenda: N - število odgovorov na vprašanje; MR – povprečni rang

Med učitelji z različno delovno dobo se nakazujejo razlike glede količine pouka na prostem v okolici šole. Izsledki raziskave so pokazali, da učitelji z več delovne dobe izvajajo več pouka na prostem kot učitelji z manj delovne dobe. Medtem ko do drugačnih ugotovitev na sicer drugih primerih prideta E. Vidmar (2016) in U. Jeranko Perkovič (2015), ki

ugotavljata, da ni statistično pomembnih razlik med delovno dobo učiteljev in njihovim mnenjem o potrebi šolskega vrta in učitelji z različno delovno dobo in deležem pouka zunaj učilnice pri predmetu spoznavanje okolja. Iz pogovorov z učitelji začetniki smo ugotovili, da imajo na začetku več dela s pripravo učnih priprav in z vzpostavljanjem discipline v razredu ter posledično manj časa namenijo izvedbi pouka na prostem v okolici šole, kar nakazuje na mnenje podobno, kot ga navaja E. Vidmar (2016).

Medtem ko se med učitelji z urbanih in ruralnih šol ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede količine pouka na prostem v okolici šole, med učenci zasledimo, da naj bi imeli učenci z mestne šole manj pouka na prostem kot učenci s podeželske šole. Izsledki raziskav U. Jeranko Perkovič (2015) in E. Vidmar (2016) kažejo podobno.

Med učitelji, ki imajo zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole, in tistimi, ki ne, se glede količine pouka na prostem v okolici šole ne pojavljajo statistično pomembne razlike. Pa vendar se nakazuje, da učitelji, ki imajo zgodnjo izkušnjo pouka na prostem v okolici šole izvajajo več pouka na prostem v okolici šole kot učitelji, ki te izkušnje nimajo. O tem poročata tudi E. Blatt in P. Patrick (2014), ki sta v raziskavi potrdili Rogoffovo teorijo (1990), ki trdi, da zgodnja izkušnja vpliva na nadaljnje prepričanje. E. Vidmar (2016) ugotavlja, da so učitelji razrednega pouka, ki imajo zgodnjo izkušnjo, bolj naklonjeni k izvedbi pouka na prostem na šolskemu vrtu, kot učitelji, ki zgodnje izkušnje niso imeli.

RV 3: Pri katerih učnih vsebinah imajo učitelji več idej in pri katerih več težav za izvajanje pouka na prostem v okolici šole?

O 3: Med učitelji se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v količini idej in težav pri učnih vsebinah, ki jih določa učni načrt za naravoslovje in tehniko, za izvajanje pouka na prostem v okolici šole.

Prikaz učiteljevih idej in težav po tematskih sklopih je predstavljen v tabeli 6 in tabeli 7. Učitelji imajo skoraj pri vseh tematskih sklopih ideje o dejavnosti za pouk na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika. Nekoliko manj idej (39 učiteljevih idej) imajo učitelji pri tematskem sklopu človek. Pri pregledu literature smo v večini zasledili opisane primere pouka na prostem z biološko vsebino (Blatt in Patrick, 2014; Skribe Dimec, 2012). E. Blatt in P. Patrick (2014) opišeta izvajanje vsebine povezane s fotosintezo kot pouk na prostem. D. Skribe Dimec (2012) našteva vsebine pouka na prostem v ledeni deželi kot pouk na prostem v okolici šole povezane s človekom. Pregled spletnih virov kaže, da, da kar nekaj spletnih strani (Bocks, 2018; Education.com, 2012; Kay, 2018; Outdoor Classroom Day, 2018; Teach Junkie, 2018) ponuja opise dejavnosti za izvajanje pouka na prostem. Pri tem smo ugotovili, da so v večini opisane dejavnosti z biološkimi vsebinami (Education.com, 2012; Kay, 2018). Npr. dejavnost izdelovanje bivališča za metulje, opazovanje rast rož ali iskanje rož z različnimi cvetovi, opazovanje zgradbe lista, raziskovanje božične zvezde, pripravljanje hrane za ptiče na storžu borovca (Education.com, 2012) in opazovanje rastlin v bližini šole (Kay, 2018).

Tabela 6: *Delež učiteljev, ki navaja določene ideje pri pouku na prostem v okolici šole po tematskih pri predmetu naravoslovje in tehnika*

	Snovi	Sile in gibanja	Pojavi	Človek	Živa bitja
	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]
Konkretne	52,8	50,0	59,2	38,5	36,0
Splošne	47,2	50,0	40,8	61,5	64,0
Skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Učitelji so navedli največ težav za izvajanje pouka na prostem v okolici šole pri tematskem sklopu snovi (64 težav), medtem ko imajo najmanj težav za izvajanje pouka na prostem v okolici šole pri tematskem sklopu človek (26 težav).

Tabela 7: *Delež učiteljev, ki navaja določene težave pri pouku na prostem v okolici šole po tematskih pri predmetu naravoslovje in tehnika*

	Snovi	Sile in gibanja	Pojavi	Človek	Živa bitja
	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]	Delež učiteljev [%]
Spremstvo	18,5	16,3	12,8	20,1	21,4
Varnost	9,3	16,3	10,6	16,7	16,7
Časovna omejitev	10,7	12,2	21,3	10,0	11,9
Prostor	16,9	10,2	8,5	13,3	14,3
Vremenske razmere	3,1	4,1	12,8	3,3	2,4
Natrpanost učnih načrtov	3,1	0,0	2,2	0,0	0,0
Materialne omejitve	18,5	20,4	12,8	0,0	9,5
Organizacija	7,7	4,1	10,6	13,3	9,5
Drugo	10,7	10,2	4,2	10,0	9,5
Ni težav	1,5	6,2	4,2	13,3	4,8
Skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Glede na izkušnje z bodočimi učitelji in po pogovorih z učitelji smo menili, da bodo imeli učitelji pri tematskih sklopih, ki se navezujejo na fizikalne in kemijske vsebine več težav kot idej, a rezultati tega ne kažejo, saj imajo učitelji pri vseh tematskih sklopih ideje za pouk na prostem v okolici šole in hkrati izpostavljajo tudi težave pouka na prostem v okolici šole. Težave, ki so jih navedli učitelji, so splošne težave, ki smo jih zasledili tudi v literaturi in niso vezane na konkretni tematski sklop, npr. spremstvo, ustreznost prostora, organizacija, vremenske razmere in materialne omejitve (Barker idr., 2002; Rickinson idr., 2004; Štemberger, 2012; Šuklje Erjavec, 2012; Van Bussel, 1992).

RV 4: Kako (obseg, lokacija) učenci zaznavajo pouk na prostem v okolici šole?

O 4: Učenci pri predmetu naravoslovje in tehnika zaznavajo pouk na prostem v okolici šole zelo redko (enkrat ali dvakrat na šolsko leto) in menijo, da pouk na prostem v okolici šole pri predmetu poteka v gozdu, na travniku, šolskem igrišču …

Najbolj pogost odgovor učencev (57,7 % od 305 učencev) je, da imajo pouk na prostem v okolici šole enkrat ali dvakrat na šolsko leto (tabela 8). Nekateri so navedli, da niso še nikoli imeli pouka na prostem v okolici šole, drugi trikrat na teden, sedemkrat na leto, trikrat na štiri mesece …

Tabela 8: *Količina pouka na prostem v okolici šole z gledišča učencev*

	Delež učencev [%]
Enkrat ali dvakrat na šolsko leto	57,7
Enkrat na mesec	22,6
Dvakrat na mesec	6,6
Vsak teden, enkrat	1,0
Vsak teden, dvakrat	1,0
Drugo	11,1
Skupaj	100,0

Učenci v primerjavi z učitelji zaznavajo manj pouka na prostem v okolici šole. Medtem ko je Nicol idr. (2018) poročajo, da, 80 % učencev trdi, da se izvaja pouk na prostem tedensko ali večkrat. Prav tako pravijo, da imajo učenci skozi leta izobraževanja manj pouka na prostem. Menimo, da bi lahko bili rezultati raziskave v našem šolskem prostoru podobni rezultatom omenjene raziskave. Ugotovitev, da učenci zaznavajo manj pouka na prostem v okolici šole, nakazuje, da se lahko učenci učijo tudi na šolskem igrišču preko različnih dejavnosti (npr. didaktične igre), pa se morda sploh ne zavedajo, da se učijo (Ginnis, 2004).

Učenci kot lokacijo pouka na prostem v večini naštevajo gozd, travnik, polje, šolski vrt in šolsko igrišče (tabela 9). Poudarjeno je bilo, naj napišejo lokacijo pouka na prostem v okolici šole. Vseeno so nekateri učenci pod lokacijo navedli tudi muzeje, šolo v naravi … Če njihove odgovore primerjamo z izsledki raziskave E. Blatt in P. Patrick (2014), ugotovimo, da so si zelo podobni v primerjanju šol z urbanih in ruralnih okolij. Učenci iz mesta se zunaj predvsem vozijo s kolesi in skuterji ter rolajo. Za to potrebujejo asfaltno površino. Tudi Nicol idr. (2018) poročajo, da se pouk na prostem v okolici šole izvaja največkrat na trdi površini, npr. na šolskem igrišču. Medtem ko podobno ugotavljamo pri učencih iz mestnih šol v naši raziskavi, saj je bilo šolsko igrišče lokacija pouka na prostem, ki so jo učenci zapisali največkrat. V naši raziskavi so učenci s podeželskih šol kot lokacijo pouka na prostem navedli gozd, travnik, polje, reka … E. Blatt in P. Patrick (2014) navajata, da podeželski otroci zelo radi vrtnarijo, kmetujejo …

Tabela 9: *Lokacije pouka na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika*

		Ni napisal	Napisal	Skupaj
Gozd	Delež učencev [%]	62,2	37,8	100,0
Polje	Delež učencev [%]	93,9	6,1	100,0
Travnik	Delež učencev [%]	76,3	23,7	100,0
Reka	Delež učencev [%]	84,7	15,3	100,0
Šolsko igrišče	Delež učencev [%]	43,5	56,5	100,0
Na šolskem vrtu	Delež učencev [%]	96,9	3,1	100,0
Okolica šole	Delež učencev [%]	87,8	12,2	100,0
Park	Delež učencev [%]	99,2	0,8	100,0
Ustanova	Delež učencev [%]	92,4	7,6	100,0
V šoli v naravi	Delež učencev [%]	97,7	2,3	100,0
Drugo	Delež učencev [%]	89,7	10,3	100,0
Nikjer	Delež učencev [%]	98,9	1,1	100,0
Nesmiseln odgovor	Delež učencev [%]	99,2	0,8	100,0

5. Zaključek

V prispevku so predstavljene izkušnje učiteljev in učencev s poukom na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu osnovne šole. Natančneje, s prispevkom smo želeli pokazati, koliko pouka na prostem v okolici šole izvajajo učitelji, kje ga izvajajo, kaj izvajajo in kako pouk na prostem v okolici šole zaznavajo učenci. V teoretičnem delu prispevka smo se osredinili na predstavitve različnih opredelitev pouka na prostem, lokacijo in trajanje pouka na prostem in pozitivne ter negativne vidike pouka na prostem. Predstavili smo tudi nekaj dobrih primerov prakse pri nas in v tujini.

V empiričnem delu smo predstavili raziskavo z učitelji 4. in 5. razreda ter z učenci 4. in 5. razreda, ki kaže na realizacijo pouka na prostem pri predmetu naravoslovje in tehnika z gledišča učiteljev in učencev.

Ključni izsledki raziskave so:

- Učitelji izvajajo 13,5 % pouka na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika (tabela 1).
- Statistično pomembne razlike količine pouka na prostem v okolici šole se ne pojavljajo glede na lokacijo šole – mesta oziroma podeželska (tabela 4) in glede na obstoječo oziroma neobstoječo zgodnjo izkušnjo s poukom na prostem v okolici šole (tabela 5). Med učitelji razrednega pouka z različno delovno dobo pojavljajo razlike glede količine pouka na prostem v okolici šole. Izsledki raziskave so pokazali, da učiteljev z več delovne dobe izvajajo več pouka na prostem kot učitelji z manj delovne dobe (tabela 3).
- Med učitelji razrednega pouka se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v količini idej (tabela 6) in težav (tabela 7) pri učnih vsebinah, ki jih določa učni načrt za naravoslovje in tehniko.
- Učenci zaznavajo pouk na prostem v okolici šole zelo redko (enkrat ali dvakrat na šolsko leto) (tabela 8) in menijo, da pouk na prostem v okolici šole pri predmetu naravoslovje in tehnika poteka v gozdu, na travniku, šolskem igrišču (tabela 9).

Izsledkov raziskave ne moremo posplošiti na osnovno množico, ampak lahko posplošimo le na vzorec, ker je bilo v raziskavo vključenih premalo učiteljev in premalo z različnih šol po Sloveniji. Obenem so učitelji povečini odgovarjali le na zaprta vprašanja.

Iz izsledkov raziskave izhajajo številna raziskovalna vprašanja, tudi tista, ki se nanašajo na pripravo konkretnih učnih gradiv za učitelje in njihovo vrednotenje. Zanimivo bi bilo tudi spremljati pouk na prostem v okolici šole ter ga primerjati na šolah v urbanem in ruralnem okolju, predvsem dejavnosti in organizacijo. Smiselno bi bilo identificirati nivo interesa, učenčeve dosežke kot tudi stališča učencev do pouka na prostem v okolici šole. Zanimivo bi bilo raziskati, kako se spreminja poučevanje na prostem v okolici šole po izobraževalni vertikali navzgor. Zagotovo bi bilo smotrno identificirati najbolj pogosta napačna razumevanja pri tematskih sklopih učnega načrta za naravoslovje in tehniko in pripraviti učna gradiva za izvedbo pouka na prostem, jih evalvirati ter primerjati dosežke učencev, ki poglabljajo znanje preko tradicionalnih pristopov in tistimi, ki znanje poglabljajo na prostem.

Kakorkoli že, dejstvo, da narava vpliva na človekov razvoj, daje vedeti, da naj se v slovenskih osnovnih šolah začne večja uporaba pouka na prostem. Želja je, da bi učenci imeli interes za učenje in del poti do tega cilja je lahko že pouk na prostem.

6. Literatura

American Institutes for Research (2005). Effects of Outdoor Education Programs for Children in California. Pridobljeno s https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Outdoorschoolreport_0.pdf.

Barker, S., Slingsby, D. R. and Tilling, S. (2002) Teaching biology outside the classroom: is it heading for extinction? A report on outdoor biology teaching in the 14–19 curriculum. Shrewsbury, UK: Field Studies Council.

Blatt, E., Patrick, P. (2014). An Exploration of Pre-Service Teachers' Experiences in Outdoor 'Places' and Intentions for Teaching in the Outdoors. International Journal of Science Education. Pridobljeno s http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2014.918294.

Bocks, S. (2018). 31 Days of Outdoor STEM activities for kids. Pridobljeno s https://littlebinsforlittlehands.com/outdoor-stem-activities-science-kids/.

Cankar, L. (2015). Pogostost uporabe pouka na prostem v 1. razredu osnovne šole. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Department for Education and Skill (2006). Learning Outside the Classroom Manifesto. Nottingham: DfES Publicatins. Pridobljeno s http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf.

Education.com (2012). Nature Activities & Nature Experiments. Pridobljeno s https://www.education.com/activity/nature-activities/.

Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., Ewert, A. (2006). Outdoor education: methods and strategies. Champaign: Human kinetics.

Ginnis, P. (2004). Učitelj – sam svoj mojster : kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Rokus.

High Quality Outdoor Education. Pridobljeno s https://www.englishoutdoorcouncil.org/HQOE.pdf

Jeranko Perkovič, U. (2015). Pouk zunaj učilnice pri spoznavanju okolja. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jeronen, E. in Jeronen, J. (2018). Outdoor education in Finnish schools and universities. Pridobljeno s https://ioern.files.wordpress.com/2012/03/finland_1.pdf.

Kay (2018). Fun Outdoor Science Lesson Ideas For KS1. Pridobljeno s https://www.pentagonplay.co.uk/news-and-info/outdoor-science-lessons.

MacQuarrie, S. (2016). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. Pridobljeno s http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2016.1263968.

Nicol, R., Higgins, P., Ross, H. in Mannion, G. (2018). Outdoor education in Scotland: A summary of recent research. Pridobljeno s http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/nicol_et_al_oe_scotland_research.pdf.

Novljan, M. (2018). Poučevanje predmeta naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu osnovne šole na prostem v okolici šole. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Outdoor Classroom Day (2018). Pridobljeno s https://outdoorclassroomday.com/resources/lesson-ideas/.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D. idr. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. London: Field Studies Council.

Skribe Dimec, D. (2012). Pouk na prostem v ledeni deželi - na Islandiji. Naravoslovna solnica, 1, 12–17.

Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V: S, Mršnik, L. Novak (ur.), Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja: naravoslovje in tehnika. str. 79–83. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. Razredni pouk, 1-2, 84–90.

Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. Sodobna pedagogika, 1, 56–174.

Teach Junkie (2018). 19 Fun Ideas & Resources for Force and Motion. Pridobljeno s http://www.teachjunkie.com/sciences/19-fun-ideas-resources-force-and-motion/.

Van Bussel, F. (1992). Nizozemski tečaj začetnega naravoslovja za razredne učitelje. V J. Ferbar (ur.), *Razvoj začetnega naravoslovja. Kaj smo slišali in brali* (15–32). Nova Gorica: Educa.

Vidmar, E. (2016). Vpliv izkušenj učiteljev razrednega pouka na njihovo mnenje o vključevanju šolskega vrta v pouk. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vodopivec, I., Praprotnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skribe Dimec, D., Balon, A. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 5. 2. 2018 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf.

Waite S. (ur.). (2011). Children learning outside the classroom: from birth to eleven. London: Sage.

Waite, S. (2011). Outdoor learning for children aged 2–11: perceived barriers, potential solutions. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/profile/Sue_Waite/publication/242494391_Outdoor_learning_for_children_aged_2-11_perceived_barriers_potential_solutions/links/0deec5300881a079f8000000.pdf.

Kratka predstavitev avtorjev

Maruša Novljan je po izobrazbi je magistrica profesorica poučevanja na razredni stopnji. Ker se zaveda, da pouk na prostem pozitivno vpliva na učence in njihov celostni razvoj, je s tega področja pripravila magistrsko delo. Prav tako si bo kot učiteljica razrednega pouka prizadevala čim večkrat izpeljati pouk na prostem v okolici šole. Trenutno je zaposlena na Osnovni šoli Nove Jarše v Ljubljani kot učiteljica podaljšanega bivanja.

Jerneja Pavlin je docentka za področje fizikalnega izobraževanja, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju razvoja, optimizacije in evalvacije različnih pristopov poučevanja naravoslovja in vključevanju sodobnih znanstvenih spoznanj v pouk naravoslovnih predmetov.

S pedagoškim pristopom Reggio Emilia do sodelovalnega učenja v predšolskem obdobju

Using the Reggio Emilia Approach for Cooperative Learning in the Pre-school Period

Mojca Lužnik

Vrtec Tržič
mojca.luznik@vrtec-trzic.si

Povzetek

V prispevku je predstavljeno pedagoško delo v skupini s predšolskimi otroki, kjer smo s pomočjo nekaterih načel pedagoškega pristopa Reggio Emilia razvijali začetke sodelovalnega učenja. Vsebino projekta, v katerem so otroci pridobivali veščine medsebojnega sodelovanja, smo povezali s trajnostno naravnanostjo v skrbi za zdravo okolje. Raziskovalno vprašanje "kam teče voda?", nas je skozi projekt vodilo od raziskovanja domačega okolja in reke, preko odkrivanja lastnosti vode, do spoznavanja pomena vode za obstoj življenja posameznika in domačega kraja. Z uporabljenim pedagoškim pristopom, so otroci aktivno sodelovali v igralnih in učnih skupinah pri gradnji lastnega znanja.

Ključne besede: pedagoški pristop Reggio Emilia, predšolski otroci, sodelovalno učenje, voda.

Abstract

The article presents pedagogical work in a group of pre-school children, where we began to develop cooperative learning through some principles of the Reggio Emilia approach. The content of the project, in which children gained the skills of cooperation, was connected to the sustainable care for a healthy environment. The research question was: "Where does water flow". It led us through the project, from exploring the local environment and the river, discovering the characteristics of water, to figuring out the meaning of water for the existence of every individual and the community. Using the pedagogical approach, children actively participated in gaming and learning groups and gaining knowledge.

Keywords: cooperative learning, pre-school children, Reggio Emilia approach, water.

1. Uvod

Predšolski otroci so radovedni in želijo biti aktivni raziskovalci okolja, v katerem živijo. Pedagoški pristop Reggio Emilia nas s svojimi načeli spodbuja k iskanju možnosti, kako otroka vključiti v načrtovanje dejavnosti, jih spodbuja k medsebojnemu sodelovanju pri njihovi konstrukciji lastnega znanja ter preko neposrednih izkušenj aktualen problem približati otroku z več vidikov. Utemeljitelj tega pristopa je profesor Loris Malaguzzi. Devjak (2009) nam predstavi pristop kot sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, ki temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja raznovrstnost vednosti in konceptualno povezanost različnih znanosti. Značilnosti tega koncepta sta odprtost projektov in pedagogika poslušanja, ki zagotavljata strokovnemu

delavcu sledenje otroku, kateremu je omogočeno enakovredno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in ocenjevanju projektov. Odprtost v pristopu se nanaša na sprejemanje različnih znanstvenih teorij ter na odnos do okolja ter sprememb v lastnem pojmovanju. Naslednja značilnost pristopa je pedagogika poslušanja, ki temelji na občutljivosti za poslušanje in biti slišan. Otrok se izraža na različne načine, ne le z besedami. Vzgojitelj ga posluša, poizkuša razumeti njegovo razmišljanje in vprašanja. Ob teh značilnostih pristopa se otrok razvija v kritičnega, demokratičnega in aktivnega človeka. Temelje pedagoškega pristop Reggio Emilia predstavljajo naslednja načela: vpetost vrtca v kulturno okolje, različnost otroka, razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja, prednost učenja pred poučevanjem, kakovostna interakcija in komunikacija, timsko delo, projektno načrtovanje, dokumentiranje dela in prostor kot tretji vzgojitelj (Devjak, 2009).V okolju, ki je bogato z vodo, so otroci spoznavali vodo kot pogoj za življenje in kot enega od naravnih virov, pomembnih za delovanje domačega kraja v preteklosti in sedanjosti. Batistič (2000) pravi, da je Vigotski ugotavljal pomembnost odnosa med otrokovim razvojem in pridobivanjem izkušenj. Otrokov razvoj je mogoč le s pridobivanjem novih izkušenj, hkrati je nivo razvoja tisti, ki določa, kako bo otrok pridobival izkušnje. Eno od načel pristopa Reggio Emilia nas vodi k uporabi vseh čutil, kar otroku omogoča neposreden stik z novo situacijo, v kateri pridobiva nova znanja in veščine. Dejavnosti, ki so bile izvedene v projektu "Kam teče voda?", slonijo na otrokovem neposrednem pridobivanju izkušenj z vodo v različnih okoljih, kar je vplivalo na njegov spoznavni in socialni razvoj. Odprtost projekta je bila poudarjena na točki, ko smo se povezali z muzejem in so otroci pridobili informacije o vodi tudi z zgodovinskega vidika. Knific (2017) piše o spremljanju in spreminjanju običajev, povezanih z vodo v našem okolju, ki je omogočilo, da so se običaji ohranili do danes. Pri uresničevanju delnih nalog projekta smo načrtovali uporabo nekaterih elementov pristopa Reggio Emilia ter spodbujanje otrok k medsebojnemu sodelovanju, ki je otroke usmerilo v razvijanje sodelovalnega učenja. Hkrati smo skozi dejavnosti razvijali odgovorno ravnanje z naravo, predvsem vodo, ter spodbujali razvoj trajnostne naravnanosti do problema, kako ohranjati zdravo okolje. Načela Reggio Emilia smo v projektu povezali z Kurikulumom za vrtce, ki ga moramo pri delu z otroki upoštevati v slovenskih vrtcih.

2. Oblikovanje vprašanja, načrta, projekta

V skupini se je pojavilo raziskovalno vprašanje, kam teče voda, ki jo opazujemo vsak dan ob igrišču. Vprašanje smo uporabili kot naslov projekta in skupaj oblikovali načrt raziskovanja, ki je vseboval naša vprašanja o vodi in dejavnosti, s katerimi smo želeli priti do odgovorov na vprašanja. Dejavnosti so potekale skozi igro, lastne izkušnje, z možnostjo ekspresije in izmenjave znanj med otroci. Načrtovali smo opazovanje vode v naravi, poizkuse z vodo, ogled vodnih koles v starem jedru mesta ter izdelavo in uporabo mlinčkov. Naše raziskovanje nas je vodilo skozi različna vprašanja. Želeli smo raziskati, kje najdemo vodo in ali je vsa voda primerna za pitje. Ob teh dveh vprašanjih je bilo smiselno raziskati tudi lastnosti vode, kar nas je pripeljalo do raziskovanja možnosti in pomena tehnike čiščenja vode ter otroke usmerjalo v razvoj spoštovanja tega naravnega vira. V drugem delu projekta smo načrtovali delni nalogi, ki sta vsebovali spoznavanje povezave domačega kraja z vodnimi viri. Na oblikovanje vprašanj in dejavnosti pri teh dveh nalogah je vplival predvsem vzgojitelj, saj predšolski otroci zgodovine in industrije v domačem okolju običajno ne poznajo dobro. Pri razvijanju otrokove identitete in spodbujanju trajnostne naravnanosti do ohranjanja naravnih virov sta tudi ta dva vidika okolja izrednega pomena, zato sta bila vključena v projekt. Za vse dejavnosti, razen ogleda vodnih koles, smo načrtovali skupinsko obliko dela, ki otrokom zagotavlja večjo možnost aktivnosti in medsebojnega sodelovanja.

3. Voda v naravnem okolju

Voda je za otroke zanimiva v vseh pojavnih oblikah in nudi možnosti za različne dejavnosti. Projekt je bilo smiselno začeti na obrežju bližnje reke Tržiške Bistrice, katere imena niso poznali vsi otroci, zato so nam ga zaupali tisti, ki so ime poznali. Prva naloga je bila, da najdemo varen dostop do vode. Na obrežju so bili otroci usmerjeni v opazovanje reke, lahko so opazovali sami ali se družili v manjših skupinah, v katerih je občasno potekalo živahno izmenjavanje mnenj. Pri raziskovanju so uporabljali vsa čutila, lahko so tipali, poslušali, vonjali in okušali. Svoje ugotovitve so želeli deliti z vzgojiteljem, nekatera njihova spoznanja so bila:

- zgleda kot da je nevidna, ampak se vseeno vidi,
- vodo lahko malo dvigneš, potem pa uide,
- če vržeš kamen v vodo, tam okoli skačejo kapljice,
- voda čez velike kamne naredi tobogan, zato je hrupno.

V nadaljevanju se je zbrala cela skupina in izmenjala informacije, ki smo jih kasneje uporabili kot osnovo za drugo delno nalogo, katero smo jo izvajali v igralnici. Nato so se skupine preoblikovale in nadaljevale z opazovanjem. Tokrat so otroci dobili navodilo, naj opazujejo smer toka. Otroci so se vrnili z odgovorom in novimi vprašanji. Zanimalo jih je, od kod priteče reka in kam gre. V naslednjih dneh smo poizkušali slediti reki, kar nam ni v celoti uspelo, zaradi pogosto nevarnega ali nedostopnega obrežja. Med raziskovanjem smo prišli do muzeja, kjer nam je kustos ponudil pomoč in odgovoril na naša vprašanja, kje izvira reka, ki ji sledimo, in kam se izliva. Srečanje s kustosom smo izkoristili za dogovor o obisku vodnih koles. Na tej točki projekta smo upoštevali načelo Reggio Emilia, da se vrtec poveže z okoljem oziroma da skrbimo za vpetost vrtca v okolje. Rečno obrežje smo še večkrat obiskali, otroci so skozi igro in usmerjene dejavnosti raziskovali življenje v reki ter moč vode pri preoblikovanju obrežja, ki je bilo najbolj opazno ob podrtih jezovih iz kamenja in mivke, ki so jih otroci zgradili v prejšnjih dneh.



Slika 1: Obisk rečnega obrežja

4. Poizkusi z vodo

V tej delni nalogi projekta je bilo v ospredju delo v manjših skupinah, ki niso bile stalne. Otroci so aktivno sodelovali v raziskovanju in pridobivanju novih znanj ter izmenjavi mnenj in ugotovitev. Pripravljenih je bilo nekaj kotičkov, v katerih so se otroci srečevali s pojmom

vode ali s konkretno snovjo. Vključili so se lahko v igre s pravili na temo vode, v knjižnem kotičku so si ogledovali literaturo na temo našega projekta, vsakodnevno je potekala igra z ledom in vodo. V dveh skupinah so potekali pripravljeni poizkusi, vsaki skupini je bil v pomoč eden od vzgojiteljev, ki je imel vlogo koordinatorja dejavnosti. Pripravljene poizkuse smo v nekaj dneh večkrat ponovili, ob tem so se izmenjali vsi otroci v skupinah, ob delu razmišljali, preverjali in prihajali do novih ugotovitev. V prvih poizkusih smo se posvetili osnovnim lastnostim: vonju, barvi, okusu. Te lastnosti smo nato spremenili z dodajanjem kisa, barve in nekaj drugih snovi, ki jih otroci dobro poznajo. Prav te dejavnosti so spodbudile otrokovo radovednost in motivacijo za nadaljnje delo. Na preprost način smo raziskali kondenzacijo in ustvarili nove kapljice. Ob tem so imeli otroci možnost predvidevanja in povezovanja vzrokov s posledicami. Pristop Reggio Emilia poudarja dokumentiranje dela, pri katerem so v veliki meri lahko vključeni tudi otroci, zato so imeli vedno možnost, da svoje ugotovitve zabeležijo z risbami. Ob koncu izvajanja poizkusov se je zbrala cela skupina, da je ob plakatu, ki je nastal med delom, delila svoje misli in ugotovitve o lastnostih in spreminjanju vode. Ugotovitve so nas vodile k naslednjemu vprašanju: kako očistiti vodo. V enem od poizkusov so otroci opazovali razliko med čisto in umazano vodo. Otroci so bili usmerjeni v razmišljanje o uporabi umazane vode za uživanje in čiščenje ter kako rešiti težavo. Voda v našem okolju je dokaj čista, zato smo umazano vodo zajeli v luži in izdelali preprosto čistilno napravo, s katero smo zajeto vodo čistili. Razliko med čisto in umazano vodo so otroci ugotavljali s poizkusom namakanja krp v vodo z različno koncentracijo umazanije. Ta poizkus je spodbudil v skupini daljši pogovor, katera voda je primerna za čiščenje stanovanja oziroma uporabo v vsakdanjem življenju. Ob tej dejavnosti se je naš projekt močno povezal s trajnostno naravnanostjo za ohranjanje zdravega okolja. Poudarek je bil na pravilnem ravnanju z vodnimi viri, ki zagotavljajo preživetje tako vodnim organizmom kot tistim, ki živijo na kopnem.



Slika 2: Raziskovanje lastnosti vode

5. Ogled vodnih koles

V tej delni nalogi niso bili v ospredju elementi sodelovanja med otroki, večji poudarek je bil na utrjevanju znanja in na Reggio Emilia načelu povezovanja z okoljem. Prvi stik z okoljem, potreben za to nalogo, smo opravili na začetku projekta z obiskom muzeja. Tokrat smo se skupaj s kustosom odpravili do stavbe, kjer so ostanki vodnega kolesa. S kustosom smo se srečali pred muzejem, kjer so otroci lahko odgovorili na prvo vprašanje, kako se imenuje reka, ki jo obiskujemo. V pogovoru smo se dotaknili tudi Gregorjevega, starega

običaja, ki ima skozi zgodovino za naš kraj močan pomen in je povezan z vodo. Otroci ta običaj poznajo po spuščanju hišic z lučjo po vodi, niso pa še poznali njegovega pomena, povezanega z daljšanjem dneva in prihrankom energije. V nadaljevanju naše poti skozi mesto, so imeli otroci še večkrat možnost utrjevanja znanja. Obiskali smo najstarejšo stavbo v mestu, kjer je bila v preteklosti kovaška delavnica, za katero je bilo odločilnega pomena vodno kolo, ki je poganjalo kovaško kladivo. To dejstvo nas je vodilo do današnje tovarne kos in srpov, ki ne uporablja več vode kot enega glavnih virov energije. Tovarna se nahaja pod igriščem, kjer smo opazovali reko. Na tej točki projekta so otroci pridobili znanje o domačem kraju, zgodovini kraja in staršev ter razvijali lastno identiteto. Povezovanje z okoljem in vpetost vrtca v okolje, kjer deluje, smo nadaljevali z dogovorom o izdelavi vodnih mlinčkov, ki jih bomo postavili v okolje.



Slika 3: Ogled ostankov vodnega kolesa

6. Izdelava mlinčkov

Nadaljevali smo s skupinsko obliko dela, vendar so bile tokrat skupine stalne. Prva naloga skupin je bila, da oblikujejo načrt mlinčka in izberejo materiale, ki jih bodo uporabili pri izdelavi. V skupinah so otroci aktivno sodelovali z razmišljanjem, dogovarjanjem, risanjem in izbiranjem materialov. Skupine so bile majhne, trije do pet otrok, zato so lahko vsi sodelovali in bili slišani. Opaziti je bilo, da so se znotraj skupin upoštevale in razvijale ideje tudi tistih otrok, ki velikokrat ostajajo v ozadju. Načrte so lahko predstavili celotni skupini, kasneje smo vse načrte izobesili na pano, kjer so si jih otroci lahko ogledovali in komentirali. Pomoč odraslega so potrebovali šele, ko so začeli izdelovati mlinčke. V delo otrok smo odrasli poizkušali čim manj posegati. Znotraj skupin se je pokazalo močno sodelovanje med otroci pri dogovarjanju, izbiri materialov in pri sestavljanju posameznih delov mlinčka v celoto. Težave, ki so se pojavljale, so želeli reševati sami. Pomoč so potrebovali pri žaganju večjih kosov lesa in lepljenju z vročim lepilom. V enoti imamo dokaj dobro opremljen delovno-tehniški kotiček, zato so otroci orodje in njegovo uporabo večinoma že poznali. Končne izdelke smo razstavili ob srečanju s starši, nato smo jih uporabili oziroma preverili delovanje na obrežju, kjer smo skozi projekt opazovali reko. Otroci mlinčkov niso želeli pusti ob reki, ker so se spomnili, da je voda podirala njihove jezove. Drugi razlog, da odnesemo mlinčke, pa je bil, da ob reki ne smemo puščati predmetov, ki lahko pomenijo onesnaževanje prostora.



Slika 4: Opazovanje reke in obrežja

7. Zaključek

Marentič Požarnik (2000) ugotavlja, da je izkustveno učenje oblika učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto. Menim, da je bila v opisanem projektu ta celota dosežena. S povezovanjem nekaterih elementov načel pristopa Reggio Emilia in Kurikuluma za vrtce so otroci skozi dejavnosti imeli možnost samostojnega učenja, pridobivanja izkušenj in hkrati razvijali spretnosti sodelovanja, kar jih vodi v razvoj sodelovalnega učenja. Pristop Reggio Emilia nudi dobra izhodišča za otrokovo učenje. Vendar takšen način dela, z vidika varnosti in nudenja potrebne pomoči, zahteva v oddelku vsaj dva strokovna delavca, kar pa vemo, da je včasih težko zagotoviti. Zato se občasno zatekamo k starim oblikam dela. Rešitev je v večjem povezovanju med oddelki znotraj enot, ki se počasi razvija tudi v našem vrtcu.

8. Literatura

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Devjak, T., Skubic, D. (2009). Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia,* 7-15.

Knific, B. (2017). *Gregorjevo: ko gre luč v vodo in se prične pomlad*. Tržič. Tržiški muzej.

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

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Lužnik je zaposlena kot vzgojiteljica predšolskih otrok v Vrtcu Tržič. Po končanem visokošolskem študiju na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer predšolska vzgoja, je uspešno zaključila profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje, ki je potekalo v letih 2008–2013 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Povezovanje pristopa Reggio Emilia in Kurikuluma za vrtce ji še vedno nudi izzive, v smislu kako izboljšati pedagoško prakso. Delo v oddelku se trudi povezati tudi s spodbujanjem otrokove občutljivosti v skrbi za zdravo okolje.

Dobrodelnost v okviru okoljske vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

Charity in the Context of Environmental Education and Education for Sustainable Development

Loti Mesojedec Behin

Gimnazija in srednja šola Kočevje
loti.mesojedec-behin@guest.arnes.si

Povzetek

Okoljska vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj bi morali biti vpeti v vse sfere vzgoje in izobraževanja, kajti največje učinke na tem področju lahko dosežemo ravno z delom z otroki in mladimi. Namen članka je predstaviti potek projektnega dela zbiranja rabljenih oblačil na šoli ter prodajo le-teh po simboličnih cenah na mestni tržnici. Dejavnost je imela tudi socialni značaj, kajti pridobljeni denar je bil namenjen šolskemu socialnemu skladu. V projektu je sodelovalo 14 dijakov 2. letnika izbirnega predmeta študij okolja, dijakinja 1. letnika ter 5 delavcev šole. Dijaki so poleg okoljskega znanja pridobili koristno izkušnjo sodelovalnega učenja, vodenja projekta ter sodelovanja s širšo lokalno skupnostjo.

Ključne besede: dijaki, dobrodelnost, okoljska vzgoja, projektno delo, trajnostni razvoj.

Abstract

Environmental education and education for sustainable development should be integrated into all spheres of education, since the greatest effects in this field can be achieved just by working with children and young people. The aim of the article is to present the project work of collection of used clothing at school and their sale at symbolic prices at the city open market. The activity also had a social character as the money acquired was intended for the school's charity fund. The project involved 14 second-year students within the optional subject Environmental Studies, one first-year student and 5 members of school staff. In addition to environmental knowledge, students have gained valuable experience in collaborative learning, project management and cooperation with local community.

Key words: charity, environmental education, project work, students, sustainable development.

1. Uvod

V današnjem času obstaja potreba po spremembi učnih strategij, ki vlogo učenca spremenijo iz pasivne vloge poslušalca v aktivnega sooblikovalca pouka. Vloga učitelja naj bi se s tem procesom spremenila v vlogo mentorja, ki bi vodil in usmerjal učni proces, glavni akterji pa bi bili dijaki sami. Ta način zahteva spremembo miselnosti in navad učiteljev, kar se zlasti pri učiteljih, ki poučujejo že več let, ne more zgoditi čez noč. Dobro izhodišče za uvajanje novih oblik dela pri pouku so izbirni predmeti, pri katerih učitelji ne čutijo takšnega pritiska s strani zunanjega preverjanja znanja. Eden izmed teh predmetov je tudi izbirni

predmet študij okolja, znotraj katerega se uresničujejo cilji, vezani na okoljsko vzgojo in trajnostni razvoj. Predmet je projektno zasnovan. Kot takšen je na urniku dijakov vedno v blok urah na koncu pouka, kar omogoča več časa za izvedbo različnih delavnic, obiska raznih inštitucij v lokalnem okolju, medpredmetnega sodelovanja in seveda projektnega dela samega. Predmet poučuje več učiteljev iz različnih predmetnih področij. Učiteljem omogoča več kreativnosti, pri tem pa so upoštevane tudi želje dijakov.

V nadaljevanju bo predstavljeno projektno delo, v katerem so bili dijaki aktivni v vseh njegovih fazah in na koncu prišli do zastavljenega cilja.

Namen članka je spodbuditi učitelje, da skupaj z dijaki izvajajo pouk v bolj aktivni obliki. Pomembno je zavedanje, da danes šola ni izolirana in samozadostna entiteta, ampak je vpeta v širše okolje (Rustja, Gajgar in Požar Matijašič, 2008).

2. Okoljska vzgoja in trajnostni razvoj

V kurikulu za okoljsko vzgojo kot vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (2008) je zapisano, da je trajnostni razvoj »razvoj, v katerem ljudje zadovoljujejo sedanje potrebe, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb«. Ta temelji na smotrnem izkoriščanju surovin, energije in drugih naravnih virov ipd.

Del trajnostnega razvoja je tudi trajnostna potrošnja. Potrošniki bi morali potrošiti le toliko, kot potrebujemo. V današnji potrošniški družbi, ki stalno ustvarja nove potrebe, je brez vzgoje in izobraževanja mlajših generacij ideja trajnostnega razvoja zelo težko uresničljiva, vsi pa se zavedamo, da nujna. Nujno je delo na tem, da učeči se spreminjajo svoja stališča, vrednote in posledično tudi ravnanja. Pot do tega ni kratka, potrebna je vztrajnost, kajti sadovi dela ne pridejo tako kmalu. Zavedati se moramo, da veliko vlogo pri tem lahko odigrajo ravno učitelji. Po UNESCO-vi opredelitvi je: »Okoljska vzgoja stalen proces, v katerem se posameznik in skupnost bolj polno zaveda svojega okolja in pridobi znanja, vrednote, spretnosti, izkušnje in tudi odločenost, da bodo delovali individualno in skupinsko za reševanje sedanjih in prihodnjih problemov okolja.« (Benedict, 1991; Marentič Požarnik, 2011).

Koncept trajnostnega razvoja temelji na mnogonamenskosti in sonaravnosti. Mnogonamenskost pomeni, da ima vsak sistem več vlog, njegovi koristniki smo tudi ljudje. Sistem je v takšnem stanju takrat, ko je najbližje svojemu naravnemu stanju. Pri tem lahko vpeljemo še termin sonaravnost. Torej, naša raba naravnih virov mora omogočati ohranitev vseh naravnih sestavin sistema. Nosilni stebri sonaravnega trajnostnega razvoja so med drugim: ponovna uporaba in reciklaža materialov, materialna zmernost namesto potrošništva, zmanjšanje snovno-energetskih tokov, uravnoteženost med ekonomijo, socialo in okoljem ter t. i planetarna okoljska etika, ki temelji na družbeni in okoljski solidarnosti (Trajnostni razvoj, 2010).

Med cilje okoljske vzgoje, ki so trajnostno naravnani, štejemo tudi razvijanje akcijske kompetence. To je zmožnost in pripravljenost narediti kaj v dobro okolju svoje šole ali kraja. Pri tem gre za povezovanje s predstavniki podjetij, občine itd., pri čemer se dijaki naučijo socialnih spretnosti, ki so neločljiv del »aktivnega državljanstva«. Seveda je primerna mentorska pomoč učiteljev izrednega pomena. Ne sme pa se izroditi v to, da mentor vse naredi sam in s tem prikrajša dijake za pomembne izkušnje in priložnosti za učenje. Glavno merilo uspeha ni to, da je akcija dobro uspela, ampak dejstvo, da je prispevala k okoljski zavesti (Marentič Požarnik, 2011). Pomembna komponenta okoljske vzgoje je, da je premišljena in pri tem praktične akcije povezuje z razmislekom o vzrokih, širšem pomenu, posledicah, ne zadovolji se le z golim »aktivizmom« (Kurikul. Okoljska vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, 2008).

2.1 Ponovna uporaba v okviru trajnostnega razvoja

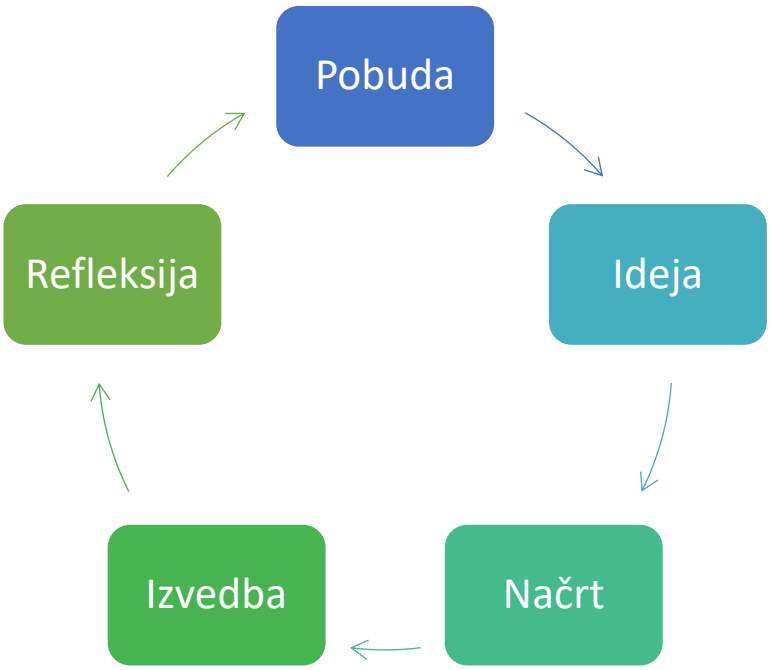
Ponovna uporaba in recikliranje tekstila so pogoste teme, s katerimi se ukvarja strokovna literatura. Tudi Evropska direktiva o odpadkih (European Commission – EC) postavlja omenjeni obliki ravnanja z odpadki močno pred druge oblike, kot so sežiganje in odlaganje odpadkov. Zavedati se moramo, da se velika večina tekstila zavrže še pred iztekom uporabnosti. Podatki v Evropi kažejo, da se v povprečju od 15 % do 20 % zbranega zavrženega tekstila ponovno uporabi v 50 %. Seveda obstajajo velike razlike med državami, v dobri praksi pa prednjačijo Nemčija in Danska. Daleč najpomembnejše je spodbujanje ponovne uporabe v primerjavi z reciklažo, kajti tudi pri tem postopku se sprošča veliko ogljikovega dioksida in drugih specifičnih kemičnih substanc. Ostale oblike ravnanja z odpadki pa so še bolj škodljive kot reciklaža (Sandin in Peters, 2018).

Tudi v Sloveniji se kažejo premiki na tem področju, predvsem s postavitvijo Centrov ponovne uporabe (CPU) in trgovinami »iz druge roke«. S svojo aktivnostjo smo skušali vsaj deloma osvestiti občane, odpreti pot k spremembi navad in zmanjšati predsodke pred uporabo že uporabljenih oblek.

3. Pristopi in metode

Za uresničevanje ciljev okoljske vzgoje kot vzgoje za trajnostni razvoj ima posebno vlogo skupinsko delo s sodelovalnim učenjem. To učenje dijakom pomaga sprejemati odgovornost, uspešno organizirati delo pri reševanju pomembnih nalog. Z njim dijaki dobijo pomembne socialne veščine, ki jim bodo koristile kasneje v življenju. Izredno pomembno mesto, če že ne osrednjo vlogo pri okoljski vzgoji ima projektno delo. Uspeh projekta je odvisen od dobre zasnove, natančnega načrtovanja in sodelovanja vseh, ki so vključeni vanj (Kurikul. Okoljska vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, 2008).

Za projekt je značilno, da je enkraten in časovno omejen. Začne se z idejo in konča z rezultatom in refleksijo. Projekt ima več faz, kot je razvidno iz spodnje slike.



Slika 1: *Faze projekta* (Juriševič, 2009)

4. Opis projekta

Na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje v okviru izbirnega predmeta študij okolja že vrsto let izvajamo različne projekte. V lanskem šolskem letu 2017–2018 smo se odločili, da bomo izvedli akcijo zbiranja in prodaje rabljenih oblek, ki bi imela socialno vlogo, saj bi denar namenili socialnemu skladu šole. Še posebno težo je akcija dobila s tem, ko je pobudo o izvedbi akcije samoiniciativno dala dijakinja 1. letnika gimnazijskega programa, ki je kasneje neposredno v akciji tudi sodelovala.

4.1 Cilji in namen projektnega dela

Cilj vsakega projekta mora biti natančno določen in jasen. Postavljeni morajo biti kriteriji, s katerimi bomo preverili, če je cilj dosežen. Cilj mora biti pripravljen tako, da je privlačen za dijake in dosegljiv v nekem časovnem obdobju (Juriševič, 2009).

Tabela 1: *Namen projekta*

Kaj je širši cilj projekta?	Okoljsko osveščanje dijakov in širše skupnosti, dobrodelnost.
Kaj s projektom hočemo doseči?	Motiviranje dijakov za sodelovalno učenje, vodenje projekta, dobrodelnost.
Komu je namenjen?	Dijakom, staršem, občanom.
Katere cilje dosega?	Pridobivanje okoljskega znanja, socialnih veščin, izkušenj.
Katere spremembe ustvarja?	Razmišljanje o spremembi vrednot in prepričanj, ki so vezane na okolje.
Kaj so produkti projekta?	Pomoč dijakom šole v socialni stiski.
Kako se bo projekt nadaljeval?	Mogoča ponovitev projekta z večjim poudarkom na osveščanju.

(Prirejeno po: Atlagič idr., 2006)

4.2 Osnovne faze dela

Projekt smo razdeli na naslednje faze in podfaze:

a) pobuda,
b) ideja,
c) načrtovanje,
d) izvedba:
    - zbiranje oblačil,
    - sortiranje oblačil,
    - dogovarjanje s tržnico in promocija,
    - organizacija prevoza oblačil,
    - prodaja,
e) refleksija.

4.2.1 Pobuda

Pobudo za izvedbo akcije je dala dijakinja 1. letnika in svojo idejo predstavila učiteljicam, ki so sodelovale v akciji oz. pri projektu. Dijaki 2. letnika izbirnega predmeta študij okolja so se strinjali, da bodo v okviru predmeta vodili projekt in sodelovali v vseh fazah dejavnosti.

4.2.2 Ideja

Omenjena dijakinja je predstavila svojo idejo, izdelala logotip in izbrala poimenovanje akcije »ŠČEPEC DOBRODELNOSTI«. Dijakom in učiteljicam sta bila tako logotip kot ime akcije všeč. Logotip z imenom prikazuje Slika 2.



Slika 2: *Logotip akcije*

4.2.3 Načrtovanje

V fazi načrtovanja smo določili, da bomo zbirali oprana in zlikana oblačila, ki so primerna za ponovno uporabo. Oblačila bomo po simbolni ceni prodajali na Tržnici Kočevje. Zbran denar bomo namenili šolskemu socialnemu skladu. Znotraj te faze so dijaki izdelali obvestila za spletno stran šole, ki so ga poslali tudi vsem staršem po e-asistentu, obvestilo za šolski radio in facebook. Izdelali so plakat s podatki o poteku akcije, ki so ga razobesili v šoli na vidnem mestu. Določili smo datum zbiralne akcije.

Za zbiranje oblačil smo določili prostor, kjer so se zbirale obleke. To je bila učilnica, ki v tem šolskem letu ni bila v uporabi in je bila dovolj prostorna, da smo jo oskrbeli s stojali, obešalniki ali pa smo oblačila odlagali na šolske mize.

4.2.4 Izvedba projekta

Ta je vsebovala več podfaz:

a) zbiranje oblačil,
b) sortiranje oblačil,
c) dogovarjanje s tržnico in promocija,
d) organizacija prevoza oblačil,
e) prodaja.

Dijaki in starši so obleke prinesli k dežurnemu dijaku in izpolnili obrazec, iz katerega je bilo razvidno, kdo je oblačila prinesel. Hišnik je oblačila shranil v za to namenjen prostor.
V naslednji fazi je sledilo sortiranje oblek. Ta faza se je izkazala kot izredno zahtevna, kajti v množici različnih oblačil se je bilo res težko znajti in vzpostaviti učinkovit sistem. Odločili smo se, da ohranimo le najboljša oblačila, ostala pa namenimo za reciklažo oz. jih ponudimo Centru ponovne uporabe. Oblačila smo sortirali po spolu, velikost in vrsti. Opremili smo jih z etiketami naše akcije. Na Sliki 3 je prikazano sortiranje oblek, ki nam je vzelo kar precej časa.



Slika 3: *Sortiranje oblačil*

Dijaki so bili ves čas razdeljeni v skupine, ki so imele svoje naloge. Ena izmed skupin je v času, ko so ostali sortirali oblačila, izdelala plakat o smiselnosti uporabe že rabljenih oblačil, o njenem ekološkem in ekonomskem vidiku. Plakat smo razobesili v prostoru, kjer smo obleke prodajali in z njim pripomogli k osveščanju občanov.

Dogovarjanje s tržnico je prevzela ena izmed učiteljic na naši šoli. To je bila edina dejavnost, v kateri dijaki praktično niso sodelovali. Sledila je priprava obvestila za prodajo, izdelali smo posebne letake, ki so jih dijaki delili mimoidočim po mestu.

Oblačila smo s hišnikovo pomočjo odpeljali do tržnice. Tudi ta organizacija je od dijakov zahtevala določene socialne in komunikacijske veščine.

Naslednja podfaza je bila prodaja. Oblačila smo prodajali 11. in 12. 12. 2017 med 10.00 in 12.00 na tržnici v mestu. Na voljo smo imeli zaprt prostor, kot je razvidno iz Slike 5, saj je bilo mrzlo in deževno. Dijaki so bili razdeljeni v skupine po štiri ali pet in so skupaj prodajali oblačila. Spremljala jih je multiplikatorka projekta Popestrimo šolo. Vodja tržnice je dijake podučila, kako pridobiti kupce in jim dala nekaj koristnih nasvetov. Dijak na Sliki 4 je skušal kupce privabiti s pomočjo mikrofona. Kupci so bili zainteresirani za nakup, kajti oblačila so bila v dobrem stanju.



Slika 4: *Promoviranje akcije*



Slika 5: *Razporeditev oblačil na dobrodelni tržnici*

4.2.5 Refleksija

Ob zaključku projekta smo izvedli refleksijo v razredu. Dijaki so dobili učne liste, na katere so iz vidika skupine, kateri so pripadali, zapisali, kaj je bilo dobro in kaj bi bilo potrebno v prihodnje izboljšati. Vsak posameznik je evalviral tudi svoj prispevek k projektnem delu tako, da je odgovoril na naslednji vprašanji: »S čim si pri svojem delu zadovoljen?« in »Kaj bi lahko naredil drugače/boljše?« Odgovore dijakov smo na glas prebrali in jih komentirali. Dijaki so namen refleksije razumeli in pri diskusiji sodelovali. Na koncu je učiteljica na kratko povzela potek dela po fazah in podala lastno povratno informacijo dijakom. Cilj, ki smo ga s projektom dosegli, je bil, da so dijaki sodelovali v vseh fazah projektnega dela in jih tudi načrtovali. Da so projekt izpeljali, so morali sodelovati med seboj ter z ostalimi delavci šole, ki so v njem sodelovali, in s tem pridobili pomembne izkušnje za življenje.

Zavedamo se, da smo s svojim dejanjem naredili le kapljico v morje glede okoljske ozaveščenosti, vendar je tudi ta dobrodošla. S prodajo smo zbrali določeno vsoto denarja, ki smo jo namenili šolskemu socialnemu skladu.

Slabost, ki je bila pri izvedbi projekta izpostavljena, je občasna pasivnost dijakov, premalo samostojnosti in zanašanje na učitelje.

5. Zaključek

Večina učiteljev še vedno poučuje individualno, v izoliranem okolju za zaprtimi vrati svojega razreda. Izolacija daje učiteljem določeno mero zasebnosti in zaščite pred zunanjimi vplivi, obenem pa prejemajo izolirani zelo malo povratnih informacij o svoji strokovni zmožnosti, vrednostni in pomembnosti (Polak, 2009). Zaradi sprememb v družbi bi se moralo v šolo pogosteje uvajati nove metode poučevanja, kot je npr. projektno delo, ki bi dalo zagon in zadovoljstvo ne le dijakom, ampak tudi učiteljem. S projektom »Ščepec dobrodelnosti« smo hoteli dijake motivirati za delo v skupinah in jim dati možnost, da razvijejo nove veščine in znanja, ki jih bodo potrebovali v življenju.

Z aktivnostjo smo uresničili mnoge cilje in obenem sodelovali z lokalno skupnostjo in ustanovami v lokalnem okolju. Poleg okoljskega vidika so dijaki dobili pomembno izkušnjo projektnega dela, kajti projekt so vodili sami ob pomoči učiteljice predmeta ter drugih sodelavcev šole, ki so prostovoljno priskočili na pomoč. Na koncu ne smemo pozabiti na dobrodelnost, ki jo je prinesel projekt.

6. Literatura

Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K. in Maher, N. (2006). *Projektno delo: gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Jurišević, M. (2009). Ustvarjalnost v območju bližnjega motivacijskega razvoja. Prispevek predstavljen na *Motivacija za inovativnost in ustvarjalnost mladih: 2. mednarodni kolokvij*. Prispevek pridobljen s http://www.pef.uni-lj.si

Kurikul. Okoljska vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/K_OKOLJ_VZGOJA_gimn.pdf

Marentič Požarnik, B. (2011). Novosti v posodobljenem učnem načrtu. V A. Zupan (ur.), *Okoljska vzgoja: posodobitve pouka v gimnazijski praksi* (str. 18–21). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Rustja, E., Gajgar, M. in Požar Matijašič, N. (2008). Dvig kakovosti vzgoje in izobraževanja v prihodnje. V E. Rustja, M. Gajgar in N. Požar Matijašič (ur.), *Mreže kakovosti: Samoevalvacija šol* (str. 121–123). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sandin, G. in Peters, G.M. (2018). Environmental impact of textile reuse and recycling – A review. *Journal of Cleaner Production, 184*, 353-365.

Trajnostni razvoj. (2010). Prispevek predstavljen na *Trajnostni razvoj – edina globalna strategija preživetja in ključna primerjalna prednost Slovenije.* (str. 11–12). Ljubljana. Pridobljeno s https://www.umanotera.org/wp-content/uploads/2014/10/zbornik-plan-b-2.0.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Loti Mesojedec Behin je diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje, kjer poučuje sociologijo, geografijo, študij okolja ter družboslovje. V letu 2012 je skupaj s kolegi prijela Kumerdejevo nagrado za sodelovanje v pilotnem projektu Učenje učenja. Že vrsto let vodi na šoli projekt Ekošola. Od leta 2017 aktivno sodeluje s sodobnimi učnimi pristopi kot članica projekta ZRSŠ OBJEM.

Nilski ostriž – začetnik Darwinove nočne more na območju Viktorijinega jezera (Z vizualizacijo do boljših predstav na ravni delcev)

The Nil Bass – The Rookie of Darwin's Nightmare on the Areas Surrounding the Victorian Lake (By Visualizing to Better Performance at the Particle Level)

Lea Nemec

Gimnazija Ledina
leanemec@gmail.com

Povzetek

V članku smo za potrebe razumevanja različnih ravni geografskih pojmov modificirali Devetakov STRP-model. Vse ravni (kompleksno, elementarno, grafično) smo med seboj povezali in tako nakazali njihovo soodvisnost. Ker je geografija veda o zemeljskem površju, preučuje vzročno-posledično soodvisnost naravnih in družbenih pojavov v pokrajini. Zato se pouk geografije ne osredotoča zgolj na opazovanje in opisovanje procesov ter pojavov (kompleksna raven), temveč poskuša dijake usmeriti v analiziranje vzrokov (elementarna raven), katerih posledica je trenutno stanje v pokrajini. Za lažje razumevanje odnosov v pokrajini se velikokrat poslužujemo grafičnih shem (grafična raven). V teoretičnem uvodu smo prikazali skupne točke in razlike med učenjem pojmov pri kemiji in geografiji, pri čemer smo ugotovili, da za geografijo raven delcev predstavlja/-jo vzrok/-i, ki vodi/-jo v razvoj nekega procesa v pokrajini, medtem ko to raven pri kemiji predstavljajo atomi, molekule ali ioni. Zaradi dokazanega pozitivnega vpliva vizualizacije na pravilno razumevanje geografskih pojmov smo se pri obravnavi učne snovi naslonili na dokumentarni film in članek. Tako so dijaki ob pomoči vizualizacije geografske pojme usvajali na vseh treh ravneh, in sicer ob primeru Viktorijinega jezera. Delo so zaključili z izrisom pojmovne mreže.

Ključne besede: geografski pojmi, pojmovna mreža, STRP-model, vizualizacija.

Abstract

To understands various geographic concepts on different levels we modified Devetak's STRP model for the purposes of this article. We tied and proven co-dependence of all three levels (complex, elementary and graphical) of this method. As Geography is a science interested in Erath surface, it causally-subsequently studies co-dependence of the natural and social phenomenon in the region. Therefore, are our lessons not only focused on observing and describing (the complex level) but are trying to lead the students to analyze various causes (elementary level), which are the result of the current situation in a region. To better understand the relations between factors, we used graphics schemes (graphics level), which increase the attentiveness of the listeners. In the theoretical introduction, we have shown the similarities and differences in the context of studying the topic from rather Chemical or Geographical point of view. We concluded that the level of the pieces represents the causes, which led to the process in the region from the Geographic point of view. On the other hand, those levels represent atoms, molecules and ions in chemical terms. Because of the proven positive effect of visualization, we chose a documentary film to give students a right understanding of geographic concepts on all three levels. We provided the knowledge on the example of the Victorian lake. Students have completed their lesson with the tracing of a concept map.

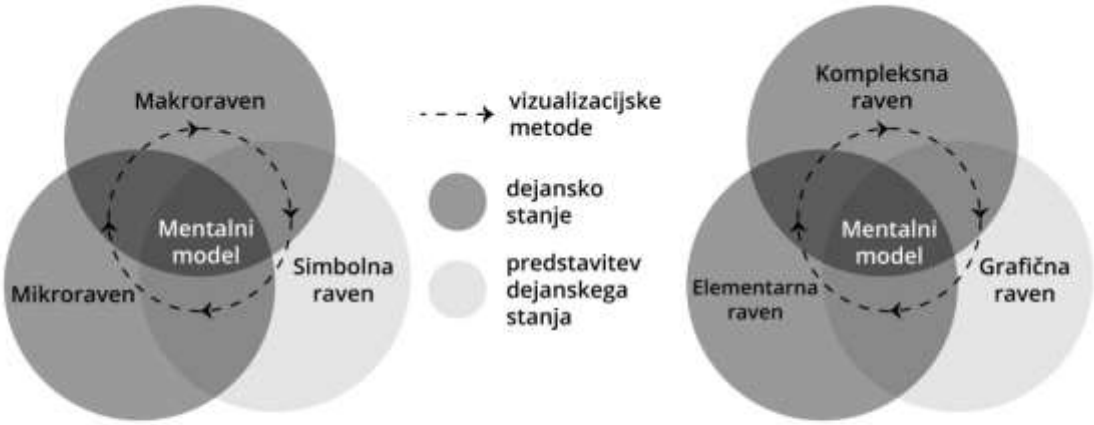
Keywords: concept map, geographic concepts, STRP model, visualization.

1. Uvod

Vsaka, še tako zapletena stvar je sestavljena iz osnovnih delcev. Ko te poznamo, postane še tako zapleten proces enostaven. »Elementarno vedno nastaja s frakcioniranjem, atomiziranjem, delitvijo učnih vsebin na osnovne pojme ali najmanjše logično zaokrožene enote. Z vidika stvari in učencev je elementarno nekaj enostavnega, posebnega, pogosto konkretnega, v sebi smiselna »mala celota«, ki hkrati vsebuje tudi splošno, torej bistvene pomenske elemente »velike celote«. Zato je elementarno tista posebnost, ki razkriva in omogoča spoznati izza nje ležeče sestavljeno oz. splošno« (Nemec in Resnik Planinc, 2012, str. 13). Tedaj je, kot pravi Klafki (Strmčnik, 1997, str. 50)elementarno »vsaka posebnost, enostavnost, ki zmore učenca in sestavljeno drug drugemu odpreti: sestavljeno učencu, učenca pa sestavljenemu«. Isti avtor pravi tudi, da bi našli didaktični ključ za reševanje večine vsebinskih problemov, če bi nam uspelo v zapletenih učnih vsebinah odkrivati tisto elementarno, ki »odpira« sestavljeno.

Na zahtevnost in kompleksnost učnih vsebin pri različnih šolskih predmetih opozarjajo številni strokovnjaki. Na področju naravoslovja so ugotovili, da učenje pojmov poteka na treh ravneh, in sicer makroskopski oz. senzorni, submikroskopski in simbolni ravni (Devetak, 2012). Johnstone (1982) je prvi dokazal pomen submikroskopske ravni naravoslovnega pojma za boljše razumevanje kemijskih pojmov, zato je vse ravni povezal v t. i. trikotnik trojne narave, ki kaže soodvisnost posameznih ravni, ki vodijo do pravilnega ali napačnega razumevanja pojmov. Johnsonov model so nadgrajevali številni tuji in domači strokovnjaki.

Geografijo in kemijo res druži skupni naravoslovni pogled, vendar med njima obstajajo številne razlike, zato smo za potrebe razumevanja različnih ravni geografskih pojmov modificirali Devetakov STRP-model, in to predvsem z vidika terminologije, osnovna ideja pa je ostala nespremenjena. Na Sliki 1 sta prikazana oba modela, v preglednici pod njima pa so razloženi uporabljeni pojmi.



Model soodvisnosti treh ravni naravoslovnih pojmov – STRP-model (Devetak 2005)	Model soodvisnost treh ravni geografskih pojmov
Makroraven ali senzorična – zajema opazovanje procesa preko čutil.	Kompleksna raven – zajema opisovanje in opazovanje procesov ter pojavov, ki so vidni v pokrajini.
Submikroraven – zajema atome, molekule in ione .	Elementarna raven – iskanje vzrokov in vzročno-posledičnih povezav med njimi.
Simbolna raven – zajema vrsto simbolov (kemijske simbole, formule, enačbe ...).	Grafična raven – zajema shematske in grafične predstavitve, tematske zemljevide.
Mentalni model – miselna predstavitev, ki se oblikuje med posameznikovo kognitivno dejavnostjo. Vključuje znanje in subjektivna oz. implicitna pojmovanja.	

Slika 1: Model soodvisnosti treh ravni naravoslovnih pojmov – STRP-model (Devetak, 2005) in model soodvisnosti treh ravni geografskih pojmov.

Ker je geografija veda o zemeljskem površju, ki preučuje vzročno-posledično soodvisnost naravnih in družbenih pojavov, na Zemlji kot celoti ali njenem posameznem delu, pouk geografije ne predstavlja zgolj opazovanja in opisovanja procesov ter pojavov v pokrajini (kompleksna raven), temveč poskuša dijake usmeriti, da s pomočjo raziskovanja in analiziranja prihajajo do temeljnih vzrokov (elementarna raven), katerih posledica je trenutno stanje v pokrajini.

Primerjava modelov nam ponovno pokaže številne skupne točke teh dveh učnih predmetov. Največje razlike se pojavijo na drugi ravni. Za geografijo namreč raven delcev predstavlja/-jo vzrok/-i, ki vodi/-jo v razvoj nekega procesa v pokrajini, medtem ko to raven pri kemiji predstavljajo atomi, molekule ali ioni. Slednje pri kemiji obvezno predstavljamo v simbolih periodnega sistema ali enačbah, ki so po vsem svetu poenotene, medtem ko se pri geografiji poslužujemo najrazličnejših shematskih in grafičnih predstavitev.

Razumevanje pojmov in procesov na submikroravni/elementarni ravni je velikokrat odvisno od posameznikove sposobnosti vizualizacije sprememb. Vizualizacija je proces, ki

olajša prehod med neposrednim opazovanjem oz. opisom pojava (makroraven/kompleksa raven) in njegovo razlago na abstraktnem nivoju/simbolni ravni (Orel, 1999).

»Vizualnost je tesno povezana z geografijo: zanjo so grafične podobe od nekdaj bile in bodo po vsej verjetnosti tudi v prihodnje zelo pomembne pri oblikovanju znanja. V kontekstu geografije kot vizualne vede pokrajina zaseda pomembno mesto. Vez med geografijo in vizualnostjo je najtrdnejša prav ob primeru pokrajine« (Urbanc idr., 2016, str. 10). Iz tega je jasno, da mora geografsko izobraževanje obsegati razvoj vizualne pismenostiali vizualizacije. Vizualno pismenost sestavljajo tri komponente:

– vizualno mišljenje (vključevanje vizualnih podob v kognitivne strukture),
– vizualno učenje (uporaba vizualnih informacij za učenje),
– vizualno komuniciranje (uporaba vizualnih simbolov za izražanje idej) (Devetak, 2012).

Zaradi dokazanega pozitivnega vpliva vizualizacije na pravilno razumevanje pojmov smo si zadali naslednje cilje:

- za doseganje pravilnejšega razumevanja geografskih pojmov na vseh ravneh (kompleksna, elementarna, grafična) uporabiti čim več vizualnih elementov (dokumentarni film, članek/aktualizacija);
- dijaki ob pomoči vizualnih elementov prepoznajo »delec« oz. vzrok sprememb v analizirani pokrajini (elementarna raven);
- dijaki oblikujejo grafični zapis v obliki pojmovne mreže (grafična raven).

2. Z vizualizacijo do boljših predstav na ravni delcev pri obravnavi geografske učne vsebine

Zaradi prepoznavanja pomembnosti vizualizacije za pravilno razumevanje geografskih procesov in pojavov na kompleksni, elementarni in grafični ravni smo obravnavo snovi začeli z aktualizacijo, in sicer s člankom Marcela Štefančiča o razmerah na območju Viktorijinega jezera. Članek znotraj modela soodvisnosti treh ravni geografskih pojmov predstavlja kompleksno raven, torej zgolj površinski oris situacije v pokrajini. Da bi dosegli elementarni nivo, smo si zastavili vprašanji: »Kaj je torej »delec« oz. vzrok vseh sprememb v tej pokrajini? Kakšne so vzročno-posledične povezave, ki so vodile do trenutne situacije?« Za dosego ciljev smo si ogledali dokumentarni film z naslovom Darwinova nočna mora. Z ogledom filma smo znotraj učnega procesa dosegli tudi močno vizualno komponento.

Po ogledu so dijaki v parih izdelali pojmovno mrežo (grafična raven), s katero so predstavili povezanost med naravnimi in družbeno-geografskimi procesi v pokrajini. Dijaki so sami izbrali področje, ki so ga kasneje prikazali v svoji pojmovni mreži. Izbirali so med naslednjimi področji:

– socialno (situacija otrok, žensk, moških …),
– gospodarsko (zaposlovanje, razvoj industrijskih panog …),
– hidrološko (spremembe v jezeru).

Vzrok za izbor pojmovnih mrež kot primera grafične ravni je v tem, da oblikovanje pojmovnih mrež lahko primerjamo s postopkom raziskovanja pokrajine. Najprej si postavimo raziskovalno vprašanje, npr. kaj je odločilno vplivalo na nastanek in oblikovanje pokrajine.Nato poskušamo prepoznati naravne in družbene prvine v pokrajini, temu pa sledi iskanje povezav med njimi ter njihovo utemeljevanje/razlaganje. Isti postopek izvedemo pri oblikovanju grafičnega zapisa pojmovne mreže, in sicer:

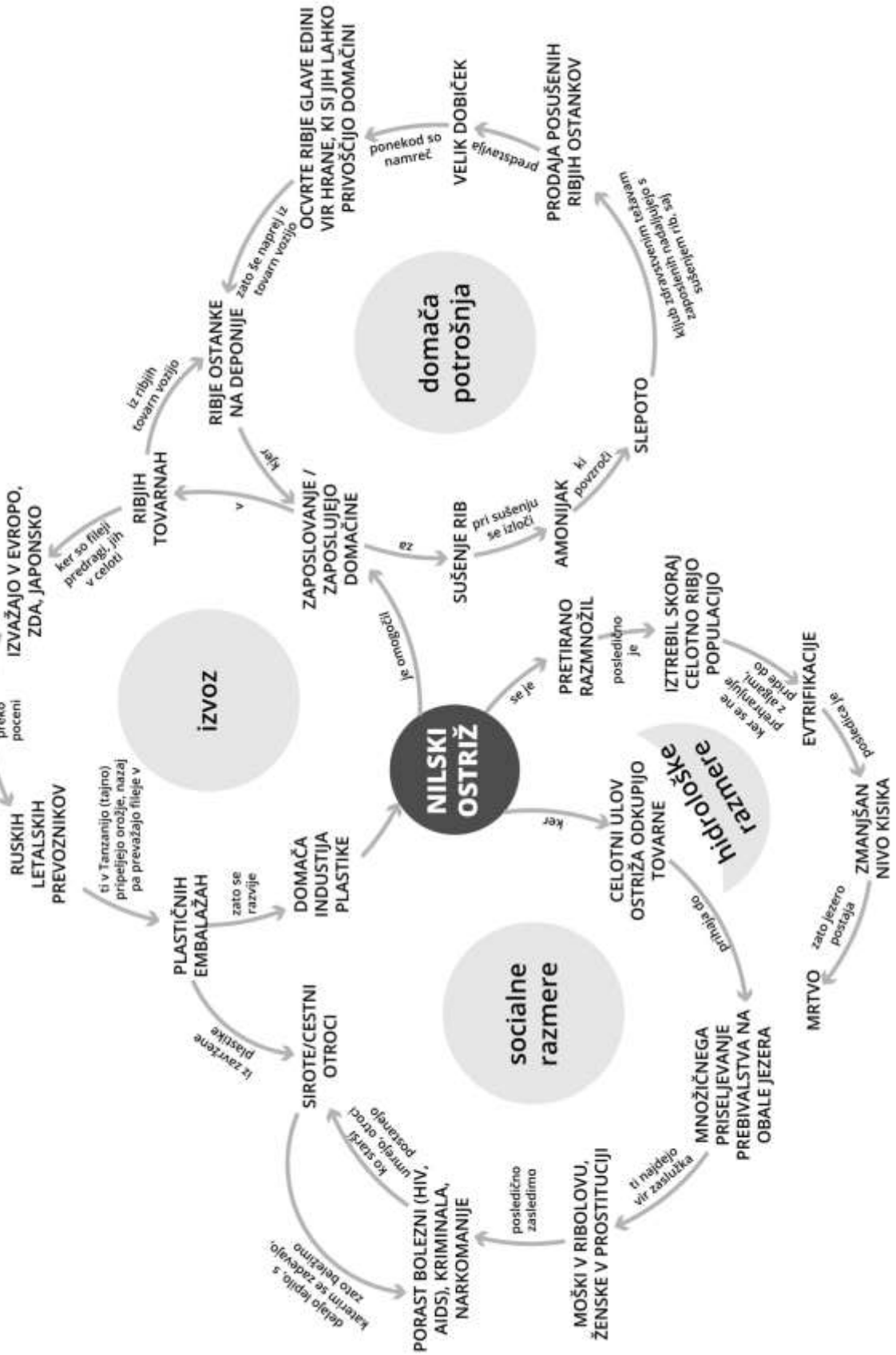
- izberemo osnovne pojme, ki po našem mnenju opredeljujejo izbrano temo/vsebino (predstavljajo ključne elemente pojmovne mreže);
- opredelimo odnose med pojmi, tj. uporabimo povezovalne besede, zapisane na povezovalni črti, opremljeni s puščico;
- oblikujemo trditve (trditev predstavlja pojem, ki je preko povezovalne besede povezan z drugim pojmom);
- prikažemo pomembnost oz. nepomembnost odnosov med trditvami v razmerju do izbrane teme/vsebine pojmovne mreže z izborom hierarhične stopnje;
- s križnimi povezavami prikažemo vzročno-posledične povezave med pojmi oz. trditvami;
- dodamo primere (z njimi dodatno pojasnimo pojme).

Ko so dijaki v parih zaključili z oblikovanjem svojih pojmovnih mrež, so dobili navodilo, da se združijo s pari, ki so obravnavali ostala področja. V nadaljevanju so morali vsi pari iz svojih pojmovnih mrež sestaviti eno, iz katere so bila jasno razvidna različna področja in njihovo medsebojno učinkovanje oz. povezovanje. Slika 2 prikazuje primer zaključne pojmovne mreže, ki je rezultat sinteze večjega števila pojmovnih mrež.

Ključna ugotovitev vseh dijakov je, da je »delec«, ki je povzročil vse spremembe v pokrajini, nilski ostriž. Vse skupaj se je začelo, kot »nedolžni eksperiment«, ki pa je prerasel v pravo nočno moro, tudi z vidika evolucije. Od tod poimenovanje dokumentarnega filma Darwinova nočna mora. Nilski ostriž je v kratkem času iztrebil skoraj vso ribjo populacijo v Viktorijinem jezeru, se razmnožil v tolikšnem številu, da je postal glavni izvozni artikel pokrajine. Stara vojaška letala iz nekdanje Sovjetske zveze ostriž dnevno dostavljajo v Evropo ZDA, Japonsko, vračajo pa se s plačilom – hrano za begunce in (tajnimi) pošiljkami orožja za netenje plemenskih vojn. Globalno trgovanje z ostrižem je območje spremenilo v središče prostitucije, cestnih otrok, lakote in smrtonosnih bolezni (Štefančič, 2007).

3. Zaključek

Po obravnavi geografske učne vsebine ugotavljamo, da dijaki radi raziskujejo vzroke za nastale situacije in med njimi iščejo povezave. Posebej jih pritegnejo aktualne vsebine. Njihove predstave se ob uporabi vizualnih elementov brez dvoma izboljšajo. Sodobni pouk naj bi potekal z implementacijo trojne narave (kompleksne, elementarne in grafične) predstavitve geografskih pojmov. Raziskave kažejo, da v primerih, ko pouk poteka le na kompleksni ravni (zgolj kot opis videne situacije) in ne kot iskanje vzročno-posledičnih povezav, ne spodbuja dijakov h kreativnemu in s tem poglobljenemu razmišljanju. Tako pridobljeno znanje je zgolj površinsko. Raziskave tudi kažejo (Yang et al., 2003), da animacije, čeprav so podprte z razlago, brez dejavne vloge dijakov ne izboljšujejo njihovega znanja. Prav zato smo izbrali delo s pojmovnimi mrežami. »Slednje ne podpira reproduktivne dejavnosti, od dijakov zahteva samostojnost, izvirnost, ustvarjalnost in seveda razumevanje, z eno besedo – produktivno aktivnost« (Nemec, 2011, str. 39).



Slika 2: Zaključna pojmovna mreža kot primer sinteze več pojmovnih mrež.

4. Literatura

Devetak, I. (2005). *Pojasnjevanje latentnega prostora razumevanja submikroprezentacij v naravoslovju* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Devetak, I. (2012). *Zagotavljanje kakovostnega znanja naravoslovja s pomočjo submikroprezentacij*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Johnstone, A. H. (1982). Macro- andMicro-chemistry. *TheSchool Science Review*, *64*(227), 377–379.

Nemec, L. (2011). *Geografske pojmovne mreže* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Nemec, L., Resnik Planinc, T. (2012). *Razvijanje kompetentnosti bodočih učiteljev geografije na primeru učne strategije pojmovnih mrež*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Orel, M. (1999). Uporaba multimedije v kemijskem izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi*, *32*(8–9), 461–463.

Sauper, H., 2007. *Darwinova nočna mora*[DVD video]. Črni vrh: Demiurg.

Strmčnik, F. (1997). Didaktična transformacija učnih vsebin. *Sodobna pedagogika, 48*(7–8),333–337.

Štefančič, M., (2007). *Darwinove nočne more. Zakaj ljudje ob Viktorijinem jezeru jedo mrhovino in zakaj so dokumentarci zamenjali medije*. Pridobljeno s https://www.mladina.si/98099/darwinove-nocne-more/.

Urbanc, M., Ferk, M., Fridl, J., Gašperič, P., Ilc Klun, M., Pipan, P., Resnik Planinc, T., Šmid Hribar, M. (2016). *Oblikovanje predstav o slovenskih pokrajinah v izobraževalnem procesu*. Ljubljana: Založba ZRC.

Yang, E., Andre, T., Greenbowe, T. J., (2003). SpatialAbilityandtheImpactofVisualization/Animation on learningElectrochemistry. *InternationalJournalof Science Education, 25* (3), 329–249.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Nemec je leta 2005 diplomirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (smer geografija in zgodovina), leta 2006 pa zaključila vzporedni študij Likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Leta 2012 je magistrirala na Oddelku za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Izkušnje, pridobljene s pedagoškim delom, vključuje v raziskovalno delo na področju didaktike.

Spoznajmo značilnosti Južne Evrope v učilnici na prostem

How to Teach the Characteristics of South Europe in an Outdoor Classroom

Andreja Prezelj

Osnovna šola Koroška Bela Jesenice
andrejaprezelj9@gmail.com

Povzetek

Prispevek opisuje metode ustvarjalnega poučevanja in aktivnega učenja v geografski učilnici na prostem. To je najbolj učinkovit način učenja, saj učenci z neposrednim opazovanjem preko lastne izkušnje pridobivajo osnovne informacije o pokrajini. Dober primer za to je naravoslovna šola v naravi za sedmošolce. Učenci v naravnem okolju in skozi ustvarjalne delavnice spoznavajo naravne in družbene značilnosti Južne Evrope, sredozemskega podnebja in rastja, značilnosti morske vode ter življenja v morju in ob njem. Seznanijo se z aktualnimi problemi, kot so onesnaževanje morja, množični turizem in migracije prek Sredozemskega morja, ter njihovimi posledicami. Spoznajo prilagoditve sredozemskih rastlin na sušo, njihovo uporabnost in zdravilne učinke ter način sredozemskega prehranjevanja. Razvijajo vrednote, povezane s pozitivnim odnosom do narave ter spoštovanjem in varovanjem naravne in kulturne dediščine. Urijo se v sposobnostih medsebojne komunikacije in sodelovanja. Usvajanje geografskega znanja in razvijanje geografskega mišljenja temelji na povezovanju z drugimi predmetnimi področji, ki se v šoli v naravi še posebej prepletajo in povezujejo. Učenci so v učilnici na prostem precej bolj motivirani za delo, ustvarjalne metode poučevanja so zanimive in jih pritegnejo. Učijo se preko lastne izkušnje, zato je trajnejše tudi pomnjenje. Pridobivajo predvsem uporabno znanje, ki ga bodo v življenju zlahka uporabili.

Ključne besede: aktivno učenje, Južna Evropa, Sredozemsko morje, šola v naravi, učenje na prostem.

Abstract

The article describes the creative teaching method and active learning of Geography in an outdoor classroom. This is considered to be the most effective way of learning based on observation method and personal experiences. The outdoor school for seventh-graders sets a good example of how to learn about natural features and social characteristics of South Europe, Mediterranean climate and vegetation, seawater characteristics and life at sea in an outdoor classroom. Pupils learn about current problems such as sea pollution, mass tourism, migrations and their consequences. Pupils learn about *Mediterranean plants and typical Mediterranean diet. Pupils create a positive attitude towards nature, they learn to respect and protect the natural and cultural heritage. Pupils develope communication and teamwork skills. Geographical knowledge is closely linked with other school subject areas and it results in the outdoor school cross-curruculer teaching.* The outdoor learning enhances pupils motivation while the creative learning techniques are more interesting and effective. Learning from experiences results in effective memory. Pupils learn how to apply knowledge to real life.

Keywords: active learning, Mediterranean Sea, outdoor learning, outdoor school, South Europe.

1. Uvod

Geografsko znanje je za nadaljnje izobraževanje, uspešno opravljanje poklica in spodbujanje vseživljenjskega učenja nujno potrebno za vsakega mladega človeka. Vsebuje vedenja o domovini in svetu ter o varovanju okolja in smotrnem gospodarjenju z njim. Geografija učenca vzgaja v pravilnem vrednotenju in spoštovanju okolja, s čimer si pridobi tudi odnos do sebe, sočloveka, narave in družbe, kar je za prihodnje rodove še posebej pomembno (Učni načrt geografija, 2011). Kot veda o zemeljskem površju geografija proučuje naravne in družbene pojave v pokrajini ter njihovo vzročno-posledično odvisnost. Posledično pouk geografije ni samo opazovanje in opisovanje elementov pokrajine, ampak tudi raziskovanje, analiziranje in uporaba pridobljenega geografskega znanja. Okolica šole je lahko dobra učilnica, ki zadosti vsem tem namenom in kjer učenci pridobivajo trajne izkušnje in doživetja, saj povezujejo teoretično znanje z neposredno prostorsko izkušnjo. Vzpostavljajo se vezi in odnosi med geografsko vsebino in prostorom, ki posledično vplivajo na posameznikov prispevek k naravi in družbi (Ojsteršek, 2016).

Učenje na prostem omogoča razvoj različnih veščin in spretnosti, s katerimi učenci pridobivajo novo znanje in ga nadgrajujejo, predvsem pa tudi znajo uporabljati v novih situacijah. So bolj motivirani, pouk pa je doživljajsko učinkovitejši. Za razumevanje geografskih procesov in pojavov je še posebej pomembno, da je učni proces organiziran tako, da del dejavnosti poteka v naravi. Učenci osnovne informacije o pokrajini pridobivajo z uporabo preprostih geografskih raziskovalnih metod in tehnik, kot so merjenje, anketiranje, kartiranje, risanje panoramskih slik in preprostih zemljevidov (Učni načrt geografija, 2011). Vse te metode so opredeljene v učnem načrtu, kot učiteljica jih pogosto uporabljam, od dejavnikov v naravi pa je odvisno, kako in na kakšen način. Občasno dodam tudi kaj inovativnega, kot je opisano v nadaljevanju prispevka.

Ena od pomembnih oblik dela na prostem so tudi dejavnosti, ki potekajo v šoli v naravi. V prispevku so na primeru petdnevne naravoslovne šole v naravi za sedmošolce, ki je bila že tretje leto zapored izvedena v otroškem letovišču Pinea pri Novigradu, predstavljene ustvarjalne metode poučevanja in aktivne metode učenja na prostem. Omenjeni geografski prostor nudi učencem različne možnosti opazovanja in proučevanja geografskih značilnosti Južne Evrope, natančneje Sredozemlja in Sredozemskega morja. Na osnovi neposrednega geografskega opazovanja in proučevanja učenci oblikujejo jasne predstave in na osnovi lastne miselne aktivnosti spoznavajo splošne geografske značilnosti Južne Evrope. Geografske vsebine in naloge se tesno povezujejo z naravoslovjem, zgodovino in izbirnim predmetom turistična vzgoja. Naravoslovnim vsebinam so prilagojene tudi ustvarjalne delavnice. Usvajanje geografskega znanja in razvijanje geografskega mišljenja tudi sicer temeljita na povezovanju z drugimi predmetnimi področji.

2. Učilnica v naravi: organizacija in potek dela

Geografska učilnica v naravi je tisti prostor oz. ozemlje, kjer po vzgojno-izobraževalnih ciljih občasno izvajamo pouk geografije. V geografski učilnici učenci opazujejo, merijo, rišejo, primerjajo, vrednotijo, kartirajo, analizirajo. Metode dela so odvisne od ciljev in vsebin, ki jih obravnavamo (Bevc, 1997).

Lokacija geografske učilnice v opisanem primeru se je spreminjala − od borovega gozda, morske obale in oljčnega nasada do bližnjega sredozemskega naselja. V obravnavo so bile vključene tako naravne kot družbene sestavine pokrajine.

Organizacija naravoslovnih vsebin, ki se izvajajo v šoli v naravi, zahteva ekipno delo in dobro medsebojno sodelovanje vseh učiteljev, ki se trudijo pripraviti čim bolj pestre, ustvarjalne in zanimive naravoslovne, športne, umetniške in ostale vsebine.

V času pouka so bili učenci razdeljeni v štiri heterogene skupine (od dvanajst do petnajst učencev). Učitelji smo pripravili šestnajst vsebinsko različnih in zanimivih delavnic. Vsak dan so bile na urniku štiri 90-minutne delavnice, dve v dopoldanskem in dve v popoldanskem času, z izjemo prvega in zadnjega dne, ki sta potekala nekoliko drugače. Preostali čas je bil namenjen kopanju, družabnim in socialnim igram. Večerne ure so bile rezervirane za evalvacijo tekočega dne.

3. Operativni cilji in vsebine o Južni Evropi, ki jih določa učni načrt za geografijo

Učenec:

- ob zemljevidu imenuje države Južne Evrope, določi geografsko lego Južne Evrope ter poimenuje večje polotoke, otoke, gorovja, nižine in morja,
- sklepa o posledicah gibanja morske vode in opiše lastnosti morske vode,
- na podlagi klimogramov in slikovnega gradiva sklepa o podnebju in rastlinstvu Južne Evrope,
- opiše načine, kako človek izboljšuje naravne razmere za kmetijstvo,
- razloži tektonske vzroke za nastanek potresov in pojasni delovanje ognjenikov,
- opiše posledice ognjeniških izbruhov in potresnega delovanja na življenje ljudi,
- ob izbranih primerih opiše značilnosti gospodarstva s poudarkom na turizmu,
- na primeru analizira in opiše posledice onesnaževanja morij,
- ovrednoti pomen in prometno povezanost Sredozemlja nekoč in danes.

4. Pouk geografije v učilnici v naravi

V prispevku so podrobneje opisane le tiste vsebine, ki se nanašajo na operativne cilje, ki jih določa učni načrt za geografijo. Ustvarjalne in aktivne metode pouka v naravi so večinoma potekale brez elektronskih naprav. V želji, da učenci doživijo pristen stik z naravnim okoljem, in ob zavedanju, da jih v vsakdanjem življenju že tako preveč uporabljajo, smo se jim tokrat odpovedali. Izjema je le ogled animacije poteka morskih tokov v Sredozemskem morju.
Tokrat je bil naš cilj predvsem ta, da učenec kritično razmišlja, išče vzroke in posledice pojavov in procesov v pokrajini ter se uči in zna poiskati odgovore v geografskem prostoru, ki ga obdaja.

4.1 Prvi dan: ogled Luke Koper in šoljčišča v Ankaranu

Metoda dela: metoda dela s pisnimi viri, metoda demonstracije, vodeni razgovor, kartiranje.
Učne oblike: skupinska in individualna oblika.
Učni pripomočki: trda podlaga, Atlas sveta, kompas, delovni list, pisalo.

Na poti proti Novigradu je bil predviden ogled Luke Koper in šoljčišča v bližini Ankarana. Učenci so se seznanili s pomenom Luke Koper ter z vzroki za nastanek šoljčišča. Razgledali so se po pokrajini in nabrali šoljke za eno izmed ustvarjalnih delavnic.

V popoldanskem času je bila izvedena prva delavnica. Geografske vsebine so se nanašale na kartiranje (na karti so učenci označili pot in nekatere zanimivosti, na katere so bili med potjo opozorjeni) ter na osnove orientacije. Orientirali so se s karto in kompasom ter opisali

lego letovišča Pinea in sredozemskega mesteca Novigrad. S poznavanjem merila in preračunavanja razdalj so izračunali prevoženo razdaljo. Izdelali so miselni vzorec o Luki Koper. Razmišljali so o pozitivnih in negativnih vplivih Luke Koper na okoliško pokrajino in prebivalce.

4.2. Drugi dan: Južna Evropa in Sredozemsko morje; ustvarjalna delavnica

Metode dela: metoda dela s pisnimi viri, metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda dela s slikovnim gradivom.
Učne oblike: skupinska oblika.
Učni pripomočki: trda podlaga, Atlas sveta, učbenik, delovni list, pisalo, didaktične igre.

Delavnica je bila bolj teoretične narave, saj so se morali učenci najprej seznaniti z določenimi dejstvi. Potekala je ob morski obali, učenci pa so se znotraj obstoječih skupin razdelili na štiri manjše skupine. S pomočjo Atlasa sveta, str. 29 in 52–53, so opisali lego Južne Evrope ter poimenovali in zapisali države, ki ležijo v Južni Evropi. Drugi del delavnice je bil namenjen spoznavanju površja Južne Evrope. Učenci so na nemi karti označili in poimenovali tri velike polotoke Južne Evrope, večje nižine in gorovja, po katerih se imenujejo polotoki, večje otoke in otočja ter stranska morja Sredozemskega morja.

Delavnico smo zaključili z družabno in poučno igrico spomin. Pripravljenih je bilo petnajst različnih fotografij in petnajst pojmov. Pravila igre so bila učencem poznana. Odkriti je bilo potrebno sličico in pojem, ki jo je pravilno opisoval.

Pri naslednji skupini so bila pravila igre spremenjena. Polovica učencev je prejela sličico, polovica pa opis določene sličice. Dva učenca, ki sta bila vnaprej določena, sta med seboj tekmovala, kdo bo odkril več parov (vsak je poklical enega od sošolcev, ta pa je pokazal sličico oz. prebral opis).

Pri tej delavnici smo uporabili tudi leseno sestavljanko o državah Južne Evrope. Države smo pomešali med seboj, naloga učencev pa je bila, da jih umestijo na pravo mesto in ponovno sestavijo zemljevid.

4.3. Tretji dan: značilnosti Sredozemskega morja (temperatura, globina, slanost); značilnosti sredozemskih naselij (sprehod do Novigrada); ustvarjalna delavnica

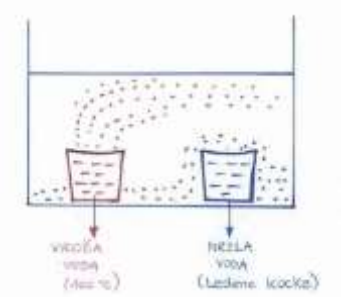
Metode dela: metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda dela s pisnimi viri in slikovnim gradivom, neposredno opazovanje, merjenje, jemanje vzorcev.
Učne oblike: skupinska.
Učni pripomočki: trda podlaga, Atlas sveta, učbenik, delovni list, pisalo, material za ustvarjalno delavnico.

Pozornost učencev sem najprej usmerila h karti v atlasu, natančneje k branju zemljevida. Iskali so možne odgovore na vprašanje, kako je Sredozemsko morje dobilo ime. Tekom delavnice so v preglednico zapisovali argumente, ki potrjujejo trditev, da je Sredozemsko morje toplo morje.
S pomočjo podanih koordinat (35°S in 5°Z) so na karti Južne Evrope v Atlasu sveta, str. 52–53, oz. karti Španije in Portugalske, str. 56, poiskali in poimenovali omenjeno točko. S pomočjo besedila v učbeniku, str. 22, so pojasnili povezavo med Gibraltarskimi vrati in temperaturo Sredozemskega morja. Zapisali so še dva razloga za to, da je Sredozemsko morje razmeroma toplo. Izbrani učenci so s termometrom izmerili temperaturo morske vode (na dan

19. 9. 2018 je znašala 23°C). Sledil je pogovor o temperaturi vode v poletnem in zimskem času ter vzrokih za to, da Sredozemsko morje tudi pozimi ne zamrzne.

Na spletni strani https://www.youtube.com/watch?v=-hJmjoowwGU smo si ogledali posnetek, ki prikazuje morske tokove v Sredozemskem morju. Ob razlagi in ogledu posnetka so učenci spoznali, kaj so morski tokovi in kako potekajo. Na karti so označili njihovo smer. Razmišljali so o posledicah, ki bodo nastale, ko se bo afriška tektonska plošča pomaknila toliko proti evropski, da bo zaprla dotok vode iz Atlantskega oceana.

Sledila je izvedba poskusa o gibanju tople in hladne vode v jezerih in morjih, ki ga prikazuje slika 1. V večjo stekleno posodo smo natočili vodo, ki je imela sobno temperaturo. V en kozarec smo natočili zelo vročo vodo in jo obarvali rdeče, v drug kozarec pa ledeno mrzlo vodo in jo obarvali modro. Oba kozarca smo napolnili do roba, pokrili s plastično vrečko oz. aluminijasto folijo in ju postavili v stekleno posodo, tako da sta si bila čim bolj oddaljena. Nato smo na vrhu s tanko pletilko naredili nekaj luknjic in opazovali, kaj se dogaja s toplo in kaj s hladno vodo.



Slika 1: Prikaz kroženja tople in hladne vode v morjih in jezerih (Andreja Prezelj, 2018).

Raziskali smo še tretjo značilnost Sredozemskega morja, slanost. Učenci so primerjali slanost severnega dela Jadranskega morja s slanostjo v preostalih delih Sredozemskega morja. Slika št. 2 prikazuje potek učne ure ob morski obali, v okviru katere so učenci vse ugotovitve zabeležili na delovni list.



Slika 2: Učilnica v naravi – na morski obali (Prezelj, 2018).

Program šole v naravi ob povratku domov predvideva tudi obisk Strunjanskih solin, kjer se učenci seznanijo s postopki pridobivanja soli in življenjem solinarjev. V nekaj plastenk po 1,5 l smo zajeli vzorec morske vode. Dva pladnja z vodo smo postavili v senco, dva na sonce. Učenci so nekaj dni opazovali, kaj se dogaja in svoje ugotovitve strnili v poročilo. Zapisali so, kje in zakaj je voda hitreje izhlapela, ter opisali, kaj so opazili na pladnju, ko je voda izhlapela. V kuhinji so si sposodili tehtnico in stehtali, koliko gramov soli smo pridobili. Vzorci so pokazali, da je morje v letovišču Pinea nekoliko manj slano, kot je povprečna slanost Sredozemskega morja.

Na sprehodu so učenci opazovali značilnosti sredozemskega naselja: način gradnje, material, iz katerega so zgrajene stavbe, opazovali so strehe stavb, kakšne so ulice ipd. Na trgu sredi mesta je sledil voden razgovor.

V popoldanskem času je potekala ustvarjalna delavnica na temo vulkanskega in potresnega delovanja v Južni Evropi. Z učno vsebino so se učenci deloma seznanili že v okviru površja Južne Evrope, deloma pa med samim ustvarjanjem. Iz časopisnega papirja so izdelali model vulkana, kot je prikazan na sliki 3 (tehnika kaširanja). V stožec vulkana so vgradili plastenko, ki je predstavljala vulkansko žrelo. Ko so se izdelki posušili, je vsaka skupina demonstrirala poskus izbruha vulkana. Za poskus so potrebovali vinski kis, detergent za pomivanje posode, sodo bikarbono in rdečo barvo.



Slika 3: Model vulkana (Prezelj, 2018).

4.4. Četrti dan: sredozemsko podnebje in rastlinstvo

Metode dela: metoda razgovora, metoda demonstracije, neposredno opazovanje, metoda dela s pisnimi viri, merjenje, jemanje vzorcev.
Učne oblike: skupinska.
Učni pripomočki: trda podlaga, učbenik, delovni list, pisalo.

Učenci so na podlagi svojih izkušenj opisali, kakšno je vreme ob Jadranskem morju poleti in kakšno pozimi. Ugotavljali so vzroke za takšno stanje. S pomočjo klimograma sredozemskega podnebja so opisali njegove značilnosti in potrdili svoje ugotovitve. Sklepali so o pogojih za rast rastlin v poletnem oz. v zimskem času ter o težavah, s katerimi se sooča prebivalstvo.

Ob vodenem razgovoru in s pomočjo usvojenega znanja so ugotovili, da je Sredozemsko morje velik akumulator toplote, ki jo oddaja predvsem pozimi. Te ugotovitve so bile pogoj, da smo lahko pričeli z delavnico o rastju.

Sprehodili smo se po bližnji okolici, od vinograda, mimo oljčnega nasada (kar je razvidno iz slike št. 5) do bližnjega gozda. Učenci so opazovali in prepoznavali primere naravnega in kulturnega rastja, ki je razvidno iz tabele 1 (razgovor o prilagoditvah na sušne razmere, o uporabnosti in zdravilnih učinkih).

Tabela 1: *Sredozemske rastline, ki so jih učenci spoznali, ter njihova uporabnost*

Vrsta rastlinstva	dejavnost na terenu, uporabnost, ugotovitve (vsako vrsto rastlinstva so skicirali na delovni list)
PINIJA	- nabrali so storže pinije in jih primerjali s storži navadnega bora (poizkusili so semena – pinjole, kar je prikazano na sliki št. 4)
KOPRC	- nabrali so lističe koprca (uporabili so jih kot dodatek k solati) - halofit, uspeva v pršnem pasu, ima rahlo slan okus
HRAST ČRNIKA	- drevo so prepoznali po obliki listov in po plodovih - spoznali so, da je to zimzeleni hrast (pojasnijo pojem)
SIVKA	- opazovali so liste in cvetove, list so zmečkali med prsti (ugotovili so, da ima rastlina prijeten vonj, smolnati prsti so nakazali na to, da rastlina vsebuje snov, ki jo uporabljajo za izdelavo eteričnega olja) - spoznali so zdravilne učinke sivke (pomoč pri glavobolu in nespečnosti, kot dišava, odganja mrčes)
ROŽMARIN	- opazovali so liste in cvetove, list so zmečkali med prsti (ugotovili so, da ima tudi rožmarin prijeten vonj in da rastlina vsebuje snov, iz katere izdelujejo eterično olje) - spoznali so uporabnost rastline: začimba za meso in krompir
OLJKA	- opazovali so liste in plodove, nabrali so nekaj vejic, ki so ostale na tleh od obrezovanja - spoznali so uporabnost rastline oz. plodov (oljčno olje, olive) in prilagoditve na sušo: gladki, povoskani listi, dolge korenine
LOVOR	- ugotovili so, da je to dragocena začimba (juhe, omake) in da ima tudi zdravilne lastnosti
OLEANDER	- spoznali so, da je to strupen okrasni grm
VINSKA TRTA	- rastlina jim je bila poznana, nabrali so nekaj grozdov
ŠPARGLJI	- v gozdu so poiskali asparagusu podobne vejice, ki rastejo pri tleh in se seznanili z zdravilnimi učinki špargljev
FIGOVEC	- rastlina je bila učencem poznana
ŽUKA, MAKIJA, CIPRESA	opazovanje, poimenovanje, prepoznavanje
SREDOZEMSKO SADJE IN ZELJENAVA	opazovanje in poimenovanje, zdrava prehrana



Slika 4: Storž in seme pinije (Prezelj, 2018).



Slika 5: V oljčnem nasadu (Prezelj, 2018).

Učenci so pridobili precej novega znanja, ki so ga uporabili pri praktičnih delavnicah:

- za popoldansko malico so v dogovoru s kuhinjo pripravili sredozemski jedilnik in zdrav sredozemski zelenjavni (paradižnik, paprika, popečene bučke in jajčevci ...) oz. sadni (pomaranče, mandarine, lubenica) krožnik,

- pripravili so grško solato (paradižnik, kumarice, čebula, olive, sir, koprc),
- pripravili so lovorjev sirup proti kašlju (sedem lovorjevih listov, sok ene limone, 2,5 dl vode in 6 žlic rjavega sladkorja) ter zdravilno mešanico iz lovorjevih listov in olivnega olja,
- po navodilih domačina so pripravili zdravilni čaj iz listov oljke,
- izdelali so vrečke iz blaga in jih napolnili s posušenimi listi sivke.

4.5. Peti dan: aktualni problemi Sredozemskega morja; odhod domov (ogled Strunjanskih solin in strunjanskega klifa)

Metode dela: metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda dela z odpadnim materialom.
Učne oblike: skupinska.
Učni pripomočki: trda podlaga, učbenik, delovni list, pisalo.

Zadnja delavnica je bila namenjena spoznavanju problematike Sredozemskega morja. Učenci so v skupinah prebrali enega od prispevkov, v katerem so bile opisane težave povezane z onesnaževanjem morja, begunsko problematiko in negativnimi posledicami množičnega turizma. Sledil je voden razgovor in iskanje možnih rešitev.

Na poti proti domu so si učenci ogledali Strunjanske soline, ki so del Krajinskega parka Strunjan. Spoznali so življenje solinarjev in se seznanili s postopkom pridobivanja soli. Ogledali so si strunjanski klif in spoznali sedimentno kamnino fliš ter vzroke za nastanek strme obale, imenovane klif.

5. Zaključek

Naravoslovne vsebine, izvedene v šoli v naravi, so dober primer medpredmetnega povezovanja ter ustvarjalnega in aktivnega učenja preko lastne izkušnje. Za razumevanje določenih pojavov je pomembno, da so učenci v neposrednem stiku z naravnim okoljem. Opazovanje procesov in pojavov v pokrajini je neprecenljiva izkušnja, ki si jo zapomnijo mnogo dlje kot sličico v učbeniku ali na elektronski prosojnici. Vsebine, predstavljene na takšen način, so bolj kompleksne, lažje razumljive in tudi bolj zanimive. Učni načrt za geografijo v osnovni šoli je obsežen in učitelj, ki pripravlja vsebine na takšen način, se pogosto srečuje z nepredelano učno snovjo. Za geografijo in naravoslovje bi lahko rekli, da gresta z roko v roki in se med seboj tesno prepletata. Nekatere učne vsebine se v učnem načrtu podvajajo, zato bi jih bilo smiselno obravnavati le pri enem predmetu ali ustrezno medpredmetno povezati. V zadnjih letih je moderna tehnologija preplavila tudi šole. Seveda so vsebine, ki jih najdemo na svetovnem spletu, dobrodošle in popestrijo pouk, a nič ni narobe, če za nekaj dni pospravimo elektronske naprave in se učimo le s tistim, kar nam ponuja narava. Takšne oblike dela bi morali večkrat uporabljati tudi pri klasičnem pouku, se odpraviti ven na šolsko igrišče ali v bližnji gozd. Za učence je učilnica v naravi nekaj najlepšega, kar jim lahko ponudimo, saj sami vanjo vse redkeje zahajajo. Takšne in podobne dejavnosti se lahko izvajajo tudi v okviru nekaterih izbirnih vsebin in priprav na geografsko tekmovanje.

6. Viri in literatura

Bevc, V. (1997). *Pouk geografije v naravi: priprava učencev in dijakov na tekmovanje*. Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Koordinate Gibraltarskih vrat. Google.si. Pridobljeno dne 26. 9. 2018 iz https://www.google.si/maps/@35.952949,-5.4467853,11.65z

Natek, K. (2009). *Atlas sveta za osnovne in srednje šole*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Podobnik, M. (2014). *Geografska učilnica v naravi: diplomsko delo.* Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, pridobljeno dne 5. 11. 2018 na https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=73883&lang=slv&prip=rul:9078210:r1.

Ocean Current Flows around the Mediterranean Sea and Atlantic, pridobljeno dne 22. 9. 2018 iz: https://www.youtube.com/watch?v=-hJmjoowwGU.

Ojsteršek, A. (2016). *Pouk geografije v naravnem okolju v neposredni bližini šole na primeru osnovnih šol celjskega območja: diplomsko delo.* Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, pridobljeno dne 5. 11. 2018 na https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=59969.

Prezelj, A. (2018). Fotografije iz osebnega arhiva (22. 9. 2018). Jesenice.

Senegačnik, J. (2015). *Geografija Evrope in Azije*. Učbenik za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.

Učni načrt geografija. (2011). Program Osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, pridobljeno dne 20. 9. 2018 iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija,pdf

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Prezelj je učiteljica na OŠ Koroška Bela Jesenice. Poučuje geografijo, državljansko kulturo in etiko ter izbirni predmet turistična vzgoja. Njeno vsakdanje življenje je tudi sicer v veliki meri povezano z naravo in njenim raziskovanjem. Je mentorica mladim planincem in nadarjenim učencem. Pri poučevanju uporablja inovativne in ustvarjalne pristope in metode dela.

Z IKT v naravo

Taking ICT to Nature

Matjaž Palčič

OŠ Šentjernej
matjaz.palcic@guest.arnes.si

Povzetek

Sedaj šoloobvezni učenci imajo drugačne navade, potrebujejo drugačne spodbude, imajo drugačne možnosti in pričakovanja, tako do drugih kot do samih sebe. IKT je njihov vsakdan, nenehna stalnica.

Njihovo navdušenje in obvladovanje mobilnih naprav pri učencih je smiselno izkoristi za šolsko delo, kjer s pomočjo IKT rešujejo naloge iz različnih predmetov in vsebin. To zelo dobro omogoča aplikacija Misija, ki hkrati učence spodbuja h gibanju, saj lahko naloge rešijo le, ko pridejo na določeno točko na terenu.

Na tej točki oziroma zanimivosti rešujejo naloge – izzive, ki so vsebinsko povezane s tem delom terena. Za uspešno reševanje nalog berejo besedila, ki so naložena na aplikaciji. Računajo, sklepajo, opazujejo, poslušajo, merijo, raziskujejo, skratka uporabljajo cel nabor aktivnosti, s pomočjo katerih pravilno izberejo, napišejo, ali kako drugače označijo odgovor na svojem androidu. Ob tem se tudi dogovarjajo, saj je poleg individualnega dela tu zastopano delo v paru ali skupini.

Pri delu na terenu, kjer učence zaradi lažjega iskanja točk (zanimivosti) spremlja GPS na napravah, ni pomemben vrstni red reševanja nalog. Ob pravilno rešenih nalogah in ob zadostnem številu točk se učencem na koncu poti na zaslonu izriše značka te Misije, ki ima svoj pomen.

Z uporabo IKT in njenih lastnosti pri samem šolskem delu učenci dosežejo globlje znanje, ki ga na tak način dela le še bolj ponotranjijo.

Ključne besede: android, IKT, izziv, medpredmetnost, zanimivost.

Abstract

Today’s school-age pupils have different habits, they need different incentives, have different opportunities and expectations, both to others and to themselves. ICT is their everyday, their constant.

Thus, enthusiasm and control of mobile devices among pupils is used for schoolwork. Where, with the help of ICT, they solve tasks from various subjects and contents. At the same time, the Mission application motivates pupils to move and exercise, as they can solve tasks only when they arrive to a specific point on the ground.

At this point or points of interest, tasks are solved - challenges that are related to this part of the ground. To solve tasks successfully, they need to read texts that are loaded in the application. They calculate, conclude, observe, listen, measure, research, use a whole set of activities through which they correctly choose, write or otherwise mark the answer to their android. At the same time, they discuss and negotiate, as, in addition to individual work, they also work in pairs or in a group.

When working on the ground, where pupils monitor GPS on devices for ease of searching points (attractions), the order of solving tasks is not important. With correctly resolved tasks and with a sufficient number of points, the badge of this Mission, which has its significance, is displayed on the screen when a mission is completed.

With ICT and its attributes, used as part of the schoolwork, pupils achieve deeper knowledge, which is even more internalised this way.

Keywords: android, challenging, cross-curricular, ICT, interesting.

1. Uvod

Tehnološki razvoj gre hitro naprej, še posebej pri IKT. Tu moramo biti pripravljeni teči s koraki generacije Z (1995 - 2010), za katere je značilno, da so njihovi »učitelji« youtuberji in imajo zelo slabo koncentracijo (Massot, 2018). Pri tem ne smemo pričakovati zmage, nadvlade. Lahko se pa gremo skupinski tek, tek v paru, tek z vlečenjem drug drugega. Nastopiti moramo kot spodbujevalci, motivatorji, organizatorji …

Vse težje je motivirati učence za delo v razredu, saj s tradicionalnimi metodami pri Z generaciji ne bo uspeha, vsaj ne pričakovanega. Dejstvo je, da je IKT že dodobra zaoral v življenje naših otrok, učencev.

Ti učenci enostavno že dihajo z moderno tehnologijo. Oni niso rojeni z abakusom, ampak so rojeni v tehnologijo (prav tam), v vse bolj tehnološki svet, kjer marsikatere zakonitosti delujejo drugače kot pred petdesetimi leti. Očetje so zjutraj vzeli v roke časopis, generacija Z pač IKT.

Pametni telefoni so njihova stalnica. Nekoč smo jim hoteli uporabo na vsak način prepovedati. Vendar uspeha ni bilo. Učenci to tehnologijo imajo, jo uporabljajo in jo bodo uporabljali. Tako jih je potrebno pravilno usmeriti v rabo IKT za namene izobraževanja. Bodisi za ponavljanje učne snovi ali usvajanje le-te.

Učenci že obvladajo praktično delo z IKT. Potrebno jih je le pravilno usmeriti, jim pripraviti primerne vsebine. S temi mobilnimi napravami lahko učenci delajo v razredu, še bolje pa je, da se tovrstni pouk izvaja na terenu, saj so učenci danes premalo v stiku z naravo. Pouk v naravi pa nudi več izkušenjskega učenja. »Za bolj učinkovito učenje bi morali učitelji učence osvoboditi od učilnice.« (Louv, 2008, str. 206)

Louv (prav tam, str. 206) pravi, da je »poučevanje, ki temelji na naravnem okolju, prav gotovo lahko protistrup za sindrom zmanjšanega kontakta z naravo. Osnovna ideja je, da damo pri izbiri učnega okolja prednost okolici šole, vključno z naravo.«

2. Delo z IKT na terenu

Z uporabo telefona so učenci ponovili del učne snovi pri več predmetih. Na svoje telefone (androide) ali tablice so si naložili aplikacijo Misija. V našem primeru je to bila »Orehovica in gradovi«.

Po uvodnih navodilih, kako se pristopi k reševanju nalog in upoštevanju zahtev aplikacije, so lahko pričeli z reševanjem nalog. Vendar so le-te lahko rešili, ko so prispeli na točno

določeno lokacijo, za kar so morali spremljati svoj položaj na zemljevidu, ki je bil povezan z GPS-om naprave.

Ob prehojeni poti je bilo v proces vključeno tudi gibanje. Učenci so s pravilno rešenimi nalogami zbirali točke. Pot je bila uspešno opravljena, oziroma naloge pravilno rešene, če so zbrali vsaj 80% točk. Pri tem so poleg ponavljanja učne snovi bili pozorni še na samo pot in varnost na cesti.

Naloge, ki so bile tradicionalno mišljene za reševanje zgolj v razredu, lahko sedaj učenci s pomočjo IKT rešujejo tudi na terenu.

V tej aplikaciji rešujejo naloge različnih tipov: dopolnjevanje, odgovarjanje, izbiranje (a, b, c) in izbiranje danih elementov na zaslonu.

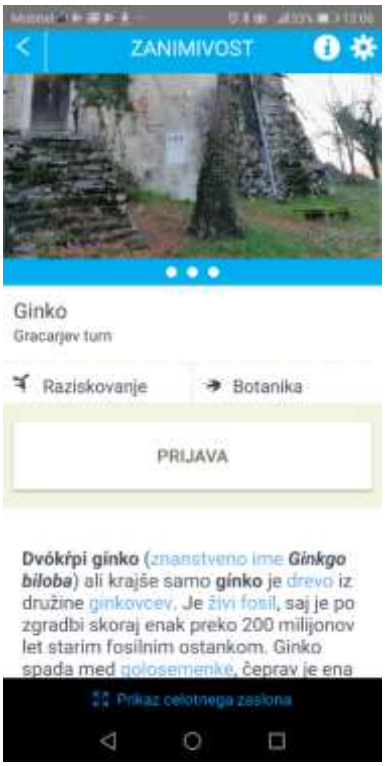
Naloge lahko rešujejo na več načinov. Preberejo besedilo na zaslonu in poiščejo odgovor, uporabijo predznanje, lahko pa tudi na slepo odgovarjajo, vendar pri tem izgubljajo potrebne točke. Vsekakor pa je pomembno, da tudi pri skupinskem delu sodeluje vsak posameznik in prispeva svoj delež k uspehu.

Naloge oziroma zanimivosti in skrivnosti so lahko sestavljene medpredmetno ali so zgolj osredotočene na en predmet.

2. 1 Izvajanje pouka v naravi s pomočjo IKT in medpredmetnim povezovanjem

Po uspešno naloženi aplikaciji učenci potujejo od točke do točke (od zanimivosti do zanimivosti), kjer jih vodi zemljevid in GPS na telefonu. Na poti se srečajo z različnimi nalogami, ali kakor jih v tej aplikaciji poimenujemo - izzivi. Pri matematičnih nalogah merijo oziroma izračunajo višino in obseg dreves, ugotavljajo višino stolpa na gasilskem domu. Te matematične izzive rešujejo s sodobno tehnologijo, s klasičnimi računi na terenu, v naravi.

Pri naravoslovnih nalogah ugotavljajo starost drevesne vrste, značilnosti potoka ob katerem stojijo, raziskujejo bližnje fosilno najdišče. Vse informacije najdejo na mobilni aplikaciji. Različne tipe nalog rešijo s pomočjo predhodno prebranega besedila in opazovanja (glej sliko 1).



Slika 1: Prijava na skrivnost iz botanike (Dvokrpi ginko)

Učenci zbirajo informacije s posameznih spominskih plošč na okoliških pomembnih zgradbah, kot so v našem primeru gradovi in ruševine. Besedilo in posamezne informacije, ki



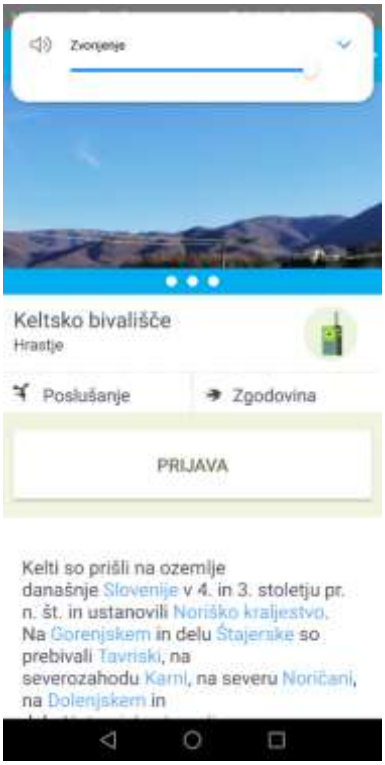
Slika 2: Raziskovalno delo pri starinskih napravah



Slika 3: Pridobitev novih točk ob pravilnem odgovoru (Dvokrpi ginko)

so naložene na njihovih IKT napravah, raziskovalno predelajo ter tako dopolnijo odgovor (glej sliko 2), ki jim je ponujen na mobilni napravi ali se zgolj odločijo za izbiro posameznega odgovora (glej sliko 3), kar je odvisno od posamezne naloge.

Učenci tudi poslušajo glasbene posnetke na IKT in se odločajo o pravilnem odgovoru, ki ga izberejo kot enega izmed ponujenih na določeno vprašanje (glej sliko 4). Tu si zopet pomagajo tako z branjem besedila kakor tudi s svojimi izkušnjami.



Slika 4: Prijava na lokaciji in poslušanje glasbenega posnetka (Kelti)

Ob pravilnem branju zemljevida, ki ga spremljajo na mobilnih napravah, jih pot pripelje nazaj na izhodišče, kjer se za uspešno opravljene naloge na zaslonu naprave izriše značka. Pri tem ni pomemben vrstni red reševanja izzivov.

Učenci z uporabo IKT in njenih lastnosti dosežejo globlje znanje, ki ga na ta način ponotranjijo, saj so na poti poleg psihofizičnega napora deležni tudi čustvenih dražljajev.

2. 2 Izvajanje pouka v naravi s pomočjo IKT za posamezni predmet

2.2.1 Primer aplikacije samo za SLJ (književna vzgoja).

V aplikaciji naložena zgodba učence po točkah, katere morajo najti, pelje od ene do druge naprej. Zgodbo o Janezu Trdini, ki je bival v teh krajih, ko je pisal Bajke in povesti o Gorjancih in Velikane, lahko spoznajo tudi tako.

Na telefonu jih spremlja zgodba o velikanih in pisatelju, ki je slučajno ponoči zašel v njihovo bližino ter se tako izpostavil nevarnosti. Z uspešnim reševanjem nalog lahko učenci rešijo pisatelja izpod krempljev teh »grdavšev«. Besedilo je potrebno natančno brati in na določenih točkah, ko pridejo do njih, pravilno odgovoriti na zastavljena vprašanja (glej sliko 5 in 6). Ta so zopet sestavljena tako, da si pri iskanju odgovorov, lahko pomagajo z IKT.

Pomembno je tudi skupinsko delo. Zgodbo, ki je sicer v knjigi ne bi prebrali, tako predelajo na mobilnih napravah ob reševanju nalog in aktivnem gibanju v naravi.



Slika 5: Zapis odgovora (Janez_Trdina)



Slika 6: M
(Bajke_in

2.2.2 Primer aplikacije samo za MAT

Pri reševanju, zgolj matematičnih nalog na IKT, učence spremlja geslo »z računalnikom v naravo«.

Ponavljanje snovi pri matematiki je vedno nekoliko mučna zadeva za učence, zato je potrebno izkoristi navdušenje nad delom z IKT.

Naloge za ponavljanje so naložene v aplikacijo, ki si jo učenci prenesli na svoje naprave. Način dela je podoben kot v prejšnjih primerih. Učenci lahko izzive oziroma naloge rešijo šele, ko jim naprava potrdi, da so na pravi lokaciji, katera je že v naprej določena. Te so zopet različnih tipov (glej sliko 7 in 8). Za samo reševanje lahko uporabljajo različne pripomočke. Odgovore izberejo, napišejo, se dotaknejo zaslona telefona. Naprava pri vsaki nalogi šteje točke oziroma odstotke. Tako ob primerni uspešnosti na koncu zopet sledi izris značke.



Slika 7: Pravilno izbran odgovor in dosežene točke



Slika 8: Možnosti izbiranja odgovorov

3. Zaključek

Učenci so, ob sicer šolskih klasičnih vsebinah, reševali naloge s pomočjo IKT. Ob tem so bili dovzetnejši za delo, bolj motivirani za uspeh. Svoje naprave so uporabili za konkretno šolsko delo.

V kratkem času so predelali in ponovili učno snov, ki bi jim sicer v vsakodnevnem okolju učilnice vzela več časa in bi se s tem zmanjšal efekt dela ter uspeha.

Reševanje takšnih in tako zastavljenih nalog odpira pri učencih nova obzorja rabe mobilnih naprav oziroma IKT.

4. Literatura

Bajke in povesti o Gorjancih. Pridobljeno s https://sl.wikisource.org/wiki/Bajke_in_povesti_o_Gorjancih

Dvokrpi ginko. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Dvokrpi_ginko

Janez Trdina. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Janez_Trdina

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nadure-Deficit Disorder*. North Carolina: Algonquin Books.

Kelti. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Kelti

Massot, D. (2018). *Generacija Z – poznate značilnosti mladih, rojenih med letoma 1995 in 2010?* Pridobljeno s https://si.aleteia.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/

Kratka predstavitev avtorja

Matjaž Palčič je profesor razrednega pouka. Kot učitelj je zaposlen na OŠ Šentjernej, kjer poučuje v 5. razredu. Naravoslovne vsebine so njegovo veliko zanimanje – od mravlje do vesolja. Pri svojem delu z učenci kot sredstvo za doseganje ciljev veliko uporablja IKT.

Ozaveščanje mladih o skrbi za čisto okolje

Raising Youth Awareness of the Clean Environment Care

Nadja Jagodnik

Osnovna šola Antona Žniderščiča Ilirska Bistrica
jagodnik.nadja@gmail.com

Povzetek

Prispevek predstavlja vizijo petošolcev, kako ozaveščati problem nezdravega okolja, v katerem živimo in kako bi našli rešitve za boljši jutri. Gre za pridobitev novih izkušenj učencev na tem področju preko raziskovalnega dela, njegovega načrtovanja, izvajanja in predstavitve novih spoznanj. Raziskovanje temelji na razvijanju tistih osebnostnih kompetenc, ki bodo mlade motivirale in usposobile, da bodo postali aktivni državljani, da bodo razvijali odgovornost do sebe, drugih, narave in družbe, v kateri živimo in hkrati vzpodbujali samoiniciativnost in proaktivnost**.** Raziskovanje predstavi tudi določene izzive, kako delovati v družbi v primeru iskanja rešitev za preživetje v onesnaženem okolju. Tovrstno delo je pokazalo, da je vredno delovati timsko, da je potrebno razvijati svoje ideje in jih uresničevati, da bi pripomogle k bolj zdravemu življenju v našem okolju**.** Raziskovanje je potekalo celo šolsko leto preko sedmih raznovrstnih akcij, ki so vključevale učenčevo idejnost, sodelovanje, odgovornost in zaupanje med člani v skupinah. Učenci so ugotovili, da lahko tudi sami pripomorejo k izboljšanju našega okolja s svojim delom in ozaveščanjem drugih ljudi v dobrobit narave.

Ključne besede: kakovostno življenje, naravni viri, odgovornost, raziskovalno delo, spremembe v družbi.

Abstract

This article represents a vision of 5th grade students how to enforce awareness of non-healthy environment in which we live in and therefore find a solution to this exact problem. Through teamwork research, careful planning and execution students gather new valuable experience on this specific field of interest. This research is based on developing new ways of thinking which would motivate the students to become active citizens and further develop self-responsibility and respect to other beings, nature and society we live in. Furthermore the students would develop self-initiative and proactivity. Tasks given to students also represent certain challenges i. e. how to work in society while searching of ways to survive in polluted environment. The students are expected to realize that teamwork, creativity and expanding on ideas, which we later execute, all represent important traits which help us to step together and live a healthier life in our habitat. This research has lasted for a whole school year by realizing seven specific tasks which required students to show their creativity, cooperation, responsibility and mutual trust between themselves. The idea was for students to realize that they can too add to improving to the quality of our natural habitat and help expand the awareness of other people for the sake of preserving nature.

Keywords: changes in society, natural resources, quality of life, responsibility, research work.

1. Uvod

Ljudje smo na splošno zaskrbljeni zaradi negativnih posledic okoljskih problemov. Zdravje in počutje ljudi sta neločljivo povezana s stanjem okolja in zato je potrebno dobro razmisliti, kako bomo vsi skupaj v prihodnje delovali, da bi bilo naše življenjsko okolje zdravo za naše življenje.

Lučka Kajfež-Bogataj (2008, 29-33) pravi, da bo do leta 2050 Zemljanov za 60 % več kot danes. Ker se gospodarstvo v 20. stoletju ni odzivalo na hitre okoljske spremembe, so te že dobile globalne razsežnosti in lahko ogrozijo celo obstoj naše civilizacije.

Kljub boljšemu stanju okolja v zadnjih desetletjih so problemi, s katerimi se danes srečuje Evropa, precejšnji. Globalni pritiski se na okolje povečujejo hitreje, kot so se doslej, kar je med drugimi tudi posledica gospodarske rasti , rasti prebivalstva ter spreminjajočih se vzorcev potrošnje. Uresničitev vizije Evropske unije za leto 2050 bo zahtevala poleg varstva naravnega kapitala, spodbujanja nizkoogljičnega, z viri gospodarnega gospodarstva in družbenega razvoja tudi varstvo okolja pred škodljivimi vplivi onesnaženega okolja (Evropsko okolje: Stanje in napovedi 2015 – Strnjeno poročilo, 2015).

Evropska komisija je ugotovila, da Evropejci vsako leto ustvarimo 25 milijonov ton plastičnih odpadkov, od katerih se manj kot 30 % zbere za recikliranje. V današnjem času se srečujemo s prekomerno uporabo plastike, plastičnih vrečk, ki močno onesnažujejo naše okolje. Plastika se znajde celo v naših pljučih, hrani in v vodi. Edina dolgoročna rešitev je zmanjšanje količine plastičnih odpadkov z večjo reciklažo in ponovno uporabo plastike. Po novih načrtih, kot navaja EU komisija, bo do leta 2030 vso plastično embalažo na trgu EU mogoče reciklirati, potrošnja plastike za enkratno uporabo bo manjša, namerna uporaba mikroplastike pa bo omejena (Nov korak od več reciklaže in manj odpadkov v morju 2018, 42-43).

Lucija Jukić Soršak (2018, 24-25) poudarja tudi, da imajo pomembno vlogo pri zmanjševanju plastičnih vrečk in ostalih odpadkov programi ozaveščanja potrošnikov na splošno in izobraževalni programi za otroke.

Glede na to da vizija za leto 2050 zahteva ukrepanje tudi na področju varstva zdravja ljudi pred škodljivimi vplivi onesnaženega okolja, se nam je porodila ideja, kako bi lahko tudi učenci petošolci s svojimi dejavnostmi prispevali k čistejšemu okolju in življenju nasploh.

Vizija slovenske Ekošole je uvajanje drugačnih metod in oblik dela pri pouku, medpredmetno povezovanje, nujnost projektnega delovanja in povezovanja dela na šoli ter izboljšanje kakovosti medsebojnih odnosov na šoli in izven nje. Predvsem pa naj spreminja miselnost in odnos do narave (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, 2007). Ker je šola, na kateri poučujem, tudi Ekošola, je naša naloga tudi izboljševati medsebojne odnose učencev preko različnih dejavnosti, skrbeti za šolsko okolje, za zmanjševanje količine smeti in odpadkov, za razvrščanje odpadkov, vključevati tudi krajane v razne akcije. Skupaj z učenci smo se na osnovi teh smernic odločili, da izpeljemo raziskovalno delo v projektu, ki bo imelo rdečo nit delovati odgovorno že danes za prihodnost, saj je ta neizogibni dejavnik našega bivanja. Pogosto se nam zdi, da nanjo kot posamezniki ne zmoremo vplivati. Toda potrebno je sprejeti odgovornost in o prihodnosti odločati tudi sami. Ne moremo prepustiti naše prihodnosti naključju, saj se zavedamo, da je za naš boljši jutri preveč pomembna.

Želeli smo pokazati oziroma dokazati, da lahko tudi petošolci uresničijo nekaj tovrstnih zastavljenih ciljev in tako prispevajo ne samo s tem, kar vidijo ali počnejo, ampak da nakažejo svoje smernice, kaj želijo v prihodnosti doseči.

V tej fazi učenčevega osebnostnega razvoja je pomembno, da jih učitelji kot mentorji usmerjamo, da postanejo odgovorni do sebe in drugih, do družbe kot celote in do narave (Povšič, Prah, Topolovec Klanke, in Fidler, 2017). Pri tem je pomembno, da si gradijo

pozitivno lestvico etičnih načel in osebnostnih vrlin, kot so: želja po znanju in vseživljenjskem učenju, samostojnost, samoiniciativnost, sposobnost timskega dela in vodenja, načrtovanje, poštenost, samokritičnost in kritičnost, ustvarjalnost v razumevanju, odgovornost, solidarnost, inovativnost, aktivno preživljanje prostega časa, zdrav slog življenja, zmožnost vživljanja v naravo in zmožnost sonaravnega bivanja z naravo, sposobnost zmanjševanja negativnih človekovih vplivov na naravo in kakovostno življenje nasploh.

Da bi v raziskovanju dosegli dobre rezultate, je pomembna komunikacija. In ravno ta je temeljni pogoj za delovanje pri timskem delu. Da bi ustrezno napredovali, moramo določene stvari spremeniti. Spremembe moramo zato imeti za naše rešitve (Lipičnik, 1996). Prav komunikacija med člani skupin je zagotavljala, da je delo potekalo kvalitetno.

Raziskovalni projekt je potekal z namenom učence bolj usmeriti k naravi, da bi začutili vsesplošno odgovornost do življenja vseh živih bitij in da bi hkrati razmišljali o določenih spremembah, ki bi pozitivno vplivale na kakovost življenja v okolju. Učenci naj bi prišli do spoznanj, da je mogoče tudi z osebnimi odločitvami in majhnimi koraki v pravo smer veliko prispevati k trajnostnemu razvoju v družbi (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, 2007). Že na tej stopnji učenčevega razvoja je mogoče izkoriščati zmogljivosti njihovega razuma, ki bi prispevale k boljšemu in kvalitetnejšenu življenju. Naloga učitelja pri tem je tudi ta, da navdušimo učence za delo v ponujenih dejavnostih, tako da bi v nas in v našem programu dojeli, da obstajajo številne možnosti, ki jih bodo glede na lastno presojo tudi sami uresničili (Zalokar Divjak, 1996).

2. Potek raziskovalnega dela

Naše raziskovalno delo je potekalo preko izvedbe različnih aktivnosti oziroma akcij, ki so temeljile na določenih kompetencah, kot so: učenje za in skozi vse življenje, inovativna družba, zaupanje, kakovostno življenje in identiteta.

2.1 Predavanje Rada Jurača

Pri učnem predmetnem področju naravoslovja in tehnike smo se srečali s predavateljem, Radom Juračem, ribiškim inštruktorjem iz Ribiške družine Bistrica iz Ilirske Bistrice, ki nam je v svojem predavanju prikazal lepote in ribje bogastvo reke Reke s pritoki in obeh akumulacijskih jezer Klivnika in Mole. Popeljal nas je v svet športnega ribištva, v katerem smo spoznali večino živečih rib v naših vodah, njihovo vzrejo, predstavil je ribiški pribor in tehnike ribolova. Izpostavil je problematiko onesnaževanja okolja in voda, ki neposredno vplivata na življenje rib ter ljudi. V predavanju sta bili izpostavljeni kompetenci zaupanja in učenja za in skozi vse življenje.

2.2 Kaj bi bil, če bi bil ...? (Povšič idr., 2017)

Učenci so se srečali s kompetenco inovativne družbe, spodbujali so ustvarjalno razmišljanje v sedanjosti in prihodnosti ter razvijali asociativno mišljenje.

Na list papirja so navajali hitre odgovore na določeno misel, ki je bila nakazana. Napisali so, kaj bi lahko bili, če bi bili ..., npr. rastlina, vonj, ptica ..., zato ker ... Dobili smo veliko raznolikost odgovorov. Svoje odgovore so tudi likovno upodobili, naredili smo razstavo in na koncu analizirali pisno in likovno gradivo.

V naslednji vaji, ki je potekala po skupinah, smo izpeljali medskupinsko tekmovanje v asociacijah na dano besedo. V določenem času so poiskali čimveč poklicev na dani samostalnik (npr. trava, knjiga, zdravje, sonce, tehnologija ...). Zmagala je skupina z največ asociacijami. Vaja je bila polna napetosti, tekmovalnega duha ter hitrega razmišljanja. V ospredje so prihajale izkušnje učencev.

2.3 Obisk Vodarne Ilirska Bistrica

Kot pravi Smrekar (2006), je ustrezna kakovost pitne vode eden temeljnih pogojev za dostojno življenje v sodobnem svetu. Brez vode ni življenja, premalo pa govorimo o tem, da pitna voda ni na voljo vsem, povsod in za vedno. Kmetijstvo, poselitev, industrija in promet so dejavnosti, ki bistveno ogrožajo kakovost pitne vode.

Želeli smo izvedeti, kakšna je kakovost pitne vode v našem kraju, zato smo obiskali Vodarno Ilirska Bistrica.

Učenci so spoznali postopke prečiščevanja vode ter pomen pitne vode za porabnike. Najprej so si ogledali zajetje vode iz podtalnice, nato notranjost stavbe, kjer poteka prečiščevanje vode. Spoznali so, da je potrebno veliko znanja in usposobljenih strokovnjakov, da čistilna naprava deluje brezhibno in nam tako zagotavlja kvalitetno pitno vodo. Kvalitetna je, ker v bližini ni prometa, industrije ali kmetijskih površin. Vodarna namreč zajema vodo iz podtalnice, ki priteče izpod Snežniških gozdov.

Sledil je ogled zbiralnika vode na Gradini, izvira reke Bistrice in potoka Sušca. Tako reka kot potok sta bila tudi izhodišče za našo nadaljno akcijo, ki je potekala v obeh vodah.

Z evalvacijo naravoslovnega dne so učenci ugotovili, da je potrebno opravljati delo v čistilni napravi 24 ur na dan, zanesljivo in odgovorno, saj kvaliteta vode vpliva na zdravje nas vseh uporabnikov.

Naravoslovni dan smo začrtali v smislu kompetence kakovostnega življenja. Ogled stavbe je bil pomemben tudi zaradi tega, ker je bila ena izmed naslednjih raziskovalnih nalog usmerjena prav v izhodišče vodarne v našem mestu.

2.4 Vodni viri v okolici mesta Ilirska Bistrica

Raziskovalna naloga, ki je temeljila na kompetenci učenja za in skozi vse življenje ter kompetenci zaupanja, je trajala dva meseca. Izhodiščna točka raziskovanja je bila hipoteza, da se je v potresnem območju Ilirske Bistrice zgodil močnejši potres, ki je onesposobil delovanje Vodarne Ilirska Bistrica, kjer se prečiščuje voda za vse uporabnike širom občine in izven. Ker je stavba porušena, smo ostali brez pitne vode.

Učenci so se razdelili v skupine in po bližnjih vaseh, od koder prihajajo, raziskovali izvire pitne vode, s katerimi bi v primeru omenjene naravne nesreče preživeli. Znanje o življenju v preteklosti nam je pri tej nalogi prišlo zelo prav. Učenci so uporabili znanje iz različnih predmetnih področij v izvedbi ankete, intervjuja, snemanja, fotografiranja ter predstavitve svojih nalog v govornih nastopih, za katere so pripravili Power Point drsnice. Učenci so vključili v svoje delo nekatere starejše domačine, ki so včasih morali preživeti z naravnimi viri iz svoje neposredne okolice.



Slika 1: Hudourni potok v Jasenu



Slika 2: Vaški kal – Kalina v Jelšanah

2.5 Obisk tovarne Lesonit v Ilirski Bistrici

Tovarno smo si želeli ogledati na svetovni dan voda, 22. 3. 2018, a smo jo zaradi neugodnega vremena obiskali 27. 3. 2018. Spremljal nas je tudi Rado Jurač, ki je prvotno izvedel predavanje v našem projektu. Želeli smo izvedeti, zakaj je tovarna v preteklosti tako katastrofalno onesnaževala reko Reko, da je izgubila ves ekosistem in kako so uspeli s skupnimi močmi v to reko zopet povrniti življenje. Zanimalo nas je, kakšno je bilo delovanje tovarne v preteklosti, ko je potekal mokri postopek izdelovanja salonitnih plošč in kakšne ukrepe so morali sprejeti proti onesnaževanju reke. Učenci so poizvedovali, kakšna je videti vizija tovarne za prihodnost zaposlovanja in delovanja. Spremembe v družbi so zelo hitre, vplivajo na večino področij človekovega življenja, nenehno narašča količina informacij in znanja, pojavljajo se zahteve gospodarstva po fleksibilni delovni sili (Green Teacher Education, 2000). Tovarna je v letih do danes zmanjšala delovno silo za dve tretjini. Iz tega vidika je pomembno, da učence že sedaj ozaveščamo o spremembah v družbi, ki jim je potrebno slediti.

Sprehodili smo se po tovarni, opazovali proizvodnjo, delo zaposlenih, ki poteka 24 ur na dan, primerjali današnje delo, ki je vodeno povsem računalniško, z delom v preteklosti in nazadnje stopili še do reke Reke v neposredni bližini tovarne. Danes je življenje v reki povsem normalno, saj je tovarna že v prejšnjem stoletju prešla na suhi postopek izdelovanja salonitnih plošč in je na ta način ne onesnažuje več. Dotaknili smo se kompetence inovativne družbe, pri kateri je potrebno zreti v prihodnost generacij ter razmišljati o novih izzivih v prid družbe.



Slika 3: Prihod učencev v tovarno Lesonit



Slika 4: Del tovarne Lesonit

2.6 Čistilna akcija reke Bistrice in potoka Sušca

Kot opozarja Radonjič (2018, 8-10), je odpadna embalaža problem, ki ga je potrebno nujno reševati. Veliko embalaže, npr. steklene, plastične in kovinske, je iz neobnovljivih virov. Pravi, da trendu rabe neobnovljivih virov za embalažo sledi razvoj plastike iz rastlinske biomase. Ugotavlja, da bi bilo to smiselno le, če se zanjo ne uporabljajo deli rastlin za hrano, ampak ostanki pridelave.

Drži, da se ravnanje z odpadki izboljšuje, vendar je Evropa še daleč od krožnega gospodarstva. Da bi uspešneje preprečevali nastajanje odpadkov in bolje ravnali z njimi, so potrebni ukrepi, ki zajemajo celotni življenjski krog izdelkov in ne samo faze po prenehanju njihove uporabe (*Evropsko okolje: Stanje in napovedi 2015 – Strnjeno poročilo*, 2015).

Ker želimo v šolah spreminjati miselne vzorce učencev glede onesnaževanja okolja, smo se dogovorili za čistilno akcijo.

Zastavljeno akcijo čiščenja odpadkov v reki Bistrici in potoku Sušcu smo načrtovali na dan Zemlje, 22. 4. 2018, toda vreme nam zopet ni dopuščalo izvedbe prav na ta dan, zato smo akcijo izvedli šele 23. 5. 2018 s pomočjo štirih ribičev. Pripravili so nam rokavice, vreče, palice in skupaj smo krenili v čiščenje. Učenci in ribiči so nabrali 9 velikih vreč po 100 litrov raznih odpadkov, ki so jih sortirali kot kosovne odpadke, plastiko ter mešane odpadke. V štirih urah čiščenja v naravi so razvijali kompetenco kakovostnega življenja, identitete ter zaupanja. Učenci so posnemali ribiče v delu, si nabirali nove izkušnje ter razvijali odgovornost do kvalitetnega okolja in voda. Spoznali so, da predstavlja onesnaževanje voda velik problem za bivanje živih bitij v naravi, zato je nujno vzpodbujati ljudi k udeležbi v takšnih akcijah, saj bodo postali na ta način ekološko bolje ozaveščeni.



Slika 5: Priprava na čiščenje reke in potoka



Slika 6: Navodila za ločevanje odpadkov



Slika 7: Čiščenje reke Bistrice



Slika 8: Zadovoljstvo ob zaključku akcije

2.6 Ribiška delavnica (športni ribolov)

Ribiška delavnica je bila izvedena na lokaciji ob jezeru Mola na Sozah, kjer ima svojo ribiško kočo Ribiška družina Bistrica v občini Ilirska Bistrica. V idiličnem okolju jezera so si učenci po skupinah pod vodstvom ribičev pripravili ves potreben material in opremo za prikaz treh načinov ribarjenja. Prelistali so tudi ribiški priročnik (Luštek, 2009). Ribiška družina vodi v letu 2018 svoj projekt Postani ribiški radovednež in zato je bila naša delavnica še toliko bolj dobrodošla. Sledila je razdelitev učencev v tri skupine ter namestitev ob robu jezera. Mentorji so jim podrobno predstavili opremo, vabe, jim demonstrirali držo ribiške palice, met trnka oz. sam postopek ribarjenja. Povedali so jim, da v celinskih vodah Slovenija ne dovoljuje gospodarskega ribolova, temveč le negospodarski ribolov s trnkom v skladu z ribolovnimi režimi, ki veljajo v posameznih delih voda za posamezne vrste rib. Učenci so se seznanili z različnimi neživimi vabami, ker so žive prepovedane. Učenci so tako po navodilih mentorjev ribičev prijeli za ribiške palice ter ulovili veliko rib po načelu Ujemi–spusti. V tej delavnici na prostem so urili kompetenco učenja za in skozi vse življenje, kjer so pridobivali nove spretnosti in veščine. Spoznali so se s plovčkanjem, vijačenjem in krapolovom kot načini ribolova. Dan je bil zelo sproščujoč in navdušenje za ribolov je bilo izredno veliko. Učenci so v delavnici zelo uživali. Ribiška družina jih je na koncu delavnice nagradila s prigrizkom in pijačo.

Učenci so imeli tudi to čast, da so svoje likovne izdelke lahko razstavili v notranjem prostoru ribiške koče, kjer imajo ribiči tudi stalno razstavo svojih trofej z ulova.



Slika 9: Prikaz tehnike ribolova



Slika 10: Razdelitev na skupine



Slika 11: Prikaz tehnike krapolova



Slika 12: Ribiška oprema za krapolov

2.7 Kiparstvo – Prosto stoječa figura

Delo je potekalo pri predmetu likovne umetnosti. Vsak učenec si je pripravil lesen podstavek in nanj pritrdil ogrodje telesa ribe iz žice. Izdelava je bila individualne narave, saj si je vsak posameznik izbral svoj primerek ribe iz naših voda, ki jih je uvodoma v projektu predstavil Rado Jurač v svojem predavanju (Bertok, 2014 in Povž, 1990). Ogrodje telesa so napolnili s časopisnim papirjem, mu kasneje dodali koščke papirnate brisače in tako oblikovali figuro s pomočjo mekol lepila in vode. Ko se je izdelek po veliko učnih urah izelovanja posušil, so ga poslikali s tempera barvicami, tako da so opazovali fotografijo izbranega primerka iz knjige prej omenjenih avtorjev. Z opazovanjem fotografije so se poskušali čimbolj približati originalu. Vsak izdelek so opremili z imenom ribe ter imenom in priimkom učenca. Naloga je bila preizkušnja kompetence inovativnosti, v kateri je bilo potrebno pokazati veliko ustvarjalnosti v lastni upodobitvi izdelka. Učenci so tako uporabili vizualno – prostorsko dimenzijo v izdelavi. Za končni izdelek so porabili 12 učnih ur likovne umetnosti.



Slika 13: Razstava izdelkov pred ribiško kočo



Slika 14: Razstava likovnih izdelkov v prostoru ribiške koče



Slika 15: Model krapa

2.8 Izdelava in objava filmov

Učenci so v tem projektu pripravili veliko dokaznega materiala, fotografij, diapozitivov in dva posnetka – kratka filma. Prvi prikazuje čistilno akcijo reke in potoka, drugi pa športni ribolov.

Oba filma smo objavili na Youtubu. Namen objave je bil, da preko svojih idej in delovanja v tem projektu pokažemo na problem onesnaževanja voda in okolja, ki močno vpliva na kvalitetno življenje vseh nas. Z obema filmoma so učenci želeli opozoriti na to, da so v naši družbi nujne določene spremembe.

3. Zaključek

Okolje, v katerem odraščajo današnji učenci, ni preveč vzpodbudno za prihodnost. Učencem je potrebno uzavestiti miselnost po spremembah, vsakega od njih vzpodbujati, da bi gledali na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam. Odrasli se premalo zavedamo, da je potrebno okolje res skrbno varovati, zato je toliko bolj pomembno, da učitelji že sedanjim generacijam omogočamo raziskovanja, ki bodo usmerjena v varstvo okolja in ki bodo naravnana za trajnostno gospodarjenje z naravnimi viri.

Naše raziskovanje se v preteklem šolskem letu ni zaključilo, saj je potrebno naloge z učenci usmerjati tudi širše, na druga področja življenja. Prav oni bodo tisti, ki bodo čez desetletja krojili usodo našega življenja, in pomembno je, da jih usmerjamo v tiste smernice, ki bodo nakazovale čim boljše življenje za prihodnost. Dovoliti jim moramo, da s svojimi idejami, željami rešujejo naloge, ki si prizadevajo ohranjati našo pokrajino.

Zdrav način življenja lahko poteka le v zdravem okolju, saj bomo iz njega črpali čist zrak, neoporečno vodo za pitje in hrano. Učencem je potrebno preko raziskovanj dokazati, da prihodnost ni odvisna samo od napovedi, upanj in želja, temveč od volje, da bi obvladali prihodnje probleme.

Narava je do sedaj že povzročila mnogo sprememb in jih vedno bolj povzroča, ker smo ji prav ljudje zadali prevelike rane s svojim nepremišljenim delovanjem. Te problematike se moramo zavedati. Če bomo tudi vnaprej delali tako kot do sedaj, nimamo nobene možnosti, da bi bilo kdaj kaj drugače, boljše. Če pa spremenimo svoje slabe navade, imamo nove možnosti, da bo lahko bolje. Potrebno je tvegati. Učenci naj bi skozi nova raziskovanja še bolj začutili, da je vsak problem mogoče rešiti. Naloga nas učiteljev je usmerjati učence, jih motivirati in nenehno vzpodbujati za projektna dela in se dodatno tudi sami dodatno izobraževati. Raziskovalna dela tako vedno predstavljajo nove izzive za naše nadaljne delo v smislu projektne naravnanosti pouka.

Na vsakem koraku našega delovanja v življenju bi se morali držati življenjskega mota, da »Narava ne potrebuje ljudi, ljudje potrebujemo naravo.«

4. Literatura

Bertok, M. (2018). *Domorodne ribolovne vrste rib slovenskih celinskih voda*. Ljubljana – Šmartno: Zavod za ribištvo Slovenije.

Evropsko okolje: Stanje in napovedi 2015 – Strnjeno poročilo. Kopengahen: Evropska agencija za okolje.

Jukić Soršak, L. (2018). Zmanjšajmo uporab plastičnih nosilnih vrečk. *EOL-Specializirana revija za trajnostni razvoj,* julij 2018, 24-25.

Kajfež-Bogataj, L. (2008). Odnos do okolja je kazalnik stopnje civiliziranosti države. V *IPPC v Sloveniji.* (str. 29-33). (29-32) Celje: Fit media d. o. o.

Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Luštek, M. Et al. (2009). *Ribiški priročnik*. Ljubljana: Ribiška zveza Slovenije.

Nov korak od več reciklaže in manj odpadkov v morju. *EOL-Specializirana revija za trajnostni razvoj*, februar 2018, 42-43.

Povšič, T., Prah, A. S., Topolovec Klanke, B. in Fidler P. (2017) *Vizija Slovenije: semena sprememb: idejnik za učitelje 5. razreda osnovne šole.* Ljubljana: Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijasko politiko.

Povž, M. in Sket, B. (1990). *Naše sladkovodne ribe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Radonjič, G. (2018). Mnogi vodilni v podjetjih ne vedo, zakaj so koristni okoljski ukrepi. *EOL-Specializirana revija za trajnostni razvoj,* maj 2018, 8-10.

Smrekar, A. (2006). *Zavest ljudi o pitni vodi.* Ljubljana: Založba ZRC.

Green book on teacher education in Europe. (2000). High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umeå: Umeå universitet. Pridobljeno s http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Primeri dobre prakse v Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zalokar-Divjak, Z. (1996). *Vzgoja JE...NI znanost.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Nadja Jagodnik je profesorica razrednega pouka, že 30 let poučuje v 5. razredu OŠ Antona Žnideršiča v Ilirski Bistrici. Redno sodeluje v različnih projektih na šoli. Je mentorica mreže šol Parka Škocjanske jame in že pet let zapored izvaja različna projektna dela z medpredmetnim povezovanjem. Učence vodi skozi zavedanje pomembnosti sprejemanja trajnostnih odločitev za današnje življenje in življenje v prihodnosti.
Pred leti je sodelovala kot evalvatorka pri nastajanju novega učnega gradiva Radovednih pet za 5. razred pri vseh predmetnih področjih. Kot mentorica že dolga leta vodi šolsko Orffovo glasbeno skupino, v prostem času pa se aktivno ukvarja tako z glasbo kakor tudi s slikanjem.

Naravoslovni tabori in njihov potencial

Science Camps and their Potential

Marjetka Maučec

Gimnazija Murska Sobota
marjetka8m@gmail.com

Povzetek

Namen članka je prikazati organizacijo tabora kot obliko druženja učencev, kjer se pri proučevanju pojavov v naravi povezujejo osnovni naravoslovni predmeti. V okviru vsakega naravoslovnega področja se problemi rešujejo z znanstveno metodo dela. Članek prikazuje, kako tovrstno izkustveno delo poteka pri biologiji. Pri raziskovalnem delu bazične raziskave prehajajo do aplikativnih, šolski prostor se zamenja s terenskim delom, poleg klasičnih načinov merjenja pa se za zbiranje podatkov uporablja tudi moderna tehnologija z računalniškim sistemom. Celotno raziskovanje je namenjeno osnovnemu cilju – spodbuditi učenca, da opazi probleme iz vsakdanjega življenja, o njih razmišlja ter jih z usvojenim znanjem in pridobljenimi veščinami tudi reši.

Ključne besede: delavnice, izkustveno učenje, naravoslovje, tabor, znanstvena metoda.

Abstract

The aim of the article is to present the organisation of the science camp as an environment in which students interact with one another while studying natural phenomena through the interconnection of basic scientific subjects. Within each scientific field, problems are solved using the scientific method. The article focuses on such experiential learning in the field of biology. Fundamental research translates to applied research, the classroom is replaced by fieldwork, and in addition to classical methods of measurement, modern computer technology is used to collect data. The principal objective of the research is to encourage students to notice real-world problems, think about them, and apply the acquired knowledge and skills to solve them.

Keywords: experiential learning, natural science, science camp, scientific method, workshops.

1. Uvod

Naravoslovno razumevanje sveta je danes del splošne izobrazbe, ki jo učenci pridobijo predvsem pri pouku biologije, kemije in fizike. Še bolje pa je, da so posamezni predmeti zasnovani čim bolj interdisciplinarno in znanja s posameznih področij vključujejo v razlago pojavov v naravi. Razlaga pojavov pa mora biti čim bolj izkustvena. Potekati mora organizirano, sistematično in nadzorovano ter vključevati korake znanstvenega raziskovanja – od zbiranja podatkov in včasih le njihovega analiziranja oz. povezovanja, pogosteje pa postavljanja domneve in njenega testiranja, do oblikovanja sklepov. Tako učenci usvojijo nova spoznanja z upoštevanjem znanstvenih metod, hkrati pa je pridobivanje znanj dinamično, zabavno in s tem privlačnejše. Ker je za vsako znanstveno raziskovanje ključno, da izhaja iz večkratnih ponovitev, je pomembno, da so učenci razdeljeni v skupine, ki poskus ali opazovanje ponovijo v enakih razmerah. Te razmere se lahko simulirajo v laboratoriju oz. učilnici, še bolje pa je, da se učenci odpravijo v naravo, kjer procesi realno potekajo. Tudi

Darja Silan (2013) ugotavlja, da je izkustveno učenje zunaj učilnic izredno pomemben del učnega procesa, saj razvija mnoge kompetence, ki jih teoretični pouk ne omogoča. In ker se vsako znanstveno raziskovalno delo začne z zbiranjem podatkov, se v ta namen lahko uporabijo klasični načini merjenja in opazovanja. Poleg omenjenega načina dela pa se za raziskovanje vedno bolj uporablja tudi sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT). Najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na uporabo IKT, je na ravni učitelja digitalna kompetenca le-tega (Brečko, 2016). Sodobna tehnologija pa mora biti uporabljena ustrezno in ne sme povsem nadomestiti drugih pristopov k poučevanju. (Slavič Kumer in Kregar, 2015). Tako se učenci IKT naučijo uporabljati, hkrati pa so rezultati, zbrani na omenjeni način, natančnejši ter zato končne ugotovitve prepričljivejše in verodostojnejše. Učenci podatke tudi ustrezno zapišejo in ovrednotijo ter predstavijo v obliki poročila.

Med raziskovalnim delom so učenci ustvarjalni in motivirani, z metodo znanstvenega raziskovanja pa znanje nadgrajujejo in povezujejo. Učenci se ozaveščajo o pomenu naravoslovnega znanja, ki je temelj sodobne družbe in pomaga pri reševanju problemov, povezanih s trajnostno rabo naravnih virov, z ohranjanjem biotske pestrosti in kakovostnega okolja. »Med izobraževalnim procesom profesorice in profesorji biologije z različnimi pristopi pri dijakinjah in dijakih na podlagi usvojenega znanja spodbujajo tudi razvoj kritičnega mišljenja, spremljajo razvoj različnih zmožnosti, spretnosti ter odgovornega odnosa do posameznic in posameznikov, družbe in biosfere.« (Vičar, 2013, str. 10)

Omenjene cilje lahko dosežemo z različnimi oblikami učenja in druženja učencev. Tabor je oblika, ki omogoča učencem celostno razumevanje sveta, lahko je izveden v različnih okoljih tako s klasičnimi kot modernimi oblikami dela.

2. Organizacija tabora

Tabor je lahko organiziran kot večdnevna dejavnost, namenjena enemu naravoslovnemu predmetu, še bolje pa je, če je predmetov več in se izmenjujejo. Tako učencem že z organizacijo dela nevsiljivo pokažemo povezanost med pojavi v naravi, ki jih raziskujejo in analizirajo. Najbolje je, da je tema raziskovanja rdeča nit, ki se pri vsakem predmetu razlaga iz določenega zornega kota. Proučevanje določene teme je lahko bolj ali manj poglobljeno in ker je tabor namenjen določeni starostni skupini, mora biti tudi čas izvajanja primerno izbran. Za osnovnošolce je ena ura proučevanja posamezne teme, v katero so všteti tudi premiki učencev, več kot dovolj, da so še zbrani in navdušeni nad delom ter da dosežejo zastavljeni cilj. Tudi če časa zmanjka, je še vedno bolje končati raziskovanje, ko je navdušenje še veliko, kot pa da bi se učenci dolgočasili.

Tudi kraj raziskovanja je pomemben in lahko bistveno vpliva na ustvarjalnost raziskovalcev. Učna okolja na taboru so lahko različna. Za računalniško obdelavo podatkov je boljši laboratorij ali učilnica s stacionarnimi računalniki, ki imajo program za obdelavo podatkov. Učilnica je primerna tudi zaradi morebitnih težav z vremenom, saj se lahko udeleženci tabora umaknejo in improvizirajo naloge, ki bi jih sicer opravili na terenu. Če je le mogoče, mora nekaj dela na taboru potekati v naravi. Že sam premik na teren je lahko privlačen. Med hojo ali vožnjo se družijo učenci iz različnih skupin, zabavajo neodvisno od dela, ki so ga opravili ali jih čaka, ali pa premlevajo spoznanja, dogodke ali rezultate nedavnih aktivnosti. Če je na terenu vključena tudi voda, v kakršnikoli obliki že, je raziskovanje še prijetnejše. Reka kot primer učnega okolja da ogromno možnosti za ugotavljanje zakonitosti v naravi.

Ker je učencev običajno več, so razdeljeni v skupine. Skupina najbolje funkcionira z do desetimi učenci in če so v njej tako fantje kot dekleta. Čeprav se včasih od učencev pričakuje, da se srečajo z vsemi postopki, ki so zastavljeni v ciljih, pa delo v skupini poteka bolj tekoče, če so naloge razdeljene. Tako se fantje npr. po navadi bolje počutijo kot nabiralci organizmov v naravi, dekleta pa organizme sistematizirajo in zapisujejo ter oblikujejo poročila. Napisana razdelitev nalog seveda ni pravilo, nemalokrat so naloge obrnjene. Načinov, kako razdelimo učence v skupine, je več. Izberemo lahko naključno razvrstitev, ko udeleženci tabora vlečejo listke, na katerih je napisan naravoslovni predmet (fizika, kemija ali biologija). Z razdelitvijo v skupine, kjer so v eni »biologi«, v drugi »kemiki«, v tretji pa »fiziki«, je že tudi določeno, kdo bo na sklepni prireditvi poročal o aktivnostih s posameznega področja.

Z razdelitvijo v skupine pa je zadovoljen tudi zelo pomemben vidik znanstvenega raziskovanja, to je vzporedno raziskovanje, ko sta določena meritev ali opazovanje večkrat ponovljena in se lahko iz rezultatov različnih skupin prikažejo nenamerne oz. nepričakovane napake pri merjenju ali opazovanju.

Tabela 1: *Razporeditev skupin in drugih aktivnosti na tridnevnem taboru*

1. dan tabora			
9.00–10.00	Odprtje s predstavitvijo udeležencev tabora in mentorjev ter pozdrav ravnatelja Razvrstitev v skupine učilnica 024		
	Biologija učilnica 024	Kemija laboratorij 029	Fizika učilnica 019
10.00–11.00	1. skupina	2. skupina	3. skupina
11.00–12.00	3. skupina	1. skupina	2. skupina
12.00–13.00	Malica šolska jedilnica		
13.00–14. 00	2. skupina	3. skupina	1. skupina
14.00–15. 00	Druženje ob športu in glasbi v šolski telovadnici		

2. dan tabora			
9.00–10.00	Uvodne informacije in hoja na teren učilnica 024		
	Biologija teren	Kemija teren	Fizika teren
10.00–11.00	1. skupina	2. skupina	3. skupina
11.00–12.00	3. skupina	1. skupina	2. skupina

12.00–13.00	Malica na terenu		
13.00–14.00	2. skupina	3. skupina	1. skupina
14.00–15.00	Druženje ob športu in glasbi v šolski telovadnici		

3. dan tabora			
	Biologija učilnica 024	Kemija laboratorij 029	Fizika učilnica 019
9.00–10.00	1. skupina	2. skupina	3. skupina
10.00–11.00	3. skupina	1. skupina	2. skupina
11.00–12.00	2. skupina	3. skupina	1. skupina
12.00–13.00	Malica šolska jedilnica		
13.00–14.00	Izdelava poročila učilnice 024, 019 in 030		
14.00–15.00	Zaključek s predstavitvijo poročil in podelitvijo priznanj (vabljeni tudi starši) šolska jedilnica		

Udeleženci tabora ugotovitve in spoznanja sproti zapisujejo v obliki lastnih zapiskov, najpomembnejše ugotovitve, rezultate in sklepe pa zapišejo na delovni list, pripravljen za tabor.

Po dopoldanskem delu po skupinah, kjer so učenci bolj ali manj motivirani in je učitelj skoraj enakopraven partner, ki raziskovanje le vodi in usmerja ter le včasih nastopi kot spodbujevalec, se prileže čas za kosilo. Pri tem si učenci že izmenjujejo vtise, ali pa se preprosto sprostijo in razpredajo o najstniških temah.

Da bi se udeleženci tabora sprostili in spoprijateljili, so za popoldanski čas pripravljene športne igre. In ker je druženje ob glasbi še prijetnejše, potekajo športne igre ob glasbeni spremljavi, ki jo izvajajo dijaki skupaj z učitelji. Organizacija tabora je prikazana v tabeli 1.

3. Biologija na taboru

»Od vseh predmetov, ki jih učijo v osnovnih in srednjih šolah, se je biologija – ali natančneje biološke znanosti (bioznanosti) – v zadnjih 50 letih verjetno najbolj dramatično spremenila. V tem času je kot veda napredovala od večinoma kvalitativne, opisne znanosti, do visoko kvantitativne in matematične v vseh njenih področjih«. (Bell, 2009, str. 119) Napredovanje v biologiji je posledica mnogoterih sprememb v naravi, ki se nenehno dogajajo in jih morajo učenci že zgodaj zaznati in razumeti. »Izobraževanje v bioznanosti mora navduševati in spodbujati mlade k radovednosti, spoštovanju in občudovanju sveta, v katerem

živijo.« (Bell, 2009, str. 120) V ta namen mora biti raziskovanje živega sveta čim bolj raznovrstno.

3.1 Prva biološka delavnica

Pri pouku biologije učenci tako v osnovni kot srednji šoli pridobijo veliko teoretičnega znanja, razvijanja sposobnosti za uporabo biološkega znanja v zvezi s trajnostno rabo naravnih virov pa je manj. »Kljub temu, da je Slovenija med najučinkovitejšimi državami EU pri črpanju evropskih sredstev za kmetijske subvencije, se znižuje samooskrba s hrano, premalo pa je tudi vlaganja v ekološko kmetijstvo.« (Samooskrba s hrano v Sloveniji pada, premalo je tudi vlaganja v ekološko kmetijstvo, 2018, str. 1) Učence lahko že zelo zgodaj spodbujamo, da se sami oskrbujejo s hrano, ki jo tudi sami pridelajo brez uporabe pesticidov, s čimer jih ekološko vzgajamo. Kot pravi Davorin Tome, »ima ekologija tri pomembne naloge. Dogodke v naravi mora (1) opaziti in opisati, (2) razložiti in poiskati razloge, ki so privedli do teh dogodkov, (3) razviti sistem napovedovanja dogodkov.« (Tome, 2006, str. 13). Ta vidik izobraževanja se doseže z uporabo zelišč, ki jih pred izvedbo delavnic na taboru dijaki sami vzgojijo, nato pa prepustijo učencem, udeležencem tabora. Fantje in dekleta v delavnici razmere na rastišču, ki je v konkretnem primeru visoka greda, opišejo in ugotovijo razloge za uspevanje zelišč na njej. Zelišča nato učenci uporabijo za samooskrbo s pijačo. Za vzgojo na visoki gredi je primernih kar nekaj vrst, npr. meta in melisa, ki ju učenci porežejo, namočijo v vrelo vodo, dodajo limono, pustijo stati en dan, nato pa drugi dan precedijo in s sirupom napolnijo pripravljene kozarce. Tako pripravljen metin in melisin sirup je potem namenjen za pripravo pijače za vse tri dni tabora. Še hitrejša je priprava poletnega ledenega čaja, za katerega pest svežih listov mete ali melise poparimo z litrom vode. Poparku dodamo limono in sladkor. (Galle Toplak, 2015).

3.2 Druga biološka delavnica

Drugi dan tabora učenci poglobijo razumevanje bioloških konceptov v smislu zavedanja o ohranjanju biotske pestrosti in varovanja kakovostnega okolja z raziskovalno metodo dela. Odpravijo se na teren k izbranemu vodnem okolju – reki. Na določenem odseku opazujejo hitrost vodnega toka, barvo vode in zaraščenost z rastlinstvom ter substrat na dnu struge. Izmerijo osnovne količine v vodi: temperaturo, pH in osvetljenost na površini reke. Na osnovi opaženih in izmerjenih spremenljivk domnevajo o navzočnosti živalskih organizmov in posledično sklepajo o kakovosti vode v reki Ledavi. Odločijo se, da je voda v Ledavi čista. Nato se lotijo preverjanja hipoteze. Učenci pripravijo načrt, kako bodo organizme, ki jih nameravajo določiti, nabrali. Za nabiranje uporabijo vodno mrežo in metodo brcanja, organizme z rastlin pa naberejo v mreže, ki jih držijo tik ob rastlinah. Učenci vzorčijo v določeni smeri od enega do drugega brega in pri izbiri mesta vzorčenja pazijo, da zajamejo vsa mesta, ki se razlikujejo glede na strukturo dna, poraščenost in hitrost vodnega toka. Organizme sproti odlagajo v kadičko, napolnjeno z vodo (slika 1).



Slika 1: *Nabiranje organizmov v reki Ledavi*

Tako pridobijo dovolj velik vzorec organizmov, ki jih začnejo pregledovati in določevati. Nabrane organizme določijo s pomočjo ključa, ki je kombinacija opisnega in slikovnega ključa. Imena organizmov vpisujejo v tabelo, v katero ne napišejo samo vrste organizma, ampak tudi število organizmov, ki se v vzorcu pojavi. Nenačrtovano se ob določanju organizmov pojavi še ena naloga, ki je pri raziskovanju niso predvideli. V vzorcu organizmov se namreč pojavijo različne razvojne oblike organizmov, ki jih učenci prepoznajo kot razvojne stopnje žuželk (Podobnik in Devetak, 2000). Tako se srečajo še z nepopolno in popolno preobrazbo žuželk, ob kateri spoznajo tudi določene gradbene znake tako ličink kot odraslih organizmov. Pri ličinkah opazijo trahealne škrge, ki jih odrasli organizmi nimajo več, pri odraslih organizmih pa krila, ki so pri nekaterih žuželkah najočitnejši znak odrasle živali.

Najdene organizme učenci primerjajo s ključem za ugotavljanje kakovosti tekoče vode z biološko analizo. Presenečeno zaznajo, da so v kadičkah podobni organizmi, kot so jih tudi sami našli v določevalnem ključu, in z zadovoljstvom ugotovijo, da spada reka Ledava v prvi kakovostni razred. Svojo hipotezo še podkrepijo, ko dekle v delu reke opazi jelševca. Tako je sklep, da je reka Ledava dokaj čista reka, nedvoumen.

Na osnovi habitata torej udeleženci tabora postavijo hipotezo o organizmih, ki jih bodo našli na terenu, nato predvidevanja povežejo s kakovostjo vode na odvzemnem mestu, z najdenimi in v sistematske skupine razvrščenimi organizmi pa hipotezo preverijo. Tako sami z znanstveno metodo dela pridejo do sklepov.

S proučevanjem reke učenci ugotovijo, da je za življenje v vodi pomembna čim večja raznovrstnost organizmov, s čimer spoznajo bistvo sistematike. Sodobna sistematika ni veda o razvrščanju, temveč veda o biodiverziteti, ki razlaga pestrost živega sveta in ureja naše vedenje o njej. (Trontelj, 2009) Ob spoznanju, da je na osnovi organizmov mogoče določiti tudi stopnjo onesnaženosti vode, pa je izobraževanje res izobraževanje za življenje.

3.3 Tretja biološka delavnica

Da se poudari kvantitativni vidik biologije, se učenci lotijo merjenja dejavnikov, ki nastajajo kot produkt fiziološkega procesa – celičnega dihanja. Delo se nadaljuje v učilnici z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.



Slika 2: *Merjenje porabljenega kisika in sproščenega ogljikovega dioksida pri ličinkah mokarja*

»V zadnjih desetletjih so se računalniki umestili v vse pore našega življenja, od zabave prek pisarniških in informacijskih orodij do upravljanja zapletenih tehnoloških procesov. Zaradi njihove vsesplošne razširjenosti pa z njimi ne upravljajo več le posebej usposobljeni strokovnjaki, temveč je postalo ravnanje z njimi tudi pomemben del splošne izobrazbe.« (Šorgo, 2005, str. 7)

Učenci povežejo izkušnje prejšnjega dne – ko so raziskovali organizme, katerih razvojne stopnje so vezane na vodo – z organizmi, ki imajo razvojne stopnje na kopnem. Tako spoznajo razvojni krog mokarja. Mokarje gojimo v učilnici kar v stekleni posodi z otrobi in krhlji jabolk (Ocepek idr., 1986). Učenci z žličko brskajo med otrobi ter iščejo ličinke, bube in odrasle organizme. Ličinke ločijo od drugih organizmov in z njimi napolnijo petrijevko. Ker so ličinke dokaj gibljivi organizmi, so primerne za merjenje reaktantov in produktov celičnega dihanja. Učenci zapišejo hipotezo o porabljenem kisiku in sproščenem ogljikovem dioksidu ter hipotezo preverijo z računalniško podprtim sistemom, ki ga predstavljajo na računalniku naloženi program Logger Pro, vmesnik ter elektronska merilnika za merjenje kisika in ogljikovega dioksida. Za merjenje uporabijo določeno količino poskusnega materiala, zato natehtajo deset gramov ličink in z njimi napolnijo merilno posodo, ki je del Vernierovega sistema za merjenje kisika in ogljikovega dioksida. V posodo namestijo še oba elektronska merilnika, počakajo 15 minut ter na grafu odčitajo porabo kisika in ogljikovega dioksida (slika 2). Rezultate, odčitane v tabeli oz. grafu, ki so se izpisali oz. izrisali na zaslonu računalnika, primerjajo s hipotezo in napišejo končni sklep o aktivnosti ličink mokarja. V

končni analizi upoštevajo napake pri merjenju s tehtnico in napake, ki se pojavijo pri sproščenem ogljikovem dioksidu in porabljenem kisiku. Nalogo dopolnijo z vprašanji, ki so se jim izoblikovala med testiranjem hipoteze: kako bi na rezultate vplivala višja oz. nižja temperatura v prostoru, velikost oz. starost ličink oz. drugi razvojni stadiji.

4. Zaključek tabora

Tretji dan tabora učenci sklenejo s pisanjem končnega poročila. Pišejo ga v treh skupinah, ki pripadajo posameznemu predmetu. Končno poročilo mora zadovoljiti oz. vsebovati vse korake raziskovalnega dela, od opažanj in začetnih merjenj, postavitve vprašanja in hipoteze, do testiranja hipoteze in zapisa rezultatov ter seveda končne analize, ki vsebuje tudi sklep o opravljenem delu. Predstavnik skupine poročilo prebere, drugi udeleženci pa prebrana poročila primerjajo s svojimi in dopolnijo svoje ugotovitve.

5. Sklep

Naravoslovni tabor je interdisciplinarna izkušnja, kjer se izkušnje in znanja različnih naravoslovnih področij prepletajo. Razdeljen je na delavnice, ki so specializirane in kjer se povezanost posameznih področij zazna v sklepnem delu tabora – ob predstavitvi poročil. Izboljšana oblika bi bila načrtovana tako, da se v eni skupini o določenem pojavu v naravi razpravlja iz biološkega, kemijskega in fizikalnega stališča. O mnenjih oz. sklepih posameznih skupin pa se na koncu debatira na okrogli mizi. Delavnice, kakorkoli so že zastavljene, pa težijo k skupnemu cilju: motivirati učence k raziskovalnemu delu z metodo znanstvenega proučevanja. Pri tem lahko učenci utrdijo oz. preverijo bazična znanja, ali pa ta nadgradijo z aplikativnim raziskovanjem, kot je bilo to v biološki delavnici pri izdelavi soka iz mete in melise. Lahko pa so še bolj ustvarjalni in npr. pomen tako pripravljenega sirupa povežejo z učinkovinami, ki jih uporabljena zelišča vsebujejo.

Še večji pomen dobi interdisciplinarnost, ko šolsko okolje učenci zamenjajo z raziskovanjem na terenu. Učenci v delavnici delujejo kot združba raziskovalcev, ki si razdeli naloge, potem pa vsak po svoje dojema, razmišlja, razlaga, meri in ugotavlja pojave v naravi. Skupno načrtovanje in udejstvovanje bogati pristop in reševanje problema. Z razpravljanjem in raziskovanjem najdene organizme razvrstijo v sistematske skupine, na podlagi organizmov pa ugotovijo njihov aplikativni pomen, ko reko uvrstijo v določeni kakovostni razred. Dodana vrednost raziskovanja se pokaže, ko ugotovijo novo zakonitost v naravi, to je pomen bogate biodiverzitete določenega okolja.

Kvalitativno zaznavanje okolja bogati posameznika, če pa želimo učenca usposobiti za raziskovalca oz. strokovnjaka, ki bo znal poiskati rešitve za probleme v naravi, mora znati zbrati tudi kvantitativne podatke, tako s klasičnimi kot modernimi pristopi merjenja. Klasični pristop pa je še vedno potreben zato, da zna učenec določiti spremenljivke v poskusu. Pri računalniški obdelavi podatkov so namreč spremenljivke že vpisane in jih na grafu učenec samo prebere. Ta empirični pristop je olajšan z računalniško podprtim laboratorijem, v katerem učenci ob raziskovanju zelo uživajo.

Z delavnicami se učenci ozaveščajo o pomenu naravoslovja in spodbujajo h kompleksnemu reševanju problemov na kritičen in ustvarjalen način, ki ga bodo nekoč v življenju, upajmo, tudi konkretno uporabili.

6. Literatura

Bell, D. (2009). *Biološka izobrazba za 21. stoletje: izobraževanje nove generacije za družbo prihodnosti.* V Mira Turk Škraba (ur.), *Biodiverziteta – raznolikost živih sistemov* (str. 118–128). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brečko, B. (2016). Spremenjene pedagoške prakse z uporabo IKT. *Andragoška Spoznanja*, *22*(4), 43–56. Pridobljeno s: https://doi.org/10.4312/as.22.4.43-56

Galle Toplak, K. (2015). *Zdravilne rastline na Slovenskem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Ocepek, R., Schauer, P., Sterle, M., Verčkovnik, T., Vrščaj, D. (1986). *Biološko laboratorijsko in terensko delo II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Podobnik, A., Devetak, D. (2000). *Raznolikost živih bitij*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Silan, D. (2013). *Raziskovanje Ljubljanice*. *Didakta*, 49–50. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-J5Z62W6X/83f5c998-4e76-48b5-8457-7eae56e839fe/PDF

Slavič Kumer, S. in Kregar, S. (2015). *Smernice za uporabo IKT pri predmetu biologija*. *Zavod RS za šolstvo.* Delovna verzija št. 3, 1–13. Pridobljeno s http://www.inovativna-sola.si/images/inovativna/Smernice/BIOLOGIJA_smernice_IKT.pdf

Šorgo, A. (2005). *Računalniško podprt laboratorij pri pouku biologije v programu gimnazije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trontelj, P. (2009). *Sistematski pogled na biodiverziteto*. V M. Turk Škraba (ur.), *Biodiverziteta – raznolikost živih sistemov* (str. 29–35). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Tome, D. (2006). *Ekologija. Organizmi v prostoru in času*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Vičar, M. (2013). *Razvijanje in preverjanje znanja pri biologiji*. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Biologija* (str. 9–15). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zelena Slovenija. Portal za trajnostni razvoj (2018). *Samooskrba s hrano v Sloveniji pada, premalo je tudi vlaganja v ekološko kmetijstvo*. Pridobljeno s http://www.zelenaslovenija.si/novice/4431-samooskrba-s-hrano-v-sloveniji-pada-premalo-je-tudi-vlaganja-v-ekolosko-kmetijstvo

Kratka predstavitev avtorice

Marjetka Maučec poučuje na Gimnaziji Murska Sobota kot profesorica biologije že petintrideset let. Pouk biologije bogati z laboratorijskimi vajami in terenskim delom, kamor uvaja sodobne načine raziskovanja. S praktičnim delom, ki je bolj dinamično in zato zanimivo, dijake spodbuja, da teoretične zakonitosti sami preizkusijo. Poleg obveznega pouka organizira delavnice, kvize in tabore. Pri delu sodeluje s kolegi in dijaki. Dijake tako motivira, da se v snov poglobijo, hkrati pa si ob predstavitvah krepijo samozavest.

Pouk na prostem

Outdoor Lessons

Mihael Kukovec

Tehniški šolski center Maribor
miha3kukovec@gmail.com

Povzetek

V zadnjem desetletju opažamo, da tradicionalen način poučevanje ne motivira učencev dovolj za vsakodnevno šolsko delo. Učenci so utrujeni in naveličani. Vprašanja, kaj jim bo v življenju vso to učenje, so vse pogostejša. Zgleda, kot da so te generacija otrok drugačne, »zahtevnejše«. IKT vse bolj prodira na vsa področja, kar vpliva tudi na hitrejši tempo življenja, željo po čimprejšnjem pridobivanju informacij in zato na manjšo koncentracijo za klasičen frontalni pouk in ostalo delo. Z izkustvenim učenjem - poukom na prostem smo hoteli spremeniti in prikazati učencem drugačen način vodenja pouka. Iz učilnic smo pouk prenesli v okolje, naravo in med ljudi različnih poklicev. Šola se je povezala tudi z zunanjimi organizacijami in pripravila tudi dogodek za lokalno skupnost. V organizacijo Dneva varne vožnje je bila vključena velika mera kreativnosti, dobra organizacija in zanimivih življenjskih tem. Pouk je vseboval poučevanje dijakov s strani zanimivih in strokovno usposobljenih izvajalcev ob praktičnem prikazu podanih vsebin. Učenci so bili del situacijskega učenja, kar pomeni, da so pridobivali znanje tako, da so teoretično znanje preizkušali v praksi. Učenci so bili v pouk na prostem aktivno vključeni. Dobro so se odzvali na medgeneracijsko, medvrstniško in sodelovalno učenje. Učenci so imeli možnost poučevati vrstnike in sodelovati pri reševanju problemov s svojimi vrstniki. Prav tako pa so črpali znanje in izkušnje od zunanjih strokovno usposobljenih posameznikov. Dijakom smo približali teoretično znanje praktičnemu ter prikazali uporabo le tega v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: Dan varne vožnje, medgeneracijsko učenje, medvrstniško učenje, pouk na prostem, praktičen pouk, situacijsko učenje, sodelovanje.

Abstract

In the last decade, we have been noticing that the traditional way of teaching does not motivate students enough for everyday schoolwork. Students are exhausted and tired of school. They ask themselves, what they will gain from all this learning. It looks like these generations are different, more “demanding”. ICT is present at all areas. Consequently, the pace of life is faster, people want to gain information as fast as possible; and therefore the concentration for classic frontal lessons and other work is lower. With experiential learning – outdoor lessons, we wanted to change and show the students a different way of leading lessons. We brought the lessons out of the classrooms into nature and among people of various professions. The school also united with external organisations and organised an event for the local community. The organisation of the “Defensive Driving Day” included a lot of creativity, good organisation and interesting subjects. Interesting and professionally qualified individuals taught our students with practical demonstrations. Students were part of situational learning, which means that they gained knowledge by testing it in practice. Students responded well to intergenerational, peer and collaborative learning. They had the opportunity to teach their peers and to collaborate with them in problem solving. Additionally, they gained knowledge and experience from external professionally qualified individuals. We connected theoretical and practical knowledge and showed our students how to use theoretical knowledge in everyday life.

Key words: Collaboration, Defensive Driving Day, intergenerational learning, outdoor lessons, peer learning, practical lessons, situational learning.

1. Uvod

Impulzi iz bivanjskega in delovnega okolja, življenjske izkušnje mentorjev in zunanjih sodelavcev ter želja narediti pouk zanimiv in praktičen so vodile do ideje pouka na prostem. Želel sem vsebine, o katerih dijake poučujemo teoretično, predstaviti še praktično in jih čim bolj povezati z vsakdanjim življenjem. Prav tako sem želel vključiti čim več sodelavcev, dijakov in zunanje inštitucije. Dvorišče šole je ta dan postalo velika učilnica. Opažam namreč, da se vloga učitelja spreminja in oddaljuje od frontalnega poučevanja ter da se od učitelja vedno bolj pričakujejo inovativni pristopi in ustvarjalni dogodki. Vse bolj se poudarja pomen mentorstva učencem, ki sami razvijajo ideje in jim je učitelj le v podporo. Današnji mladi so drugačni, pravijo, da so zahtevnejši in da veliko pričakujejo. Želijo si čim več povezave teoretičnega znanja s prakso in vsakdanjim življenjem. Učitelj pa ima možnost prenesti situacije, ki jih učenci potrebujejo za svoj osebnostni in učni razvoj, v šolski prostor. Tak pristop učiteljev vpliva tudi na višjo motivacijo učencev.

Na Tehniškem šolskem centru Maribor izobražujemo dijake iz področij avtostroke, mehatronike in strojništva. Mentorji in vodstvo šole smo se odločili, da preizkusimo izkustveno metodo - pouk na prostem in pripravimo Dan varne vožnje. V okviru Dneva varne vožnje je potekalo poučevanja strokovnih predmetov, ki je vključevalo osveščanje o varnosti v cestnem prometu, spoznavanje novih tehnologij na področju motornih vozil, seznanjanje z reševanjem ponesrečencev, učenje nudenja prve pomoči in spoznavanje dela gasilcev. Želimo si, da dijaki pridobijo čim več praktičnih izkušenj in znanja. Ker gre za dijake, ki so po svojih osebnostnih karakteristikah praktiki, je zelo pomembno, da jim z različnimi načini pridobivanja znanja ustvarimo spodbudno praktično učno okolje. Ena izmed teh metod je tudi pouk na prostem, ki je vključeval različne oblike učenja: situacijsko, sodelovalno, medvrstniško in medgeneracijsko učenje.



Slika 1: Letak

2. Pouk na prostem na Tehniškem šolskem centru Maribor

Na Tehniškem šolskem centru Maribor že drugo leto organiziramo pouk na prostem. Poimenovali smo ga Dan varne vožnje in je bil organiziran kot javna prireditev. Pouk na prostem je potekal preko učnih postaj. Slika spodaj prikazuje tloris drugega Dneva varne vožnje.



Slika 2: Tloris pouka na prostem

Pouk na prostem se odvija za približno 600 dijakov, ki so vključeni v pouk na prostem od 7.30-13h. Na učnih postajah so seznanjeni z različnimi področji. Pouk vsebuje poučevanje dijakov s strani zanimivih in strokovno usposobljenih izvajalcev ob praktičnem prikazu podanih vsebin. Na praktičen način se tako dijake ozavešča o obnašanju v cestnem prometu. Prav tako pa spoznavajo nove tehnologije na področju motornih vozil.

Dijaki so lahko aktivno sodelovali pri pouku. Lahko so preizkušali določene situacije v dejanskih ali simuliranih situacijah. Tako smo se umaknili od poslušanja učiteljev v učilnicah in se odločili za **situacijsko učenje** (slike 3 do 9). Teorijo situacijskega učenja sta razvila Jean Lave in Etienne Wenger, ki sta menila, da se bodo učenci več naučili z aktivnim sodelovanjem pri pouku kot s poslušanjem učiteljev v učilnicah. Po mnenju Jean Lave in Etienne Wenger se učenja ne bi smelo obravnavati samo kot prenos znanja, temveč kot aktiven proces. Collins govori o štirih prednostih situacijskega učenja: učenci se učijo o pogojih, v katerih lahko znanje uporabijo; učenci sodelujejo pri reševanju problemov; učenci lahko vidijo posledice znanj in učenci lahko strukturirajo pridobljeno znanje znotraj ustreznega konteksta (Gawande in Al-Senaidi, 2015).

Dijaki motoristi so na poligonu varne vožnje lahko preverili svoje vozniške sposobnosti. Od znanih motoristov, kot so Sašo Kragelj in policista motorista prometne policije so pridobivali pomembne napotke za varno vožnjo.




Sliki 3 in 4: Poligon varne vožnje

Dijaki so se seznanili tudi s prevračalnikom, v katerem so spoznali, kaj se zgodi ob prevračanju avtomobila in kako se lahko iz prevrnjenega avtomobila varno rešijo.



Slika 5: Prevračalnik

Zdravstveni delavci so jim predstavili, kako poteka snemanje čelade ponesrečencu in postopek oživljanja. Dijaki so se učili nudenja prve pomoči.




Sliki 6 in 7: Učenje postopka oživljanja in snemanje čelade ponesrečencu

Dijaki so lahko spoznavali tudi delo gasilcev, njihovo opremo in se preizkušali v gašenju. Vrhunec dogajanja je bila reševalna akcija mariborskih poklicnih gasilcev, ki so morali s pomočjo hidravličnih škarij iz poškodovanega avtomobila izrezati ponesrečenca.





Sliki 8 in 9: Seznanjanje z delom gasilcev

Dijaki so v pouk vključeni kot predavatelji, ki pod mentorstvom učitelja raziščejo določeno področje in ga potem predstavijo drugim dijakom. Gre za tako imenovano **medvrstniško učenje** (slike 10 do 12), za katerega je značilno, da vrstniki ostalim učečim omogočijo, da se spopadejo z zahtevnejšim znanjem, ki vodi v bogatejše in hitrejše učenje, kot bi bilo možno z individualnim raziskovanjem (Aberšek, 2016). Medvrstniško učenje je pomembno, ker se po piramidi učenja ljudje največ naučimo, če učimo druge (Lalley in Miller, 2007). Prav tako je v najstniških letih zelo pomemben vpliv in zgled vrstnikov (Harris, 2007). V šolskem prostoru se zato vedno bolj uveljavlja medvrstniško učenje, saj je vidnih veliko prednosti le-tega. Med drugim mladostniki razložijo snov drugače kot učitelj, saj uporabljajo svoje učne strategije in se lažje vživijo v doživljanje sveta sošolcev; obstaja možnost, da mladi med seboj spletejo prijateljske vezi in prisotna je notranja motivacija za učenje. Pomembno je tudi, da so pri tovrstnem učenju učenci zavzeti pri poučevanju drugih (Andrews in Mannig, 2016).







Slike 10, 11, 12: Medvrstniško učenje

Pri predstavitvi novih tehnologij, kot so hibridni avtomobili, električni avtomobili, samodejnimi menjalniki in postopki obnove starodobnikov, so bili vpeti tudi dijaki, ki so pod mentorstvom učiteljev dijakom in ostalim obiskovalcem predstavljali te nove tehnologije ob avtomobilih z novimi tehnologijami, ki so jih lahko dijaki tudi videli pred šolo.

Na posameznih učnih postajah dijaki tudi medsebojno sodelujejo pri reševanju problema. Znotraj tega se pojavlja **sodelovalno učenje** (slika 13). Sodelovalno učenje je ena izmed oblik učenja, ki poudarja predvsem socialni vidik učenja, saj pri sodelovalnem učenju učenci aktivno sodelujejo. Učenci preko razmisleka in reševanja nalog aktivno gradijo svoje znanje. Obenem pa razvijajo tudi komunikacijske, sodelovalne in socialne veščine. Za zastavljeni cilj morajo pozitivno sodelovati s sošolci. Svoje znanje lahko tudi primerjajo z drugimi, ga dopolnijo in utrdijo. Sodelovalno učenje prinaša precej pozitivnih učinkov, med drugim so učenci bolj motivirani, bolj aktivni ter se učijo delovanja v timu. Takšen način dela je popestritev pouka, prinaša oddih od frontalnega učenja in je učenje, ki omogoča socialno rast. Z njim se spodbuja tudi aktivno poslušanje in enakovredno komuniciranje, tako se vzpostavljajo in krepijo tudi medsebojni odnosi (Tratnik, 2014). Elementi sodelovalnega učenja so delo v majhnih skupinah, pozitivna soodvisnost, posameznikova odgovornost, ustrezna struktura nalog, razvoj socialnih spretnosti in evalvacija procesov v skupini (Kolar, 1999).



Slika 13: Sodelovalno učenje dijakov

Na Dnevu varne vožnje so dijaki pridobivali tudi informacije od voznikov starodobnikov. Gostili smo predavatelja varne vožnje in nekdanjega dirkača relija Braneta Küzmiča ter brata Finžgar z njuno formulo. Pomemben del pouka na prostem je tako tudi **medgeneracijsko učenje** (sliki 14 in 15). Zavedamo se pomena prenašanja znanja in izkušenj iz starejše na mlajšo generacijo. Kump Krašovec in Jelenc (2010) sta zapisali, da se je skozi zgodovino človeštva znanje prenašalo od starejše na mlajšo generacijo. Velik del znanja se je pridobilo s pomočjo priložnostnega učenja, s prenosom veščin, kompetenc, norm in vrednot. Medgeneracijsko učenje prispeva k izravnavanju neskladnosti med generacijami in lahko vpliva na boljše razumevanje in spoštovanje med generacijami. Medgeneracijsko učenje in izobraževanje je zasnovano na prepričanju, da lahko organizirane dejavnosti, ki jih skupaj organizira več generacij, vplivajo na stališča mladih do starejših ljudi. Z njim lahko zadovoljujemo osebne in socialne potrebe različnih generacij, kar lahko vpliva na povečanje socialnega kapitala različnih generacij. Tako lahko z medgeneracijskim učenjem vplivamo na zmanjšanje stereotipov do starih ljudi, proces staranja in na boljše sodelovanje generacij (Kump Krašovec in Jelenc, 2009).





Sliki 14 in 15: Medgeneracijsko učenje

3. Zaključek

Kaže se, da je pouk na prostem, ki vključuje razne oblike učenja, nekaj kar tako dijakom kot učiteljem prinaša zadovoljstvo. Po prvem Dnevu varne vožnje leta 2016, smo se naslednje leto odločili organizirati še drugega. V drugega smo vključili še več zanimivosti iz praktičnega življenja. Dijaki so imeli veliko priložnosti za vključevanje v dogajanje in uporabili so lahko teoretična znanja na različnih področjih. Dogodek je zame izkušnja in dokaz, da je možno šolsko življenje in delo neposredno povezati z zgodovino, tehnološkim napredkom in strokovnjaki različnih strok in generacij. Prav tako pouk na prostem omogoča aktivno udeležbo dijakov, česar so dijaki še posebej veseli. Pomembno bi bilo v prihodnosti omogočiti dijakom raznolik pouk, povezovanje z gospodarstvom in lokalno skupnostjo ter potencialnimi delodajalci. Sodobne oblike poučevanja zahtevajo od nas multidisciplinarni in kreativni pristop, ki med drugim vključuje tudi povezovanje šol z lokalno skupnostjo, s podjetnimi posamezniki ter organizacijami. Potrditev takšnega pristopa so pozitivni odzivi dijakov, delavcev šole in lokalne skupnosti. V članku je opisanih nekaj primerov dobrih praks povezovanja z lokalno skupnostjo, podjetnimi posamezniki in organizacijami. V tem vidim prihodnost našega šolstva in dopolnitve odprtih kurikulov. Organizacije in podjetni posamezniki se zelo radi odzovejo na sodelovanje s šolami in pri predstavitvi svojih dejavnosti dijakom.

4. Literatura

Aberšek, B. (2016). *Miselni preskok v izobraževanju. Univerza v Mariboru,* Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Andrews, M. in Manning, N. (2016). *A Guide to Peer to Peer Learning.* Paris: Effective institutions Platform.

Gawande, V. in Al- Senaidi, S. (2015). Situated Learning: Learning in a Contextual Environment. *International Journal of Computing Academic Research, 4*(4), 207-213.

Harris, J. R. (2007). *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.

Kolar, M. (1999). *Travnik kot učilnica, učilnica kot travnik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kump Krašovec, S., in Jelenc, S. (2009). *Vseživljenjsko učenje – izobraževanje starejših odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kump Krašovec, S. (2010). *Medgeneracijsko sožitje in učenje*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Lalley, J. in Miller, R. (2007). The Learning Pyramid: Does It Point Teachers In the Right Direction? *Education, 128*(1), 64-79.

Tratnik, A. (2014). Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne učne klime. *Didakta, 24*(176), 20-24.

Kratka predstavitev avtorja

Mihael Kukovec, dipl. inž. strojništva, specialist. V šolstvu se je zaposlil po dolgoletnem uspešnem delu v gospodarstvu z namenom znanje prenesti na mlade. Na Tehniškem šolskem centru Maribor je zaposlen kot učitelj strokovno teoretičnih predmetov. Veliko časa nameni svojim trem otrokom. V prostem času je motorist, rad kolesari in se ukvarja z modelarstvom. Veliko se ukvarja tudi z novimi tehnologijami kot so 3D tiskanje, 3D modeliranje in CNC obdelava. Na šoli vodi raziskovalno in inovativno dejavnost za dijake in je vodja motorističnega krožka.

Pouk v naravi
Outdoor Lessons

Alenka Vidgaj

Osnovna šola Litija, Podružnica s prilagojenim programom
alenka.vidgaj@gmail.com

Povzetek

Danes, ko se učenje izvaja predvsem v notranjosti, pogosto pred računalniškimi ekrani, je učenje v naravi pomembna osnova za učence, ki potrebujejo več gibanja, sproščanja in izkustvenega učenja. Naravni prostor je lahko vir znanja, čustev in navdiha. Tudi zato je pomembno, da v šolah vse več časa namenjamo učenju v naravi. Naravna okolja so za otroke s posebnimi potrebami ena najbolj primernih okolij za učenje. Stik z naravo ima številne pozitivne učinke tudi na zdravje, motorični razvoj in koncentracijo. V oddelku 1. in 2. razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbeni standardom so učenci imeli pouk na prostem. V naravnem okolju so usvajali cilje po učnem načrtu za predmete spoznavanje okolja, slovenščine, matematike in športa.

Ključne besede: gibanje, gozd, narava, otroci s posebnimi potrebami, pouk.

Abstract

Nowadays learning mostly takes place inside, often using the computers. That is why learning in nature is of even greater importance for the students who need a lot of movement, relaxation and experiential learning. Natural environment is a source of knowledge, emotions and inspiration. Therefore it is important that in schools more time is dedicated to learning in nature. Natural environment is among the most appropriate learning environments for children with special needs. Being in nature has positive effects on children's health, motoric development and concentration. The 1st and 2nd grade students of the adapted program of education with lower educational standard had some lessons organized outside the classroom in the natural environment. Together we tried to fulfill the goals of the curriculum for Science, Slovene, Maths and P.E.

Keywords: children with special needs, forest, lessons, movement, nature.

1. Uvod

Danes, ko se učenje izvaja predvsem v notranjosti, pogosto pred računalniškimi ekrani, je učenje v naravi pomembna osnova za učence, ki potrebujejo več gibanja, sproščanja in izkustvenega učenja. Pomembno je, da smo učitelji pozorni in učencem ponudimo naravo kot vir znanja, čustev in navdiha. Prav je, da postane narava del našega vsakdana in da jo učitelji vse pogosteje uporabljamo kot vir v učnem procesu. Na Osnovni šoli Litija, Podružnici s prilagojenim programom, oddelek 1. in 2 razreda sestavlja 5 učencev s posebnimi potrebami. Izobražujejo se po prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Šola leži v središču mesta, ki ga obdajajo vzpetine. Moderna zgradba omogoča učencem direkten izhod iz učilnice na šolsko igrišče in vrt. V bližnji okolici šole so tudi travniki, polja, gozd in druga naravna življenjska okolja. Naravna okolja in aktivnosti na prostem so za otroke s posebnimi potrebami eno najpomembnejših načinov za učenje. Šuklje Erjavec (2012) navaja,da načini in pogostnost uporabe zunanjega prostora šol lahko vplivajo tudi na splošno kakovost življenja otrok in mladostnikov, saj le-ti v šoli preživijo dobršen del svojega časa. Po navadi je to čas v zaprtih prostorih razredov in šolskih hodnikov, kar se pogosto podaljša tudi v sedenje in učenje doma. To je z vidika zdravega razvoja in bivalne kakovosti otrok in mladostnikov vsekakor velik problem, na katerega opozarjajo številne študije, ki se ukvarjajo z zdravjem in težavami prekomerne teže. V tem pogledu ima lahko zunanji prostor šol pomembno vlogo v kakovosti življenja otrok in mladostnikov, saj je za vsakodnevno in enakovredno uporabo dostopen vsem, ne glede na socialno okolje in finančne možnosti.

2. Izkustveno učenje

Vsi vemo, da učenje predšolskih otrok in v prvih letih šolanja poteka na izkustveni ravni. Možgani otrok so do sedmega leta starosti prvenstveno čutni procesor. Vse, kar moramo ponuditi otroku, so kakovostna učna okolja, ki omogočajo izkustveno učenje. Takšno učno okolje je narava. Otrok, ki se igra v blatni luži, se vsestransko uči: lovi ravnotežje, kar vpliva na njegov motorični sistem, opazuje, kaj se v mlaki skriva, za lovljenje žabe uporabi roke, krepi taktilne zaznave. Pri plezanju po hlodih uri gibljivost, moč in koordinacijo telesa ter pri tem občuti različne teksture. Hlod je lahko suh, moker, gladek ali prekrit z mahom. V gozdu otroka boža veter, greje sonce, pod njegovimi nogami pokajo veje (Rajh, 2011).
Pri izkustvenem učenju gre za neposredno srečanje s pojavom in ukrepanje v resnični situaciji, ne več samo za razmišljanje o pojavu ali možnosti, da bi nekaj naredili v določeni situaciji. Posameznik je lahko v procesu izkustvenega učenja sam ali pa v interakciji z drugimi ljudmi. Nekateri se uspešneje učijo tako, da se učenje začne pri konkretni izkušnji, potem pa sledi razmišljanje o dani situaciji ter učenje na abstraktni ravni. Drugi pa se raje najprej poučijo, nato pa znanje utrdijo z osebno izkušnjo. Izkustveno učenje temelji na konkretnih osebnih izkušnjah, vsak posameznik pa v nove izkušnje vstopa z že nekim predznanjem, prejšnjimi izkušnjami, svojimi teorijami ter osebnostjo. Zato je tudi vsaka situacija za posameznika lahko povsem drugačna izkušnja. Vsakdo situacijo doživlja drugače glede na prejšnje izkušnje (Garvas, 2010)

3. Učenje v naravi

V. Štemberger (2012) je dejala, da učenje v naravi spodbuja gibanje učencev, saj je večinoma organizirano tako, da učenci aktivno delajo (ni učnih listov, več je otrokovega neposrednega dela, ipd.)

Učenje v naravi naj bi preseglo tradicionalno poučevanje znotraj šolski zidov in učilnic ter poneslo učenje na bolj izkustveno raven. Res je, da morda tovrstno učenje pa tudi poučevanje ne ustreza vsem povsem, vendar raziskave kažejo, da aktivnosti in gibanje v naravi pozitivno vplivajo na motoriko, zdravje pa tudi učenje. Nesporno pa poučevanje na prostem predstavlja izziv za učitelje in za samo metodično predpripravo (Brügge in Szczepanski, 2017).
Narava je pedagoško okolje, znotraj katerega lahko delujemo na različne načine, pri tem pa se je treba zavedati, da narava ni okolje, ki bi bila blizu vsem. Zato si je treba vedno znova prizadevati za izgradnjo pozitivnega odnosa do narave.
Mag. Natalija Györek iz Inštituta za gozdno pedagogiko pravi, da je gibanje v gozdu in pridobivanje izkušenj z lastno aktivnostjo je pri otroku odločilno za razvoj višjih miselnih funkcij, kot so govor, branje, pridobivanje številskih predstav ..
V gozdu otroci ne dobijo samo občutka za motoriko, ampak tudi za naravo. Tudi kot odrasli jo bodo bolj samozavestno in odgovorno varovali. Razveselijo se vsake pikapolonice, mravlje, deževnika ali navadnega polža, vsakogar zanima hrošček. Njihovo čudenje nas lahko navdušuje, v naravi postanejo otroci raziskovalci. Kot kažejo raziskave, aktivnosti v naravi in gibanje pozitivno vplivajo na zdravje, motoriko in učenje, zato je vedno manj zadržkov do izvajanja pouka na prostem. Izziv pa je, da usvojimo metode, ki jih od učiteljev zahteva učenje v naravi.
Učenje v naravi ponuja možnosti, da naravno okolje postane učno okolje, za problemsko učenje v skupini, za tematsko in interdisciplinarno delo. Narava in kulturno okolje sta lahko navdih za iskanje znanja. S kombiniranjem tradicionalne učilnice z razširjeno učilnico (zunanjim prostorom) imamo možnost, da pri učencih vzbudimo zanimanje in motiviranost. To je treba upoštevati predvsem pri predšolskih otrocih. Učilnica v naravi bi morala biti pri otrocih tako samoumeven prostor učenja, kot so razred,telovadnica ali knjižnica(Gyorek,2018).

4. Pouk na prostem

Zaradi posledic modernega, sedečega načina življenja, je po mnenju D. Skribe Dimec (2014), v vzgojno izobraževalnih ustanovah zelo pomembno pogosto izvajati pouk na prostem.
Poteka lahko na najrazličnejših lokacijah: v okolici šole, v naravi ali v urbanih okoljih, na kmetijah ali v parkih, gozdu, vrtovih itn.
Skribe Dimec (2012) navaja za pouk na prostem veliko različnih razlogov in sicer:

- omogoča učencem realno, pozitivno izkušnjo
- izboljša fizično in mentalno zdravje učencev
- poveča motivacijo, navdušenje, samozavest, manj težav z motnjami pozornosti
- izboljša vedenje učencev v razredu
- poveča ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje
- izboljša učne dosežke
- omogoča socialni razvoj (sodelovanje, zaupanje,…)
- spodbuja individualne učne metode
- poveča skrb in odgovornost za okolje
- omogoča medpredmetno povezovanje

5. Primeri dobre prakse

Predstavljen primer dobre prakse zajema dva načina izvajanja pouka na prostem. Prvi se izvaja neposredno v okolici šole, na šolskem igrišču. Učenci 1. in 2. razreda imajo direkten izhod iz učilnice na šolski vrt in šolsko igrišče. V drugem primeru so učenci preživeli šolsko dopoldne na kmetiji, kjer živi njihov sošolec. Takšna izvedba zajema tudi dobro sodelovanje s starši, ki je bistvenega pomena pri vzgojno izobraževalnem procesu otrok in mladostnikov.

5.1. Ura matematike na prostem

Pouk zunaj lahko traja različno dolgo. Lahko nekaj minut kot uvodna motivacija, lahko eno ali dve uri, lahko pa tudi celo dopoldne. Učenci 1. in 2. razreda so imeli uro matematike na prostem. V učnem načrtu za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, je specifični učni cilj matematike vezan na pridobivanje osnovnih matematičnih pojmov, ki jih učenci pridobijo ob igračah, priročnem materialu, predmetih iz svoje neposredne okolice in v povezavi z drugimi vzgojno izobraževalnimi vsebinami. V prvem obdobju je poudarek na razvoju številskih predstav, ki temeljijo na praktičnih aktivnostih. Ura, ki je potekala na prostem je bila zasnovana na pridobivanju ciljev iz sklopa oblikovanje številskih predstav in pojmov:

- zlagati različne materiale;
- uganjevati množino predmetov;
- oceniti množino predmetov (več, manj, enako mnogo…);
- razlikovati množino predmetov (več, manj, enako mnogo..);
- sestaviti, omejiti in poimenovati velikost skupine;
- prirejati skupine, ki imajo enako mnogo, več ali manj predmetov.

Učenci 1. In 2. razreda OŠ Litija, Podružnice s prilagojenim programom imajo omogočen izhod na šolsko igrišče in vrt neposredno iz učilnice. Na zunanjem igrišču je bilo skritih 20 okrasnih buč. Učenci so morali vseh 20 buč poiskati in jih prinesti na določeno mesto. Ta del ure je predstavljal motivacijo za delo in gibalno dejavnost.



Slika 77: Iskanje buč.



Slika 78:Razvijanje orientacije v prostoru.

V osrednjem delu so učenci buče preštevali, razvrščali, prirejali in uresničevali omenjene izobraževalne cilje na prostem.



Slika 79: Štetje buč



Slika 80: Razvrščanje buč.

V zaključnem delu je potekala didaktična igra Ugani katera buča manjka. Vsak učenec je imel vrsto s petimi bučami. Medtem, ko so imeli zaprte oči, je škrat odnesel vsakemu eno. Učenci so ob iskanju prave buče razvijali vztrajnost ter pozornost in koncentracijo.



Slika 81: Katera buča mi manjka?

5.2. Učno dopoldne na prostem

5.2.1. Pouk spoznavanja okolja, slovenščine in športa

Učni predmet spoznavanje okolja je zasnovan tako, da pokaže vso kompleksnost, raznolikost in prepletenost dejavnikov, ki delujejo v človekovem najožjem naravnem in družbenem okolju. Predstavlja spontano otroško raziskovanje sveta v naravnem in v družbenem okolju.. Znanje, ki nastaja predvsem iz neposrednih izkušenj v okolju in se pri pouku razširja se pri pouku utrjuje in poglablja.
Zelo uspešno je medpredmetno povezovanje s poukom športa. Mnogo dejavnosti, ki jih sicer izvajamo v telovadnici, je možno izvajati tudi v naravnem okolju. Vadbena ura v naravnem okolju terja od učitelja več priprav in energije, vendar ima takšna vadba več pozitivnih učinkov na otroke, zato je ne smemo opustiti.

Učenci 1. in 2. razreda Podružnice s prilagojenim programom so šolsko dopoldne preživeli na kmetiji. V prvem delu so sledili ciljem iz učnega načrta za slovenščino:

- razvijati finomotoriko rok
- smiselno sodelovati v pogovoru
- bogatiti besedni zaklad

Opravljali so dela ličkanja in luščenja koruze ter s tem krepili finomotoriko rok. Med delom so razvijali zmožnosti pogovarjanja, saj so se pogovarjali o jesenskih pridelkih na polju ter njihovo nadaljnjo uporabo na kmetiji.



Slika 83: Razvijanje finomotoričnih spretnosti s koruzo



Slika 82: Ličkanje koruze

Sledila je ura športa v povezavi s spoznavanjem okolja. Učenci so se odpravili v bližnji gozd. Pot do gozda je sestavljala hoja po ležečih deblih, tek med ovirami (med drevesi), tek po razgibanem terenu ter skoki preko ovir (kamni, debla, veje). Učenci so s tem usvajali naravne oblike gibanja kot so: hoja, tek,plezanje, skoki in padci.
Z nabiranjem jesenskih plodov so širili znanje na področju spoznavanja okolja. Spoznali so različne vrste dreves, nabirali kostanj ter spoznali dele kostanja (ježica, plod), spoznali so želod, žir,… Opazili so, da storži niso enakih oblik. Našli so šipek ter ga nabrali za uporabo v učnem stanovanju v šoli.



Slika 85: Nabiranje gozdnih plodov.



Slika 84: Hoja v naravnem okolju



Slika 86: Našli in nabrali smo šipek.



Slika 87: Nošenje predmetov.

Za zaključek so se učenci v naravnem okolju tudi sprostili in umirili. Našli so tudi jablano s katerega so si lahko utrgali jabolko in ga pojedli.



Slika 88: Počitek na travniku.



Slika 89: Drevo, ki nam je ponudilo malico.

6. Zaključek

Učna ura v naravnem okolju terja od učitelja več priprav in več energije, vendar se je vredno potruditi, saj ima tako zastavljen pouk vrsto pozitivnih vplivov na otrokov razvoj. Poleg tega lahko samo v naravnem okolju izpolnimo cilj privzgojiti otroku spoštljiv odnos do narave. Zato je prav, da postane narava del našega vsakdana in da jo učitelji vse pogosteje uporabljamo kot vir v učnem procesu.

7. Literatura

Brügge, B. in Szczepanski, A. (2017). Learning different subject outdoors. Dostopno na: http://solstvo.rkc.si/wp-content/uploads/2017/01/Učenje-v-naravi.pdf (1.10.2017)

Garvas,M.(2010). Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo, *Andragoška spoznanja*, 16(1),35-46

Rajh,V. (2011). Kotički v naravi, http://www.revija-vzgoja.si/vzgoja/izdane-stevilke/letnik-xix/vzgoja-xix74/kazalo

Skribe Dimec, D. (2012). Pouk na prostem. Dosegljivo na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/2577/1/Skribe_Pouk_na_prostem.pdf

Skribe Dimec, D. (2014).Pouk na prostem.V:Mršnik,S.Novak,L. Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi.spoznavanje okolja:naravoslovje in tehnika,79-83.Ljubljana Zavod RS za šolstvo

Šuklje Erjavec, I. (2012). "Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu." *Sodobna pedagogika letnik 63 = 129*. številka 1 (2012) str. 156-174.

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. *Razredni pouk*: revija Zavoda RS za šolstvo;14(1/2),84-90

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Vidgaj je profesorica defektologije. Vrsto let poučuje kombinirani oddelek 1., 2. in 3. razreda NIS Podružnice s prilagojenim programom Litija. V teh letih je pridobila naziv svetovalka in je vodja strokovnega aktiva za nižji izobrazbeni standard. Izvaja nastope za študente Specialne in rehabilitacijske pedagogike PeF Ljubljana in je mentorica študentom, ki prihajajo na prakso. Pri delu vseskozi išče nove pristope k poučevanju,vedno pa so v ospredju učenci, odkrivanje njihovih močnih področji in dobro počutje v razredu. V zadnjih letih se pri svojem delu osredotoča na aktivnosti v naravi ter vključevanje sprostitvenih tehnik v pouk.

Učilnica nima vedno štirih sten

Not All Classrooms Have Four Walls

Mateja Iskra

Osnovna šola Spodnja Šiška
mateja.iskra@guest.arnes.si

Povzetek

Sodobni pouk zgodovine ne sme potekati le v učilnici. Pomembno je, da izkusijo učenci učenje z odkrivanjem tudi na terenu. Opazovanje zgodovinskih spomenikov v naravi, arhivih in muzejih je za posredovanje zgodovine izjemnega pomena. Veliko učencev v osnovni šoli razume določene pojave in procese šele, ko si jih ogleda na terenu. Terensko delo pri pouku zgodovine ima številne prednosti, saj omogoča aktivno učenje, razvija sposobnosti opazovanja, odkrivanja, analiziranja, primerjanja ter dodaja pestrost pouku v razredu in razbija monotonost pouka.

V želji, da se učencem približa razumevanje preteklosti ter popestri pouk zgodovine, smo se odločili za eno izmed tako imenovanih »zunajšolskih priložnosti za učenje«, in sicer zgodovinsko raziskovanje mesta. Organizirali smo kulturni dan na temo secesija v Ljubljani. Učenci so na terenu spoznavali elemente, značilnosti secesije in prepoznavali predvsem arhitekturno dediščino secesije v središču Ljubljane.

Terensko delo povečuje interes in motivacijo za ogledovanje terenskih značilnosti in objektov ter prispeva k poglobitvi in trajnejšemu pomnjenju učne vsebine.

Ključne besede: kulturni dan, raziskovalno delo, secesija v Ljubljani, sodobni pouk, terensko delo, zgodovinsko terensko delo.

Abstract

History class in the modern time should not be confined only to a classroom. It is important for students to discover things outside the school as well. It is essential to observe historical monuments, where they are located in reality, in archives, and in museums. Many pupils in primary school understand some phenomena and processes better when they encounter them in the field. Fieldwork has many advantages in history classroom because it enables active learning, develops abilities to observe, discover, analyse and compare. It also enrichens the teaching of history and breaks the monotony of classroom teaching.

In order to make the history class more interesting for the students, I decided to organize a learning activity outside the school classroom where the students discovered the historical things in the city. I organized a cultural day with the topic secession in Ljubljana. Pupils discovered the elements of secession, features and mostly the architectural heritage of secession in Ljubljana.

Fieldwork increases the student's interest in the topic and motivates them to observe features and objects. It also improves and deepens their knowledge. New topics are therefore easier to remember and become a part of not only a temporary memory but also a permanent memory.

Keywords: cultural day, fieldwork, history class fieldwork, modern teaching, research, secession in Ljubljana.

1. Uvod

Sodobne smernice pouka zgodovine se odmikajo od golega posredovanja zgodovinskih dejstev in na prvo mesto postavljajo kritično mišljenje posameznika. V učnem procesu sodobnega pouka je najpomembnejši učenec. Učenje zgodovine se začenja povezovati z učenčevimi konkretnimi izkušnjami. Vloga učitelja se tako postopoma premika od *razlagalca* zgodovine do mentorja in svetovalca, ki učenca usmerja do njemu lastnih ugotovitev in zaključkov. Sodobni pouk zgodovine je problemsko naravnan, dopušča različne interpretacije ter spodbuja samoiniciativnost vsakega učenca.

Zaradi vpeljevanja novih smernic in ciljev, da izobraževanje pripravi učenca na samostojno miselno delo in zagotovi uporabnost pridobljenega znanja v konkretnih življenjskih situacijah, se je kot odličen izkazal model izkustvenega učenja. Pri takšnem modelu učenci na podlagi konkretnih izkušenj usvajajo novo znanje, ki je trajnejše in bolj uporabno. Ena izmed metod izkustvenega učenja je tudi terensko delo.

Učitelji se redko odločijo za uporabo terenskega dela, ker sama priprava vzame veliko časa in zahteva veliko dela. Ravno tako je izvedba terenskega dela zahtevna, saj je potrebno najprej poskrbeti za varnost in disciplino učencev, šele nato lahko pride do usvajanja novega znanja. Kljub težavam, s katerimi se soočajo učitelji pri vpeljevanju terenskega dela v redni pouk, pa ima le to ogromno motivacijsko moč in učitelj potrebuje le nekaj spretnosti, da učenca usmeri v usvajanje novega znanja. Terensko delo nima samo izobraževalne funkcije, temveč tudi vzgojno, saj razvija učenčevo ustvarjalnost, delovne navade, kritično mišljenje, samostojnost in krepi socialne vezi med učenci, pa tudi med njimi in učiteljem.

Zakaj smo se odločili za uporabo terenskega dela pri pouku zgodovine? Predvsem zato, ker želimo opremiti učence z znanjem, ki ga bodo lahko uporabljali pri lastnem raziskovanju in bodo tako nadgrajevali svoje zgodovinsko znanje.

2. Pomen poučevanja zgodovine na terenu

Poučevanje zgodovine danes poteka tako, da usmerja učence od ideološko-političnega dogajanja k realnosti človeškega življenja. To pomeni, da želi pouk zgodovine učencem približati zgodovinsko dogajanje na ravni njihovih vsakdanjih izkušenj (Faflek Lukač, 2010). Visoko kakovosten pouk zgodovine je naravnan tako, da opremi učenca z orodji, ki spodbujajo kritično razmišljanje, tehtanje dokazov in ustvarja pri učencih zmožnost oblikovanja lastne perspektive o izbranem problemu. Vedenje o preteklosti nam pomaga razumeti izzive, s katerimi se soočamo danes. Čeprav je poti, kako se učenci naučijo kritičnega razmišljanja, več in jih je mogoče uporabiti tudi v učilnicah, je primernejša oblika takšnega učenja terensko delo (Council for outdoor learning, 2014).

Poučevanje zgodovine je za učitelja že od nekdaj zanimivo, izzivalno in zahtevno, saj je potrebno zgodovinsko temo predstaviti učencem na čim bolj razumljiv in zanimiv način. Pri tem se vse prevečkrat dogaja, da se zgodovinske teme učencem predstavijo na klasičen način poučevanja, z uporabo frontalne oblike, pri kateri sta običajno vključeni ena ali dve učni metodi (Karba, 2005). Če na primer želi učitelj določeno učno snov nekoliko poglobiti, poleg metode razlage in razgovora uporabi še metodi opazovanja in demonstracije v različnih kombinacijah. Na tak način postane poučevanje zgodovine rutina, kjer učenec sicer dobi

veliko informacij in podatkov, vendar med učnim procesom ni aktiven in ne razvija kritičnega mišljenja, usvojeno snov pa zgolj reproducira (Mihelčič, 2013).

Posodobljen učni načrt pri pouku zgodovine namenja več prostora medpredmetnemu povezovanju (geografija, slovenščina, državljanska vzgoja) in terenskemu delu, ki se najpogosteje izvaja v okviru dni dejavnosti. Vse to predstavlja dobrodošlo spremembo pouka za učitelja in učenca. Poleg motivacijske vrednosti, ki jo ima terensko delo, je potrebno izpostaviti, da je osnovni cilj terenskega dela »usvojitev različnih tematskih vsebin na lažje dostopen in fleksibilen način na podlagi vizualnega in izkušenjskega doživljanja« (Mihelčič, 2013). Učni prostor se pri terenskem delu razširi v živi svet, v samo prizorišče dogajanja, kjer je potrebno dojemanje sveta okoli posameznika ali skupine.

S pomočjo terenskega dela lahko učenci samostojno preučujejo zgodovino. Ugotavljajo in preučujejo, kako se je določen prostor spremenil, in s pomočjo zgodovinskih terenskih metod predvidevajo, kaj se je na tem prostoru tekom različnih obdobij dogajalo (Žnidaršič, 2007). Za pouk zgodovine teren predstavlja možnost spoznavanja zgodovinskih, etnoloških in umetnostnih značilnosti. S tem omogoča sistematično opazovanje in preučevanje elementov v naravi in družbi, ki jih lahko razdelimo na: naselbinsko-kulturne spomenike (mesta, vasi); bivalno-kulturno-zgodovinske spomenike (mestne in kmečke hiše, gradovi …); sakralne znamenitosti (cerkve in samostani); zgodovinske spomenike, umetniška dela in ljudsko umetnost (Ajdnik, 2010).

3. Zgodovinske terenske metode

Terensko delo je pri pouku geografije nepogrešljiv del učnega načrta, zato se učenci že v 6. razredu osnovne šole seznanijo s terenskimi metodami, kot so: metoda opazovanja, risanja, zbiranja vzorcev, merjenja, zbiranja podatkov, spraševanja in kartiranja. Ker so naštete metode terenskega dela bolj primerne za pouk geografije, sociologije ali biologije in nekoliko manj za pouk zgodovine, bi bilo po mnenju dr. Danijele Trškan smiselno v pouk zgodovine vpeljati britanski model terenskega dela, ki temelji na učenju z odkrivanjem. Le-to vključuje: metodo opazovanja, metodo odkrivanja in metodo postavljanja hipotez. Slovenija je raznovrsten vir za terensko delo, saj ima pestro zgodovino in bogato kulturno dediščino (gradovi, samostani, mestne hiše, spomeniki …) (Trškan, 2006).

»Učenje z odkrivanjem je posebna metoda učenja, pri kateri učenci odgovarjajo na vprašanja, ki se nanašajo na različne vire (slikovno in pisno gradivo, splet, zgradbe, predmeti ipd.), da pridobijo določene informacije«. Pri zgodovinskem raziskovanju učenci poskušajo najprej odgovoriti na vprašanja, kot so KAJ, KAKO in ZAKAJ, šele na koncu pa odgovorijo na vprašanja KDAJ, KDO in KJE. Najpogostejši model učenja z odkrivanjem poteka v štirih korakih, kot je to prikazano na Sliki 1. Metoda učenja z odkrivanjem je primerna za preučevanje različnih virov (slikovno gradivo, pisni ali materialni viri) (Trškan, 2006).



Slika 1: *Koraki metode z odkrivanjem*

Tudi glavne zgodovinske terenske metode, ki jih uporabljajo v Veliki Britaniji, temeljijo na učenju z odkrivanjem. Lahko jih uporabljamo na terenu, primerne pa so tudi za uporabo v razredu, ko imamo opravka s primarnimi viri (Trškan, 2006).

Zgodovinske terenske metode so:

1. metoda opazovanja: pri tej metodi je poudarek na tem, kaj učenci vidijo, slišijo oziroma občutijo na samem terenu. Glavni namen uporabe metode opazovanja je razumevanje prostora oziroma kraja, v katerem opazovanje poteka. Poleg opazovanja se učenci poslužujejo tudi risanja, fotografiranja in snemanja.
2. metoda odkrivanja: pri tej metodi je pomembno, kaj učenci vidijo in kaj jim to pove. Učenci si zastavljajo različna vprašanja, ki se nanašajo na preučevani predmet (stavba, spomenik, zgodovinski predmet). Metoda se lahko kombinira tudi z drugimi, kot so: merjenje, anketiranje, kartiranje in podobno.
3. metoda postavljanja hipotez ali domnev: pri tej metodi učenci sklepajo z dedukcijo (od splošnega k posebnemu) ali indukcijo (od znanega k neznanemu). Na podlagi različnih dokazov lahko sklepajo in preverjajo posamezna zgodovinska dejstva (Trškan, 2006).

Paula Richardson (1998 v: Opravž, 2010) deli načine terenskega dela na tri vrste

- terensko delo celotnega razreda (specifičen kraj, vodeno);
- terensko delo skupine (skupine učencev na terenu istočasno ali ob različnih dneh);
- individualno terensko delo (opravlja se doma ali v šoli, običajno izven šolskega pouka).

Pri izbiri oblike terenskega dela moramo enakovredno vključevati vse tri vrste. S terenskim delom celotnega razreda se učenci najlažje naučijo in seznanijo s terenskimi metodami dela. Pri terenskem delu v skupini se naučijo delati v kolektivu, kjer je potrebno naloge razdeljevati in se prilagajati. Individualna oblika terenskega dela pa omogoča učencu, da pokaže svoje znanje, in predstavlja odlično izkušnjo učenja na terenu (Richardson, 1998 v: Opravž, 2010).

4. Organizacija terenskega dela

Terensko delo mora biti dobro strokovno in didaktično-metodično oblikovano. Pri takšnem načinu dela je bistvena je priprava tako učitelja kot učencev. Dejstvo je, da priprava vedno vzame več časa, kot izvedba terenskega dela (kadar je izvedena pravilno in dovolj temeljito). Ključno vprašanje, ki si ga mora učitelj pred pripravo terenskega dela zastaviti, je: *Kaj želim, da učenci po izvedbi terenskega dela dosežejo oziroma znajo?* Glavni cilj učitelja je doseči čim večjo aktivnost učenca na terenu samem (Radanovič, 2009).

Organizacija terenskega dela se razlikuje od avtorja do avtorja, vendar je v svojem bistvu razdeljena na tri posamezne sklope:

1. priprava terenskega dela (učitelja in učenca);
2. izvedba terenskega dela (potek učnega procesa na terenu);
3. zaključek terenskega dela (vrednotenje in sinteza).

5. Priprava na terensko delo

Dobra priprava je temelj učinkovite izvedbe terenskega dela. Vsebovati mora načrt dela, ustrezen izbor ciljev, ki jih želimo doseči, in podroben študij literature. Vzame nam več časa kot dejanska izvedba dela na terenu. Učitelj odpelje učence na teren šele, ko je sam dovolj teoretično in praktično opremljen z znanjem, ki ga potrebuje. Pripravo terenskega dela smo razdelili na dva dela, in sicer na pripravo učitelja in pripravo učenca.

5.1 *Priprava učitelja*

Učitelj na podlagi vzgojno izobraževalnih ciljev, ki so opredeljeni v učnem načrtu, izbere ustrezne učne metode in učne oblike, ki jih bo uporabljal tekom terenskega dela. Prav tako mora učitelj sam predhodno opraviti ogled učne poti, pri katerem mora biti pozoren na dolžino prehojene poti, čas, ki ga je za to porabil, ali je pot varna in podobno (Radanovič, 2009).

Učitelj mora pripraviti organizacijsko pripravo, program in potrebna materialna sredstva za terensko delo. Pri organizacijski pripravi določi datum, čas in dolžino terenskega dela, uredi potrebne rezervacije, se dogovori z vodstvom šole o izvedbi terenskega dela, obvesti starše in organizira prevoz, če je to potrebno. Priprava programa je dolžnost učitelja, saj je on organizator in vodja terenskega dela, zato mora opredeliti temo in glavne cilje terenskega dela. Ob predhodnem ogledu učne poti določi opazovalne točke (razen če so že določene v vodniku), časovni potek terenskega dela, pripravi naloge za učence in kriterij za ovrednotenje dela na terenu. Priprava materialnih sredstev obsega določitev različnih učnih pripomočkov, ki jih mora učitelj predhodno zagotoviti oziroma opozoriti učence, kaj vse morajo prinesti s seboj (pisalo, beležka, mapa, ravnilo itd.). Smiselno je tudi opozoriti učence, naj imajo primerno obutev in oblačila, saj so vremenske razmere nepredvidljive (Radanovič, 2009).

5.2 *Priprava učenca*

Priprava učencev predhodno poteka v razredu, kjer preverimo njihovo predznanje in ga nadgradimo z novim. Seznanimo jih s potekom terenskega dela (metode, naloge, oprema, cilji) in jih motiviramo za delo. Kljub temu, da je terensko delo že samo po sebi motivacijsko, je potrebno v učencih vzbuditi duh raziskovalca. Seznaniti jih moramo tudi s tem, kaj se od njih pričakuje, kakšen bo končni izdelek in da bo njihovo delo ovrednoteno. Smiselno je tudi, da se jih pred odhodom na teren razdeli v skupine. Ker je terensko delo časovno omejena dejavnost, je smiselno, da se o ključnih stvareh učitelj z učenci dogovori že v razredu in tako ne izgublja časa s podajanjem daljših navodil na terenu (Radanovič, 2009, str. 13−15).
Ker je potrebno pri izvajanju terenskega dela skrbeti tudi za red, disciplino in varnost učencev, je priporočljivo predvidevati, kako se bodo posamezniki odzvali na določene

situacije (obisk pokopališča, spomenikov in drugih obeležij) in se o tem že prej pogovoriti (Radanovič, 2009, str. 13−15).

6. Izvedba terenskega dela

Izvedba terenskega dela pomeni odhod na teren, dokončno razdelitev v skupine, kratko ponovitev ciljev, zadnja kratka navodila in začetek izvajanja zastavljenih nalog. Če je v fazi priprave učitelj dobro pripravili sebe in učence, potem je izvedba terenskega dela preprosta. Glavna naloga učitelja je, da učence usmerja, jim svetuje, pomaga in skrbi za varnost udeležencev. Pomemben vidik praktičnega dela pri terenskem delu je tudi komunikacija. S pomočjo terenskega dela se namreč učenci učijo sodelovanja v skupini (komunikacija med sovrstniki, delitev dela, medsebojna pomoč), prav tako pa predstavlja terensko delo priložnost za drugačno, bolj sproščeno komunikacijo med učenci in učiteljem (Radanovič, 2009).

7. Zaključek terenskega dela

Gre za eno izmed pomembnejših faz terenskega dela in poteka v razredu. Sestavljena je iz analize in sinteze pridobljenih podatkov ter evalvacije terenskega dela (Opravž, 2010).

Vse podatke, ki smo jih pridobili na terenu, je potrebno v razredu analizirati in jih spraviti v nek končni izdelek (plakat, knjižico, časopisni članek, razstavo ipd.). Končni izdelek je lahko delo posameznika, skupine ali razreda v celoti. Brez analize in vrednotenja rezultatov terenskega dela v razredu delo na terenu ni zaključeno (Brinovec, 2004).

Po končanem terenskem delu je nujno potrebna evalvacija opravljenega dela. Ugotoviti moramo, ali smo dosegli vse cilje terenskega dela, ki smo si jih zastavili, oceniti potek učnega procesa, izpostaviti prednosti in slabosti. Pomembno je, da v to vključimo tudi mnenja učencev (kaj jim je bilo všeč, kako so se počutili, česa so se naučili, česa niso razumeli in podobno). Z evalvacijo učitelj dobi povratno informacijo, ki mu služi kot izhodišče za pripravo terenskega dela v prihodnje. S tem učitelj dviga kakovost terenskega dela, saj kot pravi latinski pregovor: »Motiti se je človeško, v napakah vztrajati pa bedasto«. Vrednotenje terenskega dela je ključno, če ga želimo izboljšati (Opravž, 2010).

Terensko delo za učence ni samo motivacijski izlet v naravo, temveč drugačna oblika pridobivanja znanja. Zato je potrebno terensko delo tudi primerno ovrednotiti. Vrednotenje terenskega dela je pri učencih lahko različno: ustno ali pisno, opisno ali številčno. Vrednotenje je ena izmed težjih faz, vendar je nujna, saj za učitelja predstavlja informacijo o napredovanju učencev, za učence pa motivacijo za nadaljnje učenje. Z njim lahko učitelj pridobi tudi povratno informacijo o svojem delu (Cunder, 2002).

Ker imajo učitelji kar nekaj težav pri vrednotenju terenskega dela, je smiselno upoštevati določena pravila:

- pisne izdelke se oceni skrbno in konstruktivno, vrniti jih je potrebno pravočasno;
- povratne informacije niso samo diagnoza stanja, temveč spodbujajo k nadaljnjemu delu in vzdržujejo samozavest. Učitelju povedo tudi, kako pomagati posameznim učencem;
- uporabljajo se različne oblike vrednotenja;
- obstajajo različni zapisi o učenčevem napredku;

- učenec dobi možnost za vrednotenje lastnega dela in napredka;
- vrednotenje je namenjeno odkrivanju skupnih učnih težav in uspešnosti poučevanja ter je temelj nadaljnjega napredka;
- vrednotijo se tudi spretnosti učenja in učne strategije, ki jih učenci uporabljajo (Cunder, 2002).

Učitelj mora pred izvedbo terenskega dela učence opozoriti, da bo njihovo delo ovrednoteno. Oblikovati mora opisna merila za opazovanje dejavnosti učencev (samostojnost, natančnost, doseganje ciljev, upoštevanje navodil) in glede na to tudi točkovnik. Učence je potrebno oceniti v različnih fazah terenskega dela (priprava, izvedba, končni izdelek/poročanje). Oblika ocenjevanja s točkovnikom učitelju omogoča, da objektivno oceni praktično delo, ki je za ocenjevanje precej zahtevno in težavno (Kolenc Kolnik, 2004).

8. Primer dobre prakse

Vsako leto v okviru dni dejavnosti na šoli organiziramo kulturni dan, ki vključuje terensko delo. Med drugim smo organizirali tudi kulturni dan na temo secesije, ki bo predstavljen kot primer dobre prakse. Secesija je del učne snovi likovnega snovanja v 9. razredu. Kulturni dan tako zajema medpredmetno povezavo likovne vzgoje, glasbe, slovenščine, geografije in zgodovine.

Priprave na kulturni dan se začnejo že prej. Učenci so pozvani, da poiščejo različno literaturo, slikovno gradivo, skratka čim več informacij o secesiji kot umetnostni smeri ter njenemu pojavu na Slovenskem. Učenci so razdeljeni v skupine in vsaki skupini se določi sklop oziroma naslov na temo secesije. Teme si lahko zamenjajo oziroma jih žrebajo. Delo oziroma vloge v skupini si razdelijo sami. Osem učencev pripravi kratek prispevek oz. članek o določeni secesijski stavbi v Ljubljani. Učenci se javijo sami oziroma se jih določi. Prispevke pred kulturnim dnem prinesejo v pregled.

Kulturni dan poteka v dveh delih. Najprej izvedemo delavnico v šoli, kjer učenci spoznajo osnove secesije. Seznanijo se z razvojem arhitekture v devetnajstem stoletju v avstrijskem prostoru in njenim vplivom na arhitekturo pri nas, ter preučijo tedanje družbene razmere na Slovenskem in njihov vpliv na secesijsko arhitekturo. Spoznajo tudi vlogo Ivana Hribarja pri oblikovanju secesijske Ljubljane ter pomembne arhitekte, ki so ustvarjali v tem prelomnem času, in njihova dela v secesijski Ljubljani. Učenci po skupinah izdelajo plakate ter jih predstavijo ostalim. Temu sta namenjeni dve šolski uri.

Drugi del poteka na terenu, in zajema sprehod po »secesijski Ljubljani«. Obiščemo osem postaj, secesijskih arhitekturnih spomenikov. Na vsaki postaji učenec oziroma učenka prebere članek, ki ga je predhodno pripravil. Tako se učenci preizkusijo tudi v vlogi turističnega vodiča. Ostali učenci poslušajo in dopolnjujejo učni list, ki je bil predhodno izdelan. Za domačo nalogo rešijo učni list s pomočjo učbenika in znanja, ki so ga osvojili tekom dneva. List prilepijo v zvezek. Plakate, ki so jih učenci izdelali na delavnici, razstavimo v šoli. Kulturni dan evalviramo s pomočjo elementa formativnega spremljanja, in sicer *semaforja*. Slike 2, 3, 4, 5 prikazujejo učence pri aktivnem raziskovanju in odkrivanju »secesijske Ljubljane«.



Slika 2: *Učenci iščejo primere secesijske stavbe na Prešernovem trgu*



Slika 3: *Učenci skicirajo motive, značilne za secesijsko ornamentiko*



Slika 4: *Učenci OŠ Spodnja Šiška pred Filipovim dvorcem*



Slika 5: *Učenci opazujejo Hauptmannovo hišo*

9. Zaključek

Zakaj zgodovinsko terensko delo? Terensko delo je primerno za različne starosti otrok - predšolske, osnovnošolske, srednješolske…in je dobra podlaga za oblikovanje in realizacijo pouka zgodovine. Ponuja in proizvaja znanje/medij za izkustveno in doživljajsko učenje ter nadgrajuje šolski kurikulum, saj se vsebina navezuje tudi na kulturno dediščino. Terensko delo predstavlja tudi dopolnitev ustvarjalne šole in aktivnih metod dela ter omogoča povečane aktivnosti in razsežnosti novih znanj. Učenci imajo radi terensko delo, saj je bolj sproščeno in dinamično, ker se gibajo na svežem zraku, aktivno pridobivajo znanje, doživijo pristen stik z okoljem. Tako pridobljeno znanje je trajnejše in uporabnejše, notranja motivacija in želja po učenju oz. odkrivanju novega pa večja.

10. Literatura

Ajdnik, B. (2010). *Metode dela na terenu: Ogled muzeja, galerije, arhiva*. (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Brinovec, S. (1992). Terensko delo. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cestnik, I. (2015). *Secesijska arhitektura v Ljubljani*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3246/1/DIPLOMSKO_DELO_-_SECESIJA_V_LJUBLJANI_-_kon%C4%8Dna_Irena_Cestnik_KON%C4%8Dna.pdf

Cunder, K. (2002). *Geografske učne poti: terensko delo in ekskurzija pri pouku geografije v srednjih šolah.* Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Faflek Lukač, I. (2009). *Sodobni pouk zgodovine v luči devetletne osnovne šole*. (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Giving learning context: Learning outside the classroom and the new curriculum for history. Council for learning outside the classroom. Pridobljeno s http://www.lotc.org.uk/2014/03/giving-learning-context-learning-outside-the-classroom-andthe-new-curriculum-for-history/

Karba, P. (2005). *Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica: vodnik za učitelje*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kolenc Kolnik, K. (2004). *Geografija za 6. razred. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.

Krt, N. (2010). *Primer terenskega dela pri pouki Spoznavanje pouka v drugem razredu devetletne osnovne šole.* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Mihelčič, N. (2013). Ko se »uporabno znanje« sreča s terenom – popotovanje po Kobariškem. *Metodički obzori*, 8, 18, 142−156.

Opravž, L. (2010). *Geografska učna pot skozi Krajevno skupnost Senovo*. (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Radanovič, A. (2009). *Terensko delo pri pouku družbe.* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Trškan, D., 2006. Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela. *Zgodovina v šoli, 15*(3-4), 59−64.

Vidmar, P. (2016). *Sodobne učne metode pri pouku zgodovine*. Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=94964

Žnidaršič, B. (2007). *Raziskovalno delo pri pouku zgodovine v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Iskra je prof. nemščine in zgodovine. Zaposlena je na OŠ Spodnja Šiška, Ljubljana in OŠ Jelšane, kjer deseto leto poučuje nemščino in zgodovino.

Kulturno-umetnostna vzgoja izven učilnic

Culture-Art Education Outside Classroom

Nataša Arčon Triler

Osnovna šola Valentina Vodnika, Ljubljana
natasa.arcon@os-vv.si

Povzetek

Kulturno-umetnostna vzgoja se v šolah izvaja skozi pouk, prireditve, razstave in različne obšolske dejavnosti v šolskih prostorih in izven njih. Prav slednje omogoča učencem bolj polno, doživeto, aktualno in večplastno spoznavanje kulturno-umetnostnih vsebin, učiteljem pa predstavlja izziv glede izbire, načrtovanja in organizacije ustreznih vsebin, saj je zaželeno, da ponudijo čim bolj pestro paleto dejavnosti, ki bodo brezplačne, razvojni stopnji otroka primerne, zanimive, družbeno aktualne, medpredmetno povezane in bodo učence spodbujale k lastni aktivnost in jo tudi omogočale. Enega od načinov predstavlja povezovanje s kulturnimi ustanovami, ki ponujajo primerne kulturno-umetniške programe oz. projekte in se prilagajajo šolskemu kurikulu in urniku. Bunker (neprofitni zavod za izvedbo in organizacijo kulturnih prireditev) v okviru projekta Igrišče za gledališče med drugim pripravlja podprojekta za mlade *V prvi vrsti* in *Šolo v kulturi*, ki sta se izkazala za primerna in učinkovita pri izvedbi kulturno-umetnostnih vsebin izven šolskih prostorov. Podprojekt V prvi vrsti se je izvajal v okviru izbirnega predmeta *gledališki klub*, podprojekt *Šola v kulturi* pa kot tridnevno spoznavanje mesta in njegove kulture po principu šole v naravi. Dejavnosti so potekale izven šole, bile so v celoti brezplačne, zasnovane so bile medpredmetno in doživljajsko, odsevale so aktualno družbeno dogajanje in učence usmerjale h kritičnemu premisleku, razmišljanju izven okvirjev in lastni ustvarjalnosti. Zajemale so oglede gledaliških in glasbenih predstav, likovnih in drugih razstav, raziskovalne oglede mesta, gledališke in ustvarjalne delavnice ter tematske pogovore.

Ključne besede: doživljajsko učenje, kritično mišljenje, kulturno-umetnostna vzgoja, medpredmetne povezave, ustvarjalnost.

Abstract

Culture-art education in schools is implemented through class, events, exhibitions and various extra-curricular activities both on and outside school premises. The latter enables the pupils to experience a fuller, up-to-date, multifaceted and experiential learning of culture and art. However, the teachers are faced with the challenge of selecting, planning and organizing appropriate contents, since they are expected to offer a wide range of activities which are free of charge, suitable for the child's development phase, interesting, socially topical, cross-curricular as well as encouraging and enabling pupils to be active themselves. One of the ways is connecting with cultural institutions which offer suitable culture-art programmes or projects, and adapt to the school curriculum and timetable. Within the Theatre Playground project, Bunker (a non-profit organization for realization and organization of cultural events) also organizes two subprojects for the youth – In the First Row and School in Culture, which proved to be suitable and effective in performing culture-art activities outside school premises. The subproject In the First Row was carried out within the optional subject Theatre Club, the subproject School in Culture was designed as a three-day discovering a city and its culture, following the example of School in Nature (open-air school). The activities were carried out outside school, were completely free of charge, designed with cross-curricular and experiential approaches; they reflected topical social developments and directed the pupils to critical reflection, thinking outside the box and

their own creativity. They included attending theatre and music performances, art and other exhibitions, research sightseeing, theatre and creative workshops, and topical conversations.

Keywords: creativity, critical thinking, cross-curricular links, culture-art education, experiential learning.

1. Uvod

Članek obravnava izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje v osnovni šoli, in sicer v šolskih prostorih in izven njih. Glede na izkušnje, evalvacijo (učencev, učiteljev in strokovnjakov iz sodelujočih kulturnih ustanov) in refleksijo izvedenih kulturno-umetniških dejavnosti izven šole se je izkazalo, da je kulturno-umetnostna vzgoja učinkovitejša izven šolskih prostorov kot v njih oz. bistveno dopolnjuje, nadgrajuje in poglablja kulturno-umetnostno vzgojo, ki se odvija kroskulikularno skozi šolski prostor in čas.

Namen članka je predstavitev dveh uspešnih projektov izvajanja kulturno-umetnostne vzgoje na inovativen način, predstavitev njunih oblik in metod dela, didaktičnih pristopov, opis okoliščin in pogojev, pod katerimi so dejavnosti projektov potekale, in iskanje vzrokov, zakaj je tak način dela učinkovit in na kakšen način pomembno vpliva na razvoj posameznikove osebnosti (v prvi vrsti učenčeve, pa tudi učiteljeve). Vse našteto je napisano v želji, da bi širša šolska javnost prepoznala pomen takšnih projektov, kulturne ustanove pa na ta način našle pot do vzgojno-izobraževalnih ustanov, kjer bi se odprl prostor za sodelovanje in vzajemno delovanje na področju kulturno-umetnostne vzgoje.

V nadaljevanju bo predstavljeno, kakšne so izkušnje avtorice članka in razmišljanja v zvezi s kulturno-umetnostno vzgojo, potek obeh omenjenih projektov[116] in ugotovitve ter spoznanja v zvezi z njuno izvedbo ter kakšna je praktična uporabnost takšnih projektov.

2. Pomen kulturno-umetnostne vzgoje

V Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011, ki je temeljni strateški dokument slovenske kulturne politike, se v Smernicah uporablja izraz 'kulturno-umetnostna vzgoja', s čimer se želi izpostaviti predvsem umetnostni vidik kulture. Cilji kulturno-umetnostne vzgoje naj bi se uresničevali skozi področja, ki se med seboj povezujejo, in sicer bralna kultura, film in avdiovizualna kultura, glasbena umetnost, intermedijske umetnosti (multimedija), kulturna dediščina in tehniška kultura, likovna umetnost (slikarstvo, kiparstvo, fotografija, arhitektura, oblikovanje ...) in uprizoritvene umetnosti (gledališče, lutke, sodobni ples ...) (Pirc idr., 2011, str. 9–10). Vsa našteta področja se trudimo v osnovni šoli uresničevati čim bolj uravnoteženo in kroskurikularno, saj se zavedamo, da imajo učenci različne interese, želje in talente, ki jih bodo prepoznali in razvijali le, če jim bomo ponujali različne možnosti za to. Vendar ima kulturno-umetnostna vzgoja širši in globlji pomen.

»Predstavlja temelj za posameznikov ustvarjalni odnos do kulture ter razumevanje njenega pomena za razvoj človeške družbe. Prispeva k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika, sooblikuje njegovo estetsko občutljivost, kulturno zavest in izražanje ter spodbuja vseživljenjsko učenje. Otrokom in mladini pomaga spoznavati kulturo lastnega naroda in graditi zavest o pripadnosti tej kulturi; spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih

[116] To sta podprojekta V prvi vrsti in Šola v kulturi v okviru projekta za mlade Igrišče za gledališče, ki ga izvaja Bunker, vendar bom sama uporabljala izraz projekta oz. projekt (in ne podprojekta oz. podprojekt), ker sta pri mojem vzgojno-izobraževalnem delu to bila samostojna projekta.

kultur in medkulturni dialog. /.../ Kulturno-umetnostna vzgoja prispeva k razvoju posameznikovega dejavnega odnosa do umetnosti oziroma kulture, spodbuja domišljijo, ustvarjalnost, iniciativnost, tolerantnost ... Razvijanje teh veščin in zmožnosti omogoča posameznikovo osebnostno rast, spodbuja različne načine mišljenja in ravnanja ter predstavlja osnovo za družbo, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti.« (Pirc idr., 2011, str. 10). »Glavni cilj kulturno-umetnostne vzgoje v osnovnošolskem izobraževanju je uporaba znanja pri spoznavanju vseh ostalih vsebin kurikula, kar dosežemo z integracijo umetniških in kulturnih vsebin v druge predmete. S tem združimo razumske in čustvene komponente učenja, kot so vrednote, ustvarjalnost in občutki, ter pripomoremo k celostnemu dojemanju sveta.« (Kukuruzovič, 2018, str. 19). V vsakodnevni šolski praksi opažam, da učencem primanjkuje zgoraj omenjenih veščin, zato se mi zdi skrb za kulturno-umetnostno vzgojo toliko bolj pomembna. Družbene razmere, ki so zaznamovane z neoliberalistično ideologijo, spodbujajo *tekmovalnos*t in *individualizem,* medtem ko *pomen delovanja za skupnost, konstruktivna naravnanost k doseganju skupnih ciljev, solidarnost, uživanje v lastni ustvarjalnosti* niso cenjene veščine. Kot posamezniki čutimo pritiske družbenih razmer, ki nas tudi zaznamujejo, hkrati pa tudi šola kot vzgojno-izobraževalna institucija ni imuna na te pritiske, ne nazadnje je ideološki aparat države in kot taka izvršuje po Althusserjevem mnenju najpomembnejšo nalogo šolskega sistema, ki je interpelacija ali socializacija za trg delovne sile (Althusser, 2000). Ali kot pravi Apple, šole pomagajo zadovoljiti potrebe ekonomije in trga (Apple, 1992). V družbenem kontekstu tako kulturno-umetnostni vzgoji pripisujem še večji pomen, saj po svoji naravi stremi k vzgoji posameznika, ki bo zmožen različnih načinov mišljenja, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, ki bo iniciativen in aktiven in ki se bo znal povezovati z drugimi, da bi skupaj dosegli zastavljene cilje. Tak posameznik bo zmožen kljubovati družbenim razmeram. Tu se mi zastavlja vprašanje: kdo je zainteresiran za vzgojo takšnega posameznika?

2.1 Doživljajski vidik

Ob vsem naštetem sama v kulturno-umetnostni vzgoji prepoznavam elemente doživljajske pedagogike, kot jih opisuje Farkaš (Farkaš, 2013). Doživljajski vidik pouka se mi zdi zelo pomemben, saj je takrat učenje navadno zabavno, zanimivo in učinkovito, učenci ga često sploh ne zaznavajo kot učenje, ampak ga doživljajo kot zabavo.

Zalokar Divjak in Rojnik delita vrednote na ustvarjalne in doživljajske. Slednje uresničujemo, ko z doživljanjem bogatimo zavest, ko doživljamo radost nad lepoto, medčloveški odnos, upanje v prihodnost ipd. Razvijanje doživljajskih vrednot pri mladih posredno pomeni usmerjanje k življenjskemu smislu in razvijanje otrokove osebnosti, zato bi morali v vzgojno-izobraževalnih institucijah doživljajskemu področju posvečati veliko pozornosti (Zalokar Divjak in Rojnik, 2010). Kulturno-umetnostna vzgoja omogoča učencem uresničevanje doživljajskih vrednot skozi doživljanje veselja in uspeha ob lastni ustvarjalnosti, pa tudi preko vživljanja v književne, filmske, gledališke vloge oz. osebe. Tako lahko posredno doživljajo življenjske izkušnje, okoliščine, razmere, odnose ..., ki jih v svojem resničnem življenju ne poznajo. S tem razvijamo empatijo, senzibilnost, sprejemanje drugačnosti, prepoznavanje lastnih čustev, občutkov in stališč.

Senninger in Reiners navajata 7 etičnih meril v doživljajsko pedagoškem polju, od katerih opažam, da so prav vsa izrazito prisotna tudi v kulturno-umetnostni vzgoji, če se ta izvaja izven šole, in sicer izkustveno učenje, realne situacije, kreativno reševanje problemov, prostovoljnost, zaupanje in spoštovanje, jasnost pravil zagotavljanja varnosti, povratne

informacije, timsko delo in sprotno reševanje konfliktov (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Kranjčan in Kranjčan, 2011).

2.2 Medpredmetne povezave

»Medpredmetno povezovanje opredeljujemo kot didaktični pristop oz. učno strategijo, s katero dosegamo določene vzgojno-izobraževalne cilje. Od preostalih se razlikuje v tem, da učitelj pri medpremetnem povezovanju izhaja iz povezovanja učnih vsebin oz. ciljev in poskuša določeno vsebino ali problem podati oziroma obravnavati čim bolj celostno. Pri tem lahko uporablja različne učne metode in oblike dela.« (Hodnik Čadež, 2007, str. 133). Kulturno-umetnostne vsebine so že same po sebi preplet različnih predmetnih področij in kot take odlično izhodišče za obravnavo različnih tematik, npr. film ali gledališka predstava združujeta likovno, glasbeno, jezikovno, geografsko, zgodovinsko, sociološko, psihološko, filozofsko ... področje. Učenec na tak način prepoznava povezave med različnimi področji, išče povezave in smisel.

Poleg tega mu tak pristop omogoča razvijanje številnih veščin, ki so koristne pri vseh predmetih in v vsakdanjem življenju. »Medpredmetno povezovanje ne pomeni zgolj razvijanja konceptualnega povezovanja (povezovanje sorodnih pojmov pri različnih disciplinah), ampak razvija pri učencih tudi generične veščine, ki so neodvisne od vsebine, so uporabne v različnih okoliščinah in jih je mogoče prenašati. Naštejmo zgolj nekatere: kritično mišljenje, reševanje problemov, obdelava podatkov, uporaba IKT, izvajanje projektnih nalog, aktivno učenje, branje, pisanje, poslušanje ... Medpredmetno povezovanje naj bi bilo povezano z realnim življenjem, to pa učencu predstavlja razlog, močan motiv za življenje.« (Hodnik Čadež, 2007, str. 133–134).

2.3 Kritično mišljenje

»Kritično mišljenje obsega skupek temeljnih veščin, potrebnih za učinkovito, participatorno ter odgovorno sobivanje v sodobnem času. Oseba, ki misli, uporablja vrsto miselnih procesov, ki se pri iskanju odgovorov na raznovrstna vprašanja, raziskovanja in odkrivanja nenehno prepletajo. /.../ Poslanstvo učiteljev in vzgojiteljev je, da učenca podpirajo na njegovi poti odgovornega ravnanja v družbi, pri tem pa je vešče mišljenje prav v središču vsega njegovega delovanja.« (Rupnik Verc, 2017, str. 4). Večina avtorjev, ki se ukvarja s proučevanjem kritičnega mišljenja, ugotavlja iste veščine, ki so značilne za kritično mišljenje, in sicer analiza in evalvacija argumentov; analiza raznovrstnih stališč; presojanje oz. tehtanje alternativ, rešitev problema, utemeljitev; analiza predpostavk, presoja v skladu s kriteriji; samoferleksivnost, metakognicija (Rupnik Verc, 2006).

Ker pri pouku opažam, da učenci često nekritično sprejemajo razlago in pojasnila, premalo sprašujejo, jim je pogosto ljubša reprodukcija kot razmišljanje z lastno glavo in utemeljevanje, se nenehno sprašujem in iščem načine, kako jih pritegniti k sodelovanju in jih spodbuditi k bolj aktivnemu in kritičnemu razmišljanju. Ugotavljam, da prav dejavnosti kulturno-umetnostne vzgoje po mojih izkušnjah v veliki meri spodbujajo razvijanje zgoraj naštetih veščin.

2.4 Izkušnje z izvajanjem kulturno-umetnostne vzgoje

V svoji vsakodnevni šolski praksi si prizadevam, da bi bilo kulturno-umetnostne vzgoje pri pouku čim več. Ker poučujem slovenščino, se pri pouku književnosti srečujem s kulturno-umetnostno vzgojo že v okviru učnega načrta v učilnici. Poleg tega pa poskrbim, da v strokovnem aktivu znotraj pouka izvedemo tudi nekaj dejavnosti izven učilnice, npr. odpravimo se na Rožnik, kjer si privoščimo voden ogled Cankarjeve sobe, obiščemo Vodnikovo domačijo, kjer spoznavamo življenje in delo razsvetljenca, po katerem nosi naša šola ime, lani smo se na Vodnikovi domačiji udeležili Interaktivne razstave poezije Pesmovadnica, v okviru projekta Rastem s knjigo obiščemo Knjižnico Šiška, kjer spoznavamo delovanje knjižnice in pomen branja, poleg tega pa v dogovoru s knjižničarko pridemo na tematske ure, kjer spoznavamo knjige, ki se povezujejo z določeno temo, v Kinodvoru si ogledamo mladinski film, učenci sodelujejo v vodenem pogovoru in nato poustvarjajo ali napišejo oceno filma, ob zaključku leta pa gostimo pisatelja kot spodbudo za branje. Vodim tudi filmski krožek, kjer približno polovico ur izvedem v učilnici, polovico pa na različnih filmskih festivalih ipd. V okviru kulturnih dni učenci obiščejo likovno galerijo, si ogledajo plesno in gledališko predstavo ter poslušajo opero. Na šoli se odvijajo tudi številne prireditve. Velika večina naštetih dejavnosti je brezplačna. V nadaljevanju bom podrobneje predstavila, kako sta potekala projekta *gledališki klub izven učilnice* in *šola v kulturi*.

3. Gledališki klub izven učilnice

V šolskem letu 2016/2017 smo izbirni predmet *gledališki klub* izvedli skozi projekt *V prvi vrsti* (v okviru projekta Igrišče za gledališče) pod okriljem zavoda Bunker, in skozi gledališke dejavnosti, ki sem jih organizirala ali pripravila sama (v tabeli so osenčene).Tabela prikazuje program izvedenih kulturno-umetnostnih dejavnosti. Projekt *V prvi vrsti* je multidisciplinarni abonma sodobnih umetnosti. Program je zajemal 6 obiskov kulturnih ustanov oz. dogodkov: Stara Elektrarna, Metelkova, Klub Gromka, Animateka, Kinodvor, Slovensko mladinsko gledališče in uličnо gledališče Ana Plamenita ter dve delavnici. Vse dejavnosti so bile brezplačne. Iz Osnovne šole Valentina Vodnika v Ljubljani se je projektu priključilo 14 učencev. *Gledališki klub* je bil strukturiran kot serija delavnic in obiskov, predvidoma dve srečanji mesečno, ker je bil projekt vezan na koledarsko leto 2016.

Tabela 1: Program izvedenih kulturno-umetnostnih dejavnosti gledališkega kluba

TERMIN	VSEBINA	PODROČJE
september	interpretativno branje	gledališče
september (20. 9. 2016)	Film Kapitan Fantastični v Kinodvoru, analiza filma v Stari elektrarni	film
oktober (12. 10. 2016)	Metelkova mesto in delavnice, ogled ateljejev in delavnica šabloniranja	alternativna umetnost (grafiti, inštalacije, stripi)
(24. 10. 2016)	Rokova modrina, gledališka predstava SMG ter motivacijski in analitični pogovor	gledališče

november (8. 11. 2016)	Metabonma: Trio Tina Žerdin (harfa), Matei Iochimescu (flavta) in Sandor Antal (viola) – Slovenija, Romunija, koncert v klubu Gromka na Metelkovi	(klasična) glasba
(12. 11. 2016)	Ana Plamenita na Šišenskem hribu, festival noči in ognjenih ambientov	ulično gledališče, performans
december (9. 12. 2016)	Festival Animateka: Program Slon v Kinodvoru	animirani film
(13. 12. 2016)	Gledališke delavnice z režiserjem Andrejem Jusom v učilnici slovenščine	Gledališke delavnice
(21. 12. 2016)	Pregledovanje zapisov o predstavah	refleksija
4. 1. in 11. 1. 2017	Gledališka kritika – razlaga in pisanje kritik o videnih predstavah	gledališka kritika

Pred projektom je bila izvedena podrobnejša predstavitev za učence in starše, saj je bil predmet na šoli uveden na inovativen način, in sicer z vsebinskega, didaktičnega in organizacijskega vidika. Program sta predstavili Katarina Slukan – vodja izobraževanja in Alma R. Selimović – vodja razvojnih projektov v zavodu Bunker, izvedbo, dodatne gledališke dejavnosti in ocenjevanje pa sem predstavila sama kot učiteljica izbirnega predmeta *gledališki klub*.

Koordinatorka projekta je bila Sasha Hajzer, ki nas je spremljala na vseh kulturnih-umetnostnih dogodkih ter vodila uvodne in zaključne pogovore, razen tistih, ki sem jih organizirala ali pripravila in izvedla sama.

Program projekta je bil izjemno zanimiv in dinamičen. Na vsak obisk smo mlade predhodno pripravili s kratko napovedjo vsebine in formata. Po ogledu je sledila temeljita refleksija s ciljem prepoznavanja pomena in ustvarjanja lastne zgodbe o videnem, včasih so pri pogovorih sodelovali tudi zunanji strokovnjaki. Ob udeležbi na predstavah so učenci spoznavali in doživljali gledališče kot sintezo različnih umetnosti in se urili v vrednotenju predstav in kritičnem razmišljanju. V pogovore so se učenci aktivno vključevali. Poleg tega so brali in analizirali dramska besedila, improvizirali in recitirali poezijo. Delavnice so bile namenjene spoznavanju različnih postopkov ustvarjanja in refleksiji. Tako so učenci spoznavali aktualne kulturne dogodke, pri čemer so bili tudi sami dejavni in ustvarjalni.

Vsi kulturno-umetnostni dogodki so učencem omogočili posebno doživetje in izkušnjo, tudi to, da se dejavnosti izvajajo popoldne ali zvečer ustvarja poseben čar, čeprav terja od učencev in učiteljev dodaten napor. Od zgoraj naštetega bi izpostavila obisk Metelkove mesto, kjer smo se spopadli z velikim predsodkom in bili prijetno presenečeni. Učenci so si ogledali različne umetniške ateljeje, videli različne nenavadne inštalacije, preko tega spoznali različne umetniške pristope in materiale ter izvirne ideje. Predstavnik Stripburgerja Bojan Albahari je učence vodil skozi razstavo stripa in iluminacij, kjer je pokazal tudi uporabljena naravna barvila in razložil njihov izvor. V okviru delavnic so učenci izdelali svojo šablono, s katero so na steni Metelkove ustvarili prave grafite.

Predstava Rokova modrina je učence presenetila s sodobno scenografijo, glasbo in scenarijem. Večina še ni doživela predstave za odrasle, sploh pa ne modernejše izvedbe. Na koncertu klasične glasbe v Klubu Gromka so se učenci presenetljivo intenzivno vživeli v klasično glasbo, ki so jo spremljali v neobičajnem prireditvenem prostoru v Klubu Gromka na Metelkovi, in sicer zvečer.

Praznično decembrsko vzdušje nam je pričaralo Gledališče Ana Monroe in rod tabornikov Dobra volja, ki so na Šišenskem hribu pripravili posebno okrasitev iz ročno izdelanih lučk, svetlobni stolp, kres in ognjemet ter ples. Decembra so učenci spoznali tudi, kako poteka delo z gledališkim režiserjem in se preizkusili v različnih tehnikah in igrah vlog. Prav tako so se naučili, kaj vse zajema gledališka kritika in jo tudi sami napisali.

Ker je bilo projekt potrebno izvesti do izteka leta 2016, smo delavnice izvajali tudi dvakrat ali trikrat na mesec. To je bilo za učence zelo naporno, saj so bili ob drugih šolskih in obšolskih dejavnostih včasih preobremenjeni. V prihodnje bi želela *gledališki klub* izvajati sama v sodelovanju z drugimi kulturnimi ustanovami, zato da bi dejavnosti časovno bolj ustrezno razporedila. Finančno pomoč bi iskala v šolskem skladu oz. bi se usmerila v iskanje brezplačnih kulturno-umetnostnih dogodkov, ki jih ponujajo Kinodvor, Vodnikova domačija, uličnо gledališče ipd. Problematično je to, da se k izbirnemu predmetu lahko vpišejo tudi učenci brez interesa za gledališko dejavnost, ker v ponudbi izbirnih vsebin ne najdejo ustreznejšega predmeta, zato bi v prihodnje bolj podrobno predstavila program in svoja pričakovanja ter se individualno pogovorila z učenci.

4. Šola v kulturi

Zavod Bunker je v okviru projekta Igrišče za gledališče v Ljubljani organiziral *Šolo v kulturi*, katere se je udeležilo 13 učencev OŠ Valentina Vodnika, in sicer 20.–22. 2. 2017 v Ljubljani. Leto pred in za tem je *Šola v kulturi* potekala v Mariboru.

Učenci so bili nastanjeni v Lutkovnem gledališču Ljubljana, prehranjevali so se na različnih lokacijah v mestu v neposredni bližini kulturnih dogodkov, ki so se jih udeležili. Nočitev, prehrana, vstopnice, delavnice, ogledi in pogovori z umetniki oz. kulturnimi delavci so bili v celoti brezplačni.

Vsebine programa so bile medpredmetno povezane. Preko kulturnih dogodkov, ogledov in razstav so učenci spoznavali tudi zgodovino, geografijo, književnost, jezik: rekla, jezikovne zvrsti in živost jezika, likovne tehnike, arhitekturo, glasbo, biologijo, ekologijo, matematiko itd. Vključeval je pedagoško pripravo na kulturni dogodek in analizo po njem. Vsi ogledi so bili strokovno vodeni in zastavljeni doživljajsko. Učenci so skozi program spoznavali tudi proces priprave kulturnega dogodka in številne poklice, ki so potrebni za uresničitev predstave, razstave. Spoznavali so družbo in kulturo ter prostor, v katerem živijo, skozi različne perspektive. Spodbujali smo jih h kritičnemu premisleku in argumentiranju svojih mnenj.

Program:

ponedeljek, 20. februar

9.00	prihod v Lutkovno gledališče Ljubljana in namestitev
9.30	uvodni pogovor
10.30	gledališka delavnica z režiserjem Tinom Grabnarjem in ogled Stare mestne elektrarne – Sindikalne dvorane
14.00	kosilo v vrtcu Ledina
15.00	nadaljevanje gledališke delavnice
17.00	priprava na predstavo Antigona
18.30	večerja v piceriji Foculus
19.30	gledališka predstava Antigona v SNG Drama

torek, 21. februar

8.00	zajtrk v kavarni Daktari
8.30	pogovor o gledališki predstavi Antigona
9.30	avtobus
10.00	Muzej za arhitekturo in oblikovanje (MAO) – ogled gradu in razstave Končna postaja: morje? ogled razstave Samouresničljive prerokbe delavnica: beleženje
12.00	Fužinščina - voden sprehod po Novih Fužinah z Denisom Strikovićem
13.30	kosilo v Okrepčevalnici Azzuro
15.00	grafitarski sprehod s Sandijem Abramom
17.00	prosti čas
19.00	večerja – ulična hrana
20.00	Sonita, mladinski film v Kinodvoru

sreda, 22. februar

8.00	zajtrk v kavarni Daktari
8.30	pogovor o preteklem dnevu
9.30	ogled predstave Tajno društvo PGC v LGL
10.30	pogovor z igralci in umetniško vodjo Ajdo Rooss po predstavi skriti kotički LGL – ogled gledališke hiše udeležba na gledališki vaji z igralci
11.30	evalvacija, beleženje

Že sama namestitev v gledališki hiši LGL je bila za učence posebno doživetje. Mimogrede so opazovali napise na vratih in marsikje pokukali, kaj se skriva za njimi, videli so delavnice in ustvarjalce, ki jih na gledaliških odrih ne vidimo.

Alma R. Selimović nam je predstavila potek programa, zatem pa je režiser Tin Grabnar vodil gledališke delavnice. Učenci so spoznavali, kako se igralci pripravljajo na vlogo. Preizkušali so se v improvizaciji in nato poskušali odigrane prizore z različnimi tehnikami izboljšati. Pri tem so predstavljali tudi svoje ideje in jih uresničevali v igralskih nalogah. Ves čas so bili aktivni, pa tudi zabavali so se. Po kosilu so učenci nadaljevali delo v gledaliških delavnicah. Režiser Tin Grabnar je svoje delo opravil s pravo mero senzibilnosti in entuziazma, zelo potrpežljivo in navdihujoče. Skupaj z vodjo Almo R. Selimović sva učence skozi pogovor pripravili na večerni ogled predstave Antigona v SNG Drama. Ogledati si predstavo zvečer, med odraslimi, je bil, preverjeno, dogodek, ki ga učenci še niso doživeli. Predstava je bila zahtevna, vendar se je izkazalo, da so učenci bistvo razumeli.

V torek smo dan začeli s pogovorom o gledališki predstavi Antigona v Drami. Učenci so v sodobni predstavi prepoznali minimalizem v sceni in kostumografiji, video projekcijo, električnega kitarista, ki je nastopal v vlogi starogrškega gledališkega zbora, vloge, odnose, zgodbo, skratka vse razen posameznih detajlov. Besedilo je bilo krepko okrajšano, vendar učenci niso poznali originala, zato mislim, da bi z razumevanjem besedila na določenih mestih imeli v vsakem primeru težave, kot jih imamo navsezadnje tudi odrasli pri gledanju zahtevnejših predstav.

Po pogovoru smo se odpravili na Fužinski grad – v Muzej za arhitekturo in oblikovanje (MAO), kjer nas je po lastni razstavi Samouresničljive prerokbe vodila grafična oblikovalka Tanja Radež. Ogledali smo si grafično oblikovane plakate, ki so jih spremljala rekla iz vsakdanjega življenja polpretekle zgodovine oz. socialističnega obdobja bivše Jugoslavije – tako vzorce kot rekla je avtorica umetniško igrivo preoblikovala, da so nam ponudili okus po času, ki smo ga živeli, učenci pa so dobili drugačen pogled na ta čas – ob zgodovinski razlagi so bili deležni še umetniškega doživljanja in pogovora. Lahko so preverjali svoje razumevanje, spraševali in razvijali domišljijsko-čutne predstave.

Nato nas je kustosinja popeljala skozi ekološko razstavo Končna postaja: morje?, kjer smo spoznavali, kako in kam potujejo odvrženi plastični odpadki, koliko časa se razgrajujejo, kakšno škodo povzročajo okolju in živalim, smisel oz. nesmisel uporabe plastičnih izdelkov, razmišljali smo o zmanjšanju obsega uporabe, recikliranju in ponovni uporabi teh izdelkov. Učenci so videli moderno razstavo, ki se poslužuje tudi umetniških prijemov – ekološko problematiko so spoznali tudi preko inštalacij, videoposnetkov, animiranih filmov in fotografij. Poleg spoznanj se mi zdijo zelo pomembna doživetja, saj ohranijo v nas emocionalni zapis, ki bolj učinkovito deluje na naše vedenje in ravnanje.

Sledila je delavnica Beleženje pod vodstvom oblikovalke Tanje Radež, ki nam je predstavila svoje izvirne rokovnike in druge umetnine ter delo grafične oblikovalke. Prikazala nam je drugačen način beleženja, saj poleg ali namesto pisanja besed lahko narišemo skice, risbe, izrezujemo fotografije, slike iz revij in časopisov, jih dorišemo, preoblikujemo po svojih zamislih, s čimer ohranimo svoje spomine, doživetja, ugotovitve, občutke, čustva, ideje v likovni podobi. Učenci so dobili nalogo, da nekaj svojih spoznanj in doživetij iz Šole v kulturi zabeležijo in pošljejo oblikovalki Tanji Radež, ki je izdelke učencev preoblikovala z roko umetnice v nov izdelek.

Po Novih Fužinah nas je vodil politolog in mestni svetnik Denis Striković. Podkovan z znanjem in osebnimi izkušnjami iz rodnih Novih Fužin nam je prikazal živo sliko blokovskega naselja in okolice z zgodovinskim ozadjem, zanimivimi posebnostmi in kotički, ki jih je obarval z osebnimi anekdotami. Spregovorili smo o prvi in drugi generaciji priseljencev in jeziku. Na šoli smo videli tudi velike grafite reperja Zlatka in se okrepčali z

odličnimi bureki in čevapčiči. Upam, da je sprehod po Novih Fužinah prispeval k razbijanju predskodkov o tem mestnem predelu in njegovih prebivalcih.

Pri Prešernovem spomeniku nas je pričakal poznavalec ulične umetnosti Sandi Abram, ki nam je razkazal grafite, nalepke in druge oblike ulične umetnosti vse od Tromostovja do Roga. Učence je skozi igro iskanja določenih tipov grafitov tako motiviral, da smo jih komaj umirili v razvneti tekmovalnosti. Spoznavali so, kaj vse lahko sporoča grafit, različne grafitarje, kaj zajema hip hop kultura, opazovali smo tudi druge oblike ulične umetnosti, npr. viseče čevlje na Trubarjevi, nalepkice, grafite v brajlici. V Rogu smo opazovali grafitarja pri izdelovanju ogromne šablone in se z njim pogovarjali. Opazovanje grafitov razkrije povsem drugačen pogled na mesto in to, kaj prebivalce tare, vznemirja, veseli, radosti … Moč je začutiti izraz interesnih skupin, marginale. Učenci so si privoščili še večerjo v obliki ulične hrane, da smo celostno doživeli utrip ljubljanskih ulic.

V Kinodvoru smo si nato ogledali mladinski film Sonita, ki govori o osemnajstletni Afganistanki, ki je pred leti prebežala iz domovine in se nastanila v Iranu, da bi se uveljavila kot raperska ustvarjalka, vendar se je morala uveljaviti v družbi, v kateri ženskam ni dovoljeno peti, poleg tega so jo prodali izbranemu ji možu, po številnih zapletih ji je uspelo in se je uspešno izšolala na glasbeni šoli v ZDA in nadaljevala repersko kariero. Sledil je pogovor o filmu, v katerem sta vodji Šole v kulturi Alma R. Selimović in Katarina Slukan učencem pojasnili kulturno-zgodovinsko ozadje filma, geografske in jezikovne značilnosti okolja, v katerem je bil film posnet. Učenci so se poistovetili z junakinjo in razumeli njen položaj, težave, delovanje. Pogovarjali smo se tudi o vlogi žensk v Iraku in Afganistanu ter Evropi. Učence smo vodili do kritičnega razmisleka o dogajanju v filmu.

Sledil je ogled mladinske gledališke predstave Tajno društvo PGC v LGL, kjer smo se srečali z igralci (Nino Ivanič, Janom Bučarjem, Rokom Kunaverjem), maskerko in garderoberko Nino Jordanovski in umetniško vodjo Ajdo Rooss ter se zapletli v zelo prijeten in zanimiv pogovor o nastajanju predstave, o gledaliških ustvarjalcih in poklicih, o vsebini in priredbi zgodbe, o sprotnem nastajanju zgodbe, o nepredvidljivih okoliščinah in iznajdljivosti v takih primerih, seveda pa se nismo izognili vprašanjem o snemanju nadaljevanke Usodno vino ter selfijem in avtogramom.

Umetniška vodja Ajda Rooss nas je vodila po skritih kotičkik LGL, kjer smo lahko videli, kako nastajajo lutke, kostumi, scena, videli smo, kje se igralci preoblačijo in naličijo, skladišče itd. Imeli smo izjemno priložnost, da smo se udeležili vaje za predstavo Male kraljice v režiji Jaše Koceli, kjer so učenci lahko sodelovali – vadili so rejverski ples. Na odru smo se srečali tudi z bivšo učenko naše šole, (nekoč članico dramskega krožka, ki sem ga vodila) Leo Cok, ki je študentka AGRFT in v predstavi igra eno glavnih vlog.

Program je stekel v začrtanih časovnih okvirih. Bil je tematsko in vsebinsko bogat, prepleten in celostno povezan v tridnevni sklop. Didaktična pestrost (učenci so poslušali razlage, se vključevali v pogovore, gledali multimedijsko naravnane razstave in predstave, aktivno sodelovali v gledaliških delavnicah, se sprehajali po različnih urbanih lokacijah in okušali različne vrste jedi ipd.) in vsebinska raznolikost sta pri učencih spodbujali razvijanje kognitivnih, emocionalnih in senzornih sposobnosti, hkrati pa omogočali celostno doživljanje obravnavanih tem, s tem tudi večjo participacijo v »učnem procesu« in njegovo učinkovitost. Zadovoljstvo učencev in občutek, da se zabavajo, potrjuje mojo ugotovitev, da je bilo učencem učenje doživeto in zabavno. To so dokazali z vztrajnostjo, veseljem in celodnevno aktivnostjo v projektu *Šola v kulturi*. Zelo pomembna naravnanost tega projekta je razvijanje kritičnega mišljenja in lastne aktivnosti učencev, saj takšnega posameznika današnja družba potrebuje za svoj razvoj.

Projekt *Šola v kulturi* je ponudil izvrsten izbor prepletajočih se vsebin, odlično organizacijo celotnega dogajana in nemoten potek načrtovanih dejavnosti. Pogovori z učenci so potekali tako, da so vsebine dogodkov spoznavali skozi aktivno razpravo o zgodovinskih, družbenih, geografskih, literarnih ipd. okoliščinah. V prihodnje bi gledališke delavnice razdelila na dva dneva, zato da bi bili učenci vsak dan nekaj ur aktivni, sicer so v torek bolj ali manj poslušali (celodnevno poslušanje je veliko bolj naporno kot aktivno udejstvovanje). Prav tako bi učencem vsak dan omogočila 1–2 uri prostega časa, ker jim je primanjkovalo prostega časa, ki pa je ključen za sprostitev in krepitev socialnih stikov. Obe pripombi sta bili upoštevani že v naslednji *Šoli v kulturi*, kar je odraz dobrega sodelovanja.

5. Zaključek

Oba projekta sta ponujala dejavnosti v izvenšolskih situacijah, še več v zanimivih, nepoznanih, tudi nenavadnih okoljih, kar je pri učenci vzbudilo več zanimanja in prebudilo različna čutila, kar pomeni, da je bilo doživljanje kulturno-umetnostnih dogodkov še bolj polno. Učenci so bili ves čas aktivni, pri delu so jih usmerjali različni strokovnjaki, tako sem se kot učiteljica znašla v vlogi mentorice pa tudi učenke, kar je omogočalo bolj demokratičen in sproščen odnos. Obojestransko učenje učitelja in učencev v skupnem dialogu, kjer se vsi bogatijo z novimi doživetji, spoznanji, znanji, vedenji, je enkratna in posebna izkušnja. Dejavnosti so bile medpremetno povezane in so omogočale razvijanje veščin kritičnega mišljenja.

Kulturne ustanove delujejo nešolsko, umetniško in ustvarjalno, zato učence privlačijo, hkrati pa dopolnjujejo in nadgrajujejo šolski program. V obeh projektih so učenci spoznali delovanje različnih ustanov in bili deležni kakovostnih programov. Tome, Bucik, Požar Matjašič in Pirc navajajo, da številni primeri dobre prakse, ki se izvajajo v partnerskem sodelovanju med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in kulturnimi ustanovami, že kažejo dodano vrednost z vidika kakovosti izvedbe ter motiviranosti vseh udeležencev. Tovrstno sodelovanje namreč bogati in odpira polje ustvarjalnosti in spodbuja umetniške oblike in prakse, ki jih vsakodevno šolsko delo ne omogoča. Pri tem je še posebej koristno, če pride do sodelovanja v vseh fazah izvajanja dejavnosti, torej že pri načrtovanju, v vzajemnem izvajanju dejavnosti in na koncu pri reflektiranju in vrednotenju doseženih ciljev (Bucik, Požar Matijašič, Pirc in Tome, 2011). Slednje je še posebej pomembno, saj učitelj bolj pozna razvojne potrebe otrok, njihovo vedenje, zmožnosti in pričakovanja, učni načrt ipd. V obeh projektih je sodelovanje potekalo v vseh fazah in se odrazilo v kakovosti izvedbe.

Inovativnost projektov pa vidim tudi v približevanju sodobne umetnosti učencem že v osnovni šoli. Presenetljivo je, kaj vse so učenci zmožni prepoznati in razumeti v predstavi ob predhodni pripravi, pa celo brez nje. Pogovor po predstavi pa jih spodbudi k analiziranju, presojanju, argumentiranju, reflektiranu ipd. "Sodobna umetnost, ki pogosto povezuje sorodna umetniška področja ter v svojo interpretacijo vključuje tudi humanistiko in naravoslovje, se običajno ukvarja s problemi sodobne družbe. /…/ "Mladi danes potrebujejo sodobno umetnost, ki odpira nekonvencionalne poti sprejemanja in izražanja, ki jih senzibilizira za kritično doživljanje družbene stvarnosti, jim lahko omogoča tudi izražanje protesta. Uveljavljeni sodobni umetnosti je treba dati ustrezno mesto tudi v vzgojno-izobraževalnem prostoru." (Bucik idr., 2011, str. 16–17).

Zelo pomembno je tudi, da sta oba projekta za učence v celoti brezplačna, saj sta tako dostopna tudi socialno šibkejšim učencem in se v njiju lahko vključujejo učenci po lastnem interesu. Bucik idr. menijo, da so aktivnosti v prostem času pogosto povezane s socialnoekonomskim statusom družine, zaradi česar je toliko bolj pomembno, da formalni

izobraževalni sistem zagotavlja vsem dosegljivo kakovostno in sistematično kulturno-umetnostno vzgojo (Bucik idr., 2011).

V mestih je kar nekaj kulturnih ustanov, ki ponujajo in organizirajo tudi brezplačne kulture dogodke (v Ljubljani npr. Kinodvor, Vodnikova domačija, Center urbane kulture Kino Šiška, Vizo, Bunker), na podeželju pa je te ponudbe bistveno manj, poleg tega je dostopnost kulturnih ustanov slabša. Kulturne ustanove bi morale uzavestiti spoznanje, da se bo posameznik, ki bo vzljubil kulturne dogodke, le-teh redno udeleževal, zato bi bilo smiselno, da razmislijo, kje in kako pridobiti finančne vire, s katerimi bi osnovnošolskim učencem omogočili ponudbo brezplačnih obiskov kulturnih dogodkov ali izvajanje tovrstnih projektov.

Nosilec in organizator dejavnosti kulturno-umetnostne vzgoje je navadno ustrezno izobražen, radoveden, entuziastičen, predan in vztrajen učitelj oz. mentor, ki je ključen za motivacijo, navduševanje učencev, za sodelovanje z njimi, za skupno raziskovanje in učenje, za demokratični dialog, za povezovanje s kulturnimi ustanovami, skratka za izvedbo projektov ali različnih drugih dejavnosti. Pomembno je, da delo opravlja strokovno, inovativno in srčno, zato bi bilo zelo smiselno razmisliti, kako njegovo delovanje ustrezno ovrednotiti. Glede na pomen kulturno-umetnostne vzgoje za razvoj posameznika bi veljalo razmisliti tudi o sistemski ureditvi mesta koordinatorja kulturno-umetnostne vzgoje na šoli.

6. Literatura

Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba/*cf.

Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Bucik, N., Pirc, V., Požar Matijašič, N., Tome, S. (2011). Zakaj priročnik o kulturno-umetnostni vzgoji? V N. Bucik (ur.), N. Požar Matijašič (ur.), V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (str. 15-21). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Farkaš, M. (2013). *Doživljajska pedagogika v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Hodnik Čadež, T. Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. (2007). V Devjak, T. (ur.), Hodnik Čadež, T. (ur.), Krek, J. (ur.), Sicherl Kafol, B. (ur.), Štamberger, V. (ur.) in Devjak, T. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 131-149). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kranjčan, M., Kranjčan, N. (2011). *Igre v doživljajski pedagogiki.* Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko.

Kukuruzovič, E. K. (2018). *Kulturno-umetnostna vzgoja v procesu izobraževanja* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Pirc, V., Bucik, N., Požar Matijašič, N., Gomivnik Thuma, V., Sicherl Kafol, B., Tome, S. idr. (2011). Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. V N. Bucik (ur.), N. Požar Matijašič (ur.), V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (str. 7-14). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Verc, T. (2006). Pojmovanje kritičnega mišljenja. V A. Kompare (ur.) in T. Rupnik Verc (ur.), *Kritično mišljenje v šoli* (str. 9-54). Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Verc, T. (2017). Veščinekritičnega mišljenja – večni izziv poučevanja in učenja. *Vzgoja in izobraževanje,* 48(3), 4-12.

Zalokar Divjak, Z., Rojnik, I. (2010). *Pedagoški in didaktični vidiki vzgoje.* Ljubljana: Teološka fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Arčon Triler je univerzitetno diplomirana pedagoginja in profesorica slovenščine, poučuje slovenščino v osnovni šoli, in sicer učence 6.–9. Razreda, učila je tudi vzgojo za medije in gledališki klub, več let je vodila dramski krožek, dve leti vodi filmski krožek in vodila je 3 šole v kulturi. Organizira kulturne dneve, pripravlja kulturne prireditve in ekskurzije. Poleg tega že nekaj let opravlja vlogo koordinatorja kulturno-umetnostne vzgoje.

Kulturna in industrijska dediščina v Mariboru in okolici

Cultural and Industrial Heritage in Maribor and its Surroundings

Marija Toure

Srednja šola za oblikovanje Maribor
marija.toure@ssom.si

Povzetek

Kulturna dediščina nam pomaga razumeti preteklost in ustvariti boljšo prihodnost. To se odraža tudi v sloganu za leto evropske kulturne dediščine 2018: "Naša dediščina: kjer preteklost sreča prihodnost". V tem duhu so dijaki Srednje šole za oblikovanje Maribor raziskovali industrijsko in kulturno dediščino lokalnega okolja ter na podlagi dobljenih rezultatov oblikovali informacijske grafike, ki pričajo o bogati zgodovini industrije in kulture v Mariboru z okolico. Končne izdelke so v obliki plakatov predstavili na razstavi v Muzeju narodne osvoboditve v Mariboru. V prispevku je predstavljeno projektno delo, ki je potekalo v sklopu učnega načrta pri pouku grafičnega oblikovanja. Prispevek poudarja prepričanje, da lahko šola in kulturna dediščina okolja s svojimi značilnostmi znatno prispevata k višji ravni razumevanja sveta, v katerem živimo. Zelo pomemben del tega umetniškega projekta je bilo tudi timsko delo dijakov, učiteljev in strokovnjakov na različnih področjih umetnosti in kulture. V tej smeri lahko izobraževanje o kulturni dediščini zagotovo obravnavamo kot priložnost za strukturiranje poučevanja na drugačen, kreativen in aktiven način.

Ključne besede: grafično oblikovanje, informacijska grafika, kulturna dediščina, projektno delo, ustvarjalnost.

Abstract

Cultural heritage helps us understand the past and create a better future. This is also reflected in the slogan of the Year of European Cultural Heritage 2018: "Our Heritage: Where the Past Meets the Future". In this spirit, the students of the Secondary School of Design Maribor studied the industrial and cultural heritage of the local environment, and based on the obtained results, they created information graphics on the rich history of industry and culture in Maribor and its surroundings. The final products were presented in the form of posters at the exhibition at the National Liberation Museum in Maribor. Presented here is the work that was carried out as part of the curriculum in graphic design classes.The paper highlights the belief that school and the cultural heritage of the environment can contribute significantly to the higher level of understanding the world in which we live with their characteristics. A very important part of this art project was the team work of students, teachers and experts in various fields of art and culture. In this way, education on cultural heritage can certainly be considered as an opportunity to structure teaching in a different, creative and active way.

Keywords: creativity, cultural heritage, graphic design, information graphics, project work.

1. Uvod

Zelo je pomembno, da mlade že zgodaj učimo o dediščini, in sicer v sklopu tradicionalnega učnega načrta za umetnost in kulturo. Temeljiti mora na multidisciplinarnem in medsektorskem pristopu k različnim vidikom dediščine. Njegov namen je razvoj bistvenih veščin (identificiranje, analiziranje itn.). Obenem mora mlade uvesti v spoštovanje umetnosti. Prav tako mora skrbeti za razumevanje poklicev in obrti, njihove prakse ter zgodovine. Tako nam bo izobraževanje o dediščini pomagalo ustvariti boljše razumevanje našega bivalnega okolja in vsega sveta okrog nas. Vodi v boljše razumevanje nas samih in drugih ljudi; vzbuja medsebojno spoštovanje in spoštovanje za naše bivalno okolje; pomaga pri vzgoji odgovornih državljanov (Evropska strategija kulturne dediščine za 21. stoletje, 2017).

Povod za vključitev kulturne dediščine v projektno delo pri pouku grafičnega oblikovanje je bila tako obeležitev 70 let obstoja naše šole kot dejstvo, da je leto 2018 Evropsko leto kulturne dediščine. Tako so dijaki pri učnem sklopu, kjer se učijo oblikovanja informacijske grafike, raziskovali in oblikovali infografike na temo industrijske in kulturne dediščine v Mariboru in okolici. Hkrati so na ta način spoznali zgodovino šole in lokalne skupnosti ter utrdili svoje znanje na področju računalniškega oblikovanja.

V sodelovanju z Muzejem narodne osvoboditve Maribor smo ob zaključku projekta skupaj z dijaki pripravili razstavo plakatov, ki na ograji muzeja vabijo mimoidoče, da se seznanijo z vsebino, ki v obliki estetsko oblikovanih grafik priča o bogati dediščini mesta in okolice.





Sliki 1 in 2: Razstava infografik

2. Kulturna in industrijska dediščina

„Dobrine, podedovane iz preteklosti, ki jih državljani Republike Slovenije opredeljujejo kot odsev in izraz svojih vrednot, identitet, verskih in drugih prepričanj, znanj in tradicij. Dediščina vključuje vidike okolja, ki izhajajo iz medsebojnega vplivanja med ljudmi in prostorom skozi čas“ (ZVKD-1, Ur. l. RS, 16/2008).

Razvoj Maribora iz mesteca z manj kot 3000 prebivalci v gospodarski, izobraževalni in kulturni center se je začel z izgradnjo južne železnice ter železniških delavnic. Dravski energetski bazen pa je v dvajsetem stoletju omogočal obsežno izgradnjo industrije. V prvi polovici 20. stoletja v času industrijske revolucije je v mestu in okolici zrastlo veliko tovarn in industrija ter z njo povezane dejavnosti so cvetele (Sajko, 2007).

Tudi Srednja šola za oblikovanje Maribor predstavlja pomemben del industrijske dediščine v Mariboru, saj segajo njeni začetki v leto 1948, ko so v nekdanji tekstilni tovarni odprli prvo tekstilno šolo v tedanji Jugoslaviji.

3. Projektno delo

Projektno delo v vzgojno-izobraževalnem procesu ima dvojno funkcijo: usvajanje metodičnega postopka in načrtno, premišljeno ravnanje. Je način dela, ki udeležencem omogoča, da z aktivnim udejstvovanjem v različnih dejavnostih (ob spodbudi in pomoči vodje projekta – učitelja, vzgojitelja, mentorja) pridobivajo in usvajajo različna znanja, sposobnosti, vrednote in navade (Novak, Žužej in Glogovec, 2009).

Glede na štiri različne tipe projektnega dela po Kilpatnicku lahko oblikovanje infografike uvrstimo tako med projekte konstruktivnega tipa kot problemske projekte. Končni cilj projekta je izdelek, vendar ta izdelek služi tudi reševanju določene problematike (poznavanje lokalne dediščine) in je povezan z raziskovalnim delom.

Po Freyevi artikulaciji so etape učnega procesa projektnega dela naslednje:

1. Iniciativa, 2. Skiciranje projekta, 3. Načrtovanje izvedbe , 4. Izvedba, 5. Sklepna faza

Pobuda za projektno nalogo je bila podana v okviru pouka pri predmetu grafično oblikovanje, saj se je ideja o vizualni obuditvi bogate industrijske in kulturne dediščine Maribora zdela izjemno privlačna in primerna za usvajanje učne snovi na področju oblikovanja informacijske grafike.

Dijakom je bila predstavljena naloga ter dana možnost za delo v skupinah po dva. Prav tako so lahko sami izbrali področje raziskave glede na predstavitve v muzeju. Kasneje so se nekateri dijaki še vračali v muzej po dodatne informacije, ki so jih potrebovali za vizualizacijo podatkov v svojem delu.

Temu je sledilo načrtovanje, skiciranje, dodatno zbiranje podatkov, izbira primerne oblike ipd. in nazadnje še realizacija oz. izvedba naloge. Računalniško so oblikovali plakate z infografikami. V tej fazi so potrebovali veliko spodbude in strokovne pomoči.

V sklepni fazi je bilo potrebno vse te podatke, ki so jih vizualizirali še strokovno pregledati, pripraviti za tiski in postaviti na ogled.

Projektno delo je trajalo približno tri mesece.

4. Oblikovanje infografike Industrijska in kulturna dediščina

4.1 Informacijska grafika

Živimo v dobi, v kateri je veliko informacij, ki se prenašajo s pomočjo najrazličnejših medijev. Da bi ljudje te podatke lažje razumeli, jih je potrebno grafično oblikovati in predstaviti, tako da so privlačni za oko in hitro razumljivi. Infografika ali drugače imenovana informacijska grafika nam omogoča, da neatraktivne podatke predstavimo kot zanimive. To naredimo s pomočjo različnih grafičnih elementov. Prav tako lahko s pomočjo infografik dobimo vsebine, ki jih uporabniki družbenih omrežij radi med seboj delijo. Najdemo jih lahko na spletu, kadar sestavljajo spletne strani, kot tudi v raznoraznih časopisih ali revijah (Petric, 2013).

Oblike infografike so različne, vsem pa je skupen poudarek na preprostem designu, ki zahteva pozornost na prvinski način, tako da ga tudi otroci razumejo.

Samo oblikovanje zahteva dobro poznavanje področja, za katero se oblikuje infografika in sposobnost vizualizirat dolgočasne podatke, tako da bodo le ti tvorili zgodbo, ki bo zanimiva za gledalca. To lahko oblikovalec doseže tudi z dobrim poznavanjem zakonitosti grafičnega oblikovanja in domišljije. Kot za vsa področja grafičnega oblikovanja je tudi za to pomembno poznavanje barvnih zakonitosti, likovnih elementov, tipografije, kompozicije; vse, kar je potrebno za ustvarjanje skladne podobe.

Oblikovanje in vizualiziranje podatkov zgodovine in razvoja posameznih področij ali institucij ali industrijskih obratov, ki so si jih dijaki izbrali, je terjalo precej raziskovanja za pridobitev vseh podatkov, ki so omogočili kreativno delo.

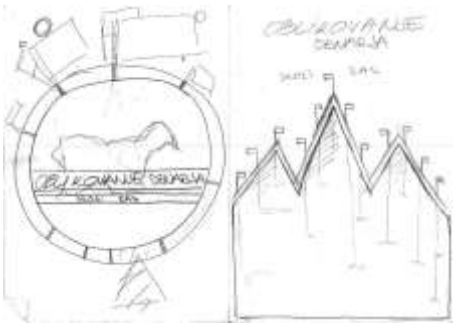
4.2 Načrtovanje infografike

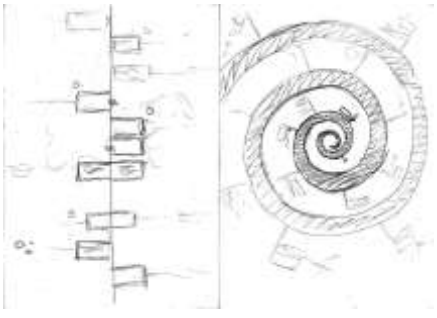
Dijaki so se lotili dela z raziskavo in pregledom zgodovine izbrane teme, čeprav so odkrivali in dodajali nove podatke vseskozi poteka naloge. Največji izziv je bil iskanje podatkov na različne načine; v knjižnicah, v arhivih, muzeju, na internetu. V veliko pomoč je bil tudi velik atlas infografik, ki ga uporabljamo pri pouku in kjer so lahko izbirali med različnimi tipi le teh.

Preden so se dijaki lotili oblikovanja infografike, so se morali odločiti, katero vrsto infografike želijo ustvariti, kaj želijo predstaviti z infografiko, katere podatke bodo prikazali in komu so namenjeni ti podatki. Infografike namreč delimo na različne kategorije ali zvrsti. Poznamo kronološki, abecedni, geografski, hierarhični tip. Vizualni format je odvisen od načina, kako želimo prikazati podatke. Izbiramo lahko med mnogimi možnostmi, da bi se odločili za najustreznejši prikaz. Največkrat uporabljene zvrsti infografik so: Mešani grafi, Seznami, Časovnica, »Kako narediti«, Proces, Primerjava, Lokacija, Fotografska infografika in druge (Adams, 2013).

Ko so pridobili potrebne podatke in informacije, določili tip infografike so začeli razmišljati o načinu oblikovanja in o tem, katere grafične elemente bomo uporabili za ustvarjanje enostavne, zanimive in barvite infografike.

Narisali so veliko skic, načrtov in tabel s podatki. Skupaj z dijaki smo pregledali njihove načrte in skice. Šele, ko so bili prepričani o obliki in razporeditvi podatkov so pričeli z računalniškim oblikovanjem.





Sliki 3 in 4: Skice

4.3 Računalniško oblikovanje infografike

Večinoma so ustvarjali v računalniškem programu Adobe Illustrator in po potrebi še v programu Adobe Photoshop. Adobe Illustrator je računalniški program, ki omogoča ustvarjanje vektorske grafike, Adobe Photoshop pa bitne grafike (urejanje in obdelava slike).

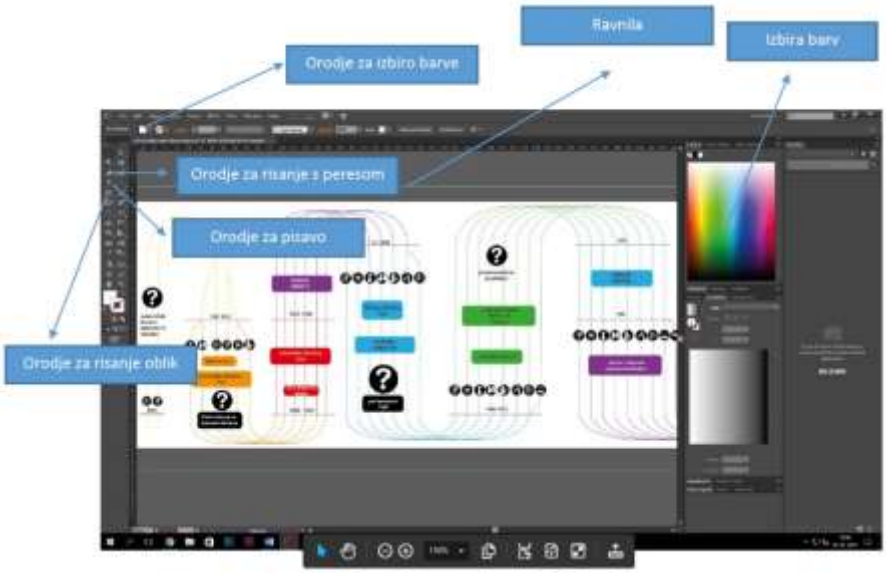
Najpomembnejša prednost vektorske grafike je v tem, da se kakovost slike pri povečavi ali pomanjšavi ohranja, saj so predmeti opisani s pomočjo geometričnih formul. Ne oziraje se na to, v kolikšni meri bomo povečali vektorsko sliko, bo ta še naprej ostala enako gladka in ostra (MVM, 2011). Zaradi teh značilnosti je ta program najustreznejši za oblikovanje infografike, saj je pri tej potrebna natančnost in jasnost (Sitar, 2011).

Velikost formata so sprva izbrali glede na količino podatkov, kasneje smo format zaradi razstave, poenotili. Končni format je 170 cm x 84 cm. Dokument v programu Adobe Illustrator so nastavili in pripravili za oblikovanje za tiskano verzijo, zato je ločljivost dokumenta 300 dpi in barvni način CMYK.

Zraven vsebine pa je bilo pomembnih še veliko drugih stvari. Potrebno je bilo izbrati ustrezno tipografijo, velikost in barvo črk kot tudi barvno paleto ter celotno kompozicijo.

Barve vplivajo na delovanje našega uma ter na naša čustva. Z barvami lahko veliko sporočimo. Pri izbiri barv so bil pozorni na tri stvari: psihološki učinek, možnost branja besedila in sovpadanje barve z drugimi grafičnimi elementi. Barve naj bi imele le 90 sekund časa, da vplivajo na naš um. Zato so pri izdelavi infografike izbirali takšne barve oz. barvne palete, ki bodo gledalca takoj pritegnile v nadaljnje raziskovanje izbrane tematike.

V programu Adobe Illustrator so večinoma uporabljali naslednja orodja in pripomočke:

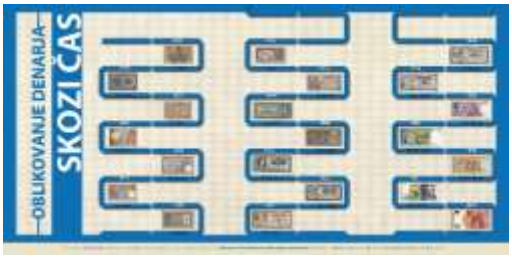


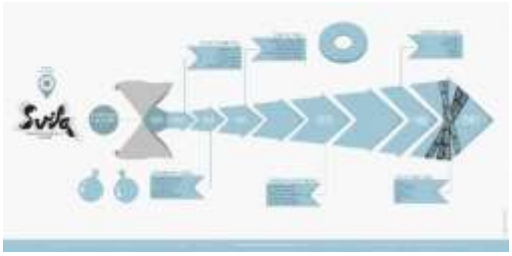
Slika 5: Oblikovanje v programu Adobe Illustrator

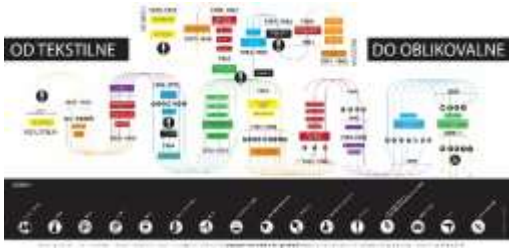
Končno verzijo infografike smo natisnili na šolskem tiskalniku ter opravili analizo. Pri večini grafik je bilo potrebno še kakšno stvar popraviti.

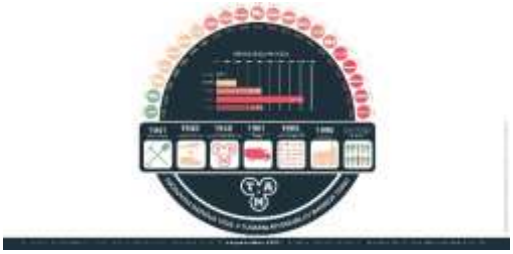
Ko so končali z oblikovanjem, so dokument shranili v formatu PDF. Končno obliko smo nato poslali v predogled še drugim strokovnjakom; strokovnjaki s področja v Muzeju narodne osvoboditve so podrobno pregledali in popravili podatke na infografikah, jezikoslovci so opravili slovnični in slogovni pregled, mentorji pa smo namenili največ pozornosti skladnosti grafičnih elementov in barvam.

Spodaj je prikazanih nekaj primerov infografik, ki so jih ustvarili dijaki.









Slike 6, 7, 8 in 9: Primeri infografik

5. Zaključek

Projektno delo je bil dolgotrajen proces, ki je zahteval veliko raziskovanja, domišljije, kreativnosti, dela in natančnosti, zato je od dijakov zahteval določeno mero koncentracije in zavzetosti. Ta je včasih pojenjala, zato jih je bilo potrebno med procesom veliko spodbujati, podpirati in usmerjati. Vendar sta se ves trud in vztrajnost obrestovala, saj so bili ob koncu dijaki pozitivno presenečeni nad lastnimi izdelki. Ugotovili so, da se je izplačalo, saj so s tem projektom usvojili nova znanja na področju grafičnega oblikovanja, presegli lastno kreativno izražanje ter bolje spoznali sebe in okolje, v katerem živijo.

Oblikovali so več informacijskih grafik na temo Industrijska in kulturna dediščina v Mariboru in okolici, vendar smo na ogled postavili samo 13 plakatov infografik z naslednjimi naslovi: Od tekstilne do oblikovalne šole, Favna v Mestnem parku Maribor, Flora v Mestnem parku Maribor, Flora v Mestnem parku Maribor nekoč, Tovarna pletenin in konfekcije Pik, Tovarna Zlatorog, Mariborska železnica, Zgodovina Muzeja narodne osvoboditve Maribor, Denar v Sloveniji v 20 stol. in danes, Tekstilna tovarna Svila, Marles, Tovarna avtomobilov Maribor, Gorenje.

Odziv vodstva šole, kolegov in zaposlenih v muzeju in naključnih mimoidočih je bil zelo pozitiven in z vseh stani smo prejeli veliko spodbudnih kritik in misli. Nekatere javne ustanove in organizacije v mestu so se na podlagi predstavljenih infografik obrnile na nas s prošnjo, da tudi zanje izdelamo vizualizacije različnih podatkov. V tem šolskem letu pri pouku grafičnega oblikovanja tako z dijaki v sodelovanju z Medobčinskim uradom za varstvo

okolja in ohranjanje narave že načrtujemo oblikovanje informacijskih grafik za mestni park v Mariboru.

Na koncu lahko rečemo, da je kulturna dediščina pedagoško in didaktično izjemno zanimiva, saj pomaga pri razvoju procesov, kot so interpretacija, prostorsko predstavljanje, časovna zavest in obdelava informacij.

6. Literatura

Adams, D. (2013). *8 Types Of Infographics & Which One To Use Whan.* Pridobljeno s http://www.bitrebels.com/design/8-types-of-infographics-use-when/

Council of Europe (2017). *EVROPSKA STRATEGIJA KULTURNE DEDIŠČINE ZA 21. STOLETJE.* Pridobljeno s http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Novice/2017/Strategija_21_SvetEvrope.pdf

Sitar, Š. (2011). *Rastrska in vektorska grafika* (Univerza v Ljubljani). Pridobljeno s http://mvm.si/rastrska-in-vektorska-grafika/

Novak, H., Žužej, V. in Glogovec, V. Z. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah.* Radovljica: Didakta.

Petric, U. (2013). *Zakaj uporabljati infografike?* Pridobljeno s http://data.si/blog/2013/05/28/zakaj-uporabljati-infografi

Sajko, D. (2007). *KULTURNI PROGRAM MESTNE OBČINE MARIBOR ZA OBDOBJE 2007 - 2011*. Pridobljeno z www.maribor.si/dokument.aspx?id=6614

Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1). *Uradni list RS, št. 16/2008.* Pridobljeno s *http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4144#*

Kratka predstavitev avtorja

Marija Toure je zaposlena kot učiteljica grafičnega oblikovanja na Srednji šoli za oblikovanje Maribor.
V šolstvu je zaposlena dvanajst let. Po izobrazbi je akademska slikarka in je aktivna na različnih področjih kulture in izobraževanja.

Prenos trajnostnega načina življenja na učence in učitelje OŠ Domžale

Transfer of Sustainable Development to Pupils and Teachers

Urška Gorjan

Osnovna šola Domžale
urskagorjan@yahoo.co.uk

Povzetek

Na OŠ Domžale se zelo trudijo, da bi trajnostni razvoj tem bolj vključili v delo na šoli na vseh ravneh, zato se šola vključuje v številne projekte, ki so temu namenjeni kot so Ekošola, Zdrava šola, Šolski ekovrt, Planetu Zemlja prijazna šola. Temo trajnostnega razvoja vključujejo tudi kot glavno temo mednarodnih projektov preko Erasmus Plus (tako K1 kot K2) ter eTwinning. Namen številnih trajnostnih projektov je vključiti čim več zaposlenih, ki bi nato aktivno in na čim bolj različne načine prenašali odnos do trajnostnega načina življenja na učence. Na OŠ Domžale se zavedajo, da je prenos takega znanja preko klasičnih oblik poučevanja, pogosto neučinkovito. Najučinkoviteje je, da se učenci učijo praktično ter preko zgleda. Učinkovito učenje poteka preko projektnega in sodelovalnega učenja, ki zahteva tudi medpredmetno povezovanje ter sodelovanje lokalnih skupnosti, nevladnih organizacij ter okoliških šol. Zato so se vključili v več projektov, ki to omogočajo. Tako je OŠ Domžale aktivna članica Eko šole, ki omogoča številne projekte, vezane na skrb za okolje. Ob šoli že osem let uspeva ekološki vrt; v zadnjih letih pa skrbijo tudi za boljše počutje zaposlenih preko aktivnosti Zdrave šole, v katero je vključen tudi doživljajski vikend. Ker so želeli na tem področju širiti svoje znanje in izkušnje ter pridobiti še nove, so sodelovanje razširili tudi v mednarodne projekte. Izkušnje, ki so jih pridobili, želijo deliti tudi preko tega prispevka.

Ključne besede: doživljajski vikend, izobraževanje za trajnostni razvoj, mednarodni projekti, okoljski projekti na OŠ Domžale, šolski ekovrt.

Abstract

A great deal of effort has been made at Domžale Elementary School, in order to integrate continual development into school work at all levels. Therefore, the school is involved into numerous projects such as: Eco School, Healthy School, School Ecogarden, and Planet Earth Friendly School. The subject of continual development is also included as the main topic of international projects through Erasmus Plus (both K1 and K2) and eTwinning. The aim of many continual projects is to involve as many employees as possible, who would actively and in different ways transfer the attitude towards a continual way of life on pupils. The primary school Domžale is aware, that transforming such knowledge through classical forms of teaching is often ineffective. The most effective way for pupils to learn is practically and exemplary. An effective learning takes form of project and collaborative learning, which also requires cross-curricular integration and the involvement of local communities, non-governmental organizations and the neighbouring schools. They have therefore joined into several projects that enable that. Thus, Domžale Elementary School is an active member of the Eco School,

which enables numerous projects related to environmental protection. At school, Ecological garden has been developing for eight years. In recent years, a feeling of well-being of the employees has also been improved, through the activities of the Healthy School, which also includes an adventure weekend. Because they want to expand their knowledge and experience in this field and gain new ones, collaboration has expanded into international projects. They also want to share the experience they have gained through this article.

Key words: adventure weekend, education for sustainable development, environmental projects at Domžale Elementary School, international projects, school ecogarden.

1. Vključevanje vzgoje za trajnostni način v program OŠ Domžale

Na OŠ Domžale vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj razumejo kot nekaj dolgoročnega, nekaj, s čimer želijo opremiti otroke, da bodo tako ravnali jutri ter vse prihodnje dni. Če želijo to doseči, morajo sprva otrokom temo približati ter jo narediti razumljivo in smiselno. Prepričati jih morajo, da je smiselno o njej razmišljati ter jo prenesti v vsakdan. Skrb za trajnostni razvoj želijo učencem približati s praktičnimi primeri, saj se bodo tako lažje zavedali njihovega pomena in namena. Cilj trajnostnega učenja je, da učence opremijo s potrebnim znanjem in izkušnjami, ki jih bodo lahko uporabljali na različnih področjih, tako za osebni razvoj kot za vključevanje v družbo in za gospodarske namene (www.mizs.gov.si). Najbolj pogosto definicijo trajnostnega razvoja je zapisala Svetovna komisija za okolje in razvoj, ki ga poznamo tudi pod imenom Brundtlandino poročilo, in sicer da je trajnostni razvoj tisti razvoj, ki omogoča zadovoljevanje potreb sedanjih generacij, ne da bi bilo ogroženo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij (http://www.mzz.gov.si).

Prvi poskusi, kako trajnostno izobraževanje integrirati v šolstvo, segajo že v leto 1977 (Marošek, 2013), ko ugotavljajo, da bi bilo potrebno vzgojo za trajnostni razvoj integrirati skozi celotno vertikalo formalnega izobraževanja, da bi zadostili potrebam poznavanja, razumevanja, vrednotenja ter sposobnosti reševanja okoljskih težav (UNESCO, 1977).

Glavno vlogo pri izobraževanju za trajnostni razvoj imajo vsekakor učitelji, ki svoje znanje v izobraževalnih ustanovah vsakodnevno podajajo mlajšim generacijam. Zato je pomembno, da so z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj seznanjeni in poznajo vsebine, ki so vezane na to ter jih znajo aktivno vključevati v pouk. Osnovna šola Domžale posebno pozornost namenja okoljevarstvenim vsebinam in tako poglobljeno izpolnjuje vizijo šole za vzgojo v smeri trajnostne vzdržnosti narave in družbe za prihodnje generacije. Želja šole je, da šola ne bi bila le prostor, kjer učence učijo o trajnostnem razvoju, ampak prostor, kjer lahko učenci izkusijo primere dobre prakse trajnostnega ravnanja. Zato so od leta 2003 aktivni člani mednarodnega programa Ekošola kot način življenja, vključeni so tudi v nacionalne programe Šolski ekovrt, Planetu Zemlja prijazna šola in Zdrava šola. Na šoli je potekal dveletni Erasmus plus projekt mobilnosti šolskega osebja imenovan Inovativni pristopi pri poučevanju, ki je medpredmetno povezoval različne inovativne pedagoške pristope, tudi na področju vzgoje za trajnostni razvoj in poučevanja v naravi. V zadnjih dveh šolskih letih (2016/17 ter 2017/2018) so bili vključeni tudi v mednarodni projekt Erasmus plus, imenovan Mednarodna dimenzija sodelovalnega učenja vzgoje za trajnostni razvoj v naravnem okolju, kjer so izhajali iz bogatih izkušenj vzgoje za trajnostni razvoj.

V prispevku bomo predstavili različne pristope, s katerim želijo trajnostni način izobraževanja zajeti tem bolj celostno ter vanj vključiti čim širšo mrežo udeležencev (učenci, starši, zaposleni šole, lokalna društva, različni strokovnjaki) ter jih povezati z mednarodnimi projekti.

2. Šolski ekovrt

Projekt Šolski ekovrt šolam, vrtcem in dijaškim domovom, ki vzpostavljajo ali negujejo svoj vrt, nudi strokovno in formacijsko podporo. Ekovrt ni omejen zgolj na gredice, temveč obsega tudi »žuželčje hotele«, vodne kotanje in podobno. Šolski ekovrt vsekakor ni projekt, ki bi bil sam sebi namen, temveč gre za skrbno načrtovan projekt, ki učencem in učiteljem kot tudi bližnji lokalni skupnosti, pomaga razumeti pomembnost narave, varstva okolja in medsebojnega sodelovanja. V raziskavi je Vidmar (2016) ugotovila, da so se šolski vrtovi ponovno številčnejše začeli pojavljati šele v zadnjih letih. Zanje se šole najpogosteje odločajo zaradi zanimanja učiteljev. Skoraj tretjina šol s šolskim vrtom je vključena tudi v program Šolski ekovrtovi.

Z željo po tem bolj aktivnem sodelovanju učencev pri vzgoji za trajnostni razvoj je na šoli že leta 2010 zrasla ideja o šolskem vrtu. Tako so leta 2013 prvič pridobili znak v okviru projekta Šolski ekovrt, ki ga podeljujejo šolam, ki za vrt skrbijo na povsem ekološki način. Za dosego znaka je potrebno lastno kompostiranje, uporaba ekoloških semen, trajnostna uporaba vode na vrtu, izdelan načrt kolobarjenja ter uporaba organskih gnojil. Poleg tega se morajo učitelji, ki na vrtu sodelujejo, vsakoletno udeleževati pripravljenih seminarjev (www.solskiekovrt.si).

Na OŠ Domžale so se dela na vrtu lotili s sodelovanjem več učiteljev na šoli, ki so organizirali delo med obveznimi ter neobveznimi izbirnimi predmeti, interesnimi dejavnostmi ter podaljšanim bivanjem. Sodelovanje več učiteljev je pomenilo veliko dogovarjanja in povezovanja znotraj celotnega šolskega aktiva. Skrb za vrt pa ni omejena s šolskim koledarjem in delo, predvsem zalivanje, je potrebno tudi v času poletnih počitnic. Tako so v poletnih mesecih za vrt skrbele tudi šolske čistilke ter hišnika, ki sta vrt tudi celo leto kosila. Šolski vrt so vsako leto dopolnjevali z novimi idejami ter pridobitvami. Tako so leta 2012 ob donaciji krajevne skupnosti ob vrtu zasadili tudi šolski sadovnjak, v katerega so vključili 6 slovenskih avtohtonih sadnih dreves: 2 češnji, 1 kutino, 2 jablani, 1 hruško ter lesko. Oreh so umestili na travnik med šolskim vrtom in igriščem, divji kostanj pa so posadili na obnovljeno igrišče ob šoli. Na šolskem vrtu so posadili tudi dve aroniji. Sadna drevesa so na voljo vsem učencem šole, prav tako je vrt odprt in vanj lahko vstopi vsak, ki ima željo po sladkem ali bolj kislem sadežu. Želja učiteljev, ki na vrtu sodelujejo, je da si učenci raje na poti domov utrgajo češnjo, jabolko ali jagodo, kot da si v trgovini kupijo vrečko bombonov. Leta 2015 so bili zaradi energijske sanacije šole primorani zasnovati vrt od začetka in so si s pomočjo permakulturne strokovnjakinje ga. Fabjan zamislili manjše gredice, ki so primernejše tudi za mlajše učence. Na novo so zasadili vrtne jagode ter maline, ribez ter ameriške borovnice. Pred vrtom so postavili spiralno gredo, ki so jo obogatili z zelišči ter cvetlicami. Skozi leta so ob vrtu postavili klopi, ki služijo kot učilnica na prostem, ki je na voljo vsem zaposlenim šole ter učencem celotno šolsko leto (www.codesdomzale.wordpress.com)..

Šolski ekovrt je tako postal eden izmed središčnih projektov OŠ Domžale. Vrt omogoča tudi številne možnosti sodelovanja z lokalnimi skupnostmi, občinskimi dogodki ter drugimi šolami. Tako so se v šolskem letu 2015/16 vključili v mednarodni eTwinning projekt: Vrtimo

se na vrtu, kjer so v sodelovanju s še nekaj drugimi šolami in vrtci iz Hrvaške in Slovenije širili izkušnje urejanja vrta ter "učilnice na prostem" (eTwinnig: Vrtimo se na vrtu). Vsako leto so sodelovali na Biodnevu, ki ga prireja Občina Domžale v sodelovanju z Zvezo ekoloških kmetov Slovenije. Tu se s svojimi izdelki in pridelki na stojnicah predstavijo šole iz domžalske občine, vrtca ter veliko ekoloških kmetovalcev. Namen Biodneva je približati biološko pridelano hrano vsem obiskovalcem. OŠ Domžale je na stojnici predstavljala pridelke s šolskega vrta ter jedi iz teh pridelkov, ki so jih pripravili učenci pri različnih izbirnih predmetih. Za promocijo dejavnosti na šolskem vrtu so skrbeli učenci znotraj izbirnih predmetov okoljska vzgoja, kmetijska dela, rastline in človek ter v sklopu podaljšanega bivanja. V sklopu gospodinjskih izbirnih predmetov pa so pripravili korenčkove piškote, metin sirup, drobnjakov namaz, posušili so zelišča, ki so jih ponujali obiskovalcem v zameno za ekosrečko. Tako na Biodnevu OŠ Domžale zbere nekaj prostovoljnih prispevkov v zameno za pridelke s šolskega vrta, ki jih nameni za vzdrževanje šolskega vrta. S pripravo vrečk z zeliščnimi čaji ter dišečimi sivkinimi vrečkami prav tako vsako leto nekaj prispevkov naberejo na Šolskem božičnem sejmu.



Slika 1: Jesensko urejanje šolskega ekovrta (fotograirala: mag. Katarina Vodopivec Kolar, učiteljica naravoslovja na OŠ Domžale)

3. ERASMUS PLUS inovativni pristopi pri procesu poučevanja vzgoje za trajnostni razvoj

Z željo po pridobivanju novih znanj pri vpeljevanju inovacij v proces poučevanja in predstavljanju ter uporabi novih pristopov in metodologij pri poučevanju se je OŠ Domžale v šolskem letu 2015/16 vključila v dveletni Erasmus plus projekt Inovativni pristopi pri procesu poučevanja. Izbrane mobilnosti pedagoškega osebja so vključevale seminarje vodenja kolektiva, dobre inovativne pedagoške pristope pri poučevanju tujih jezikov (CLIL, kreativne metodologije), naravoslovnih vsebin (terensko raziskovanje, učenje na prostem, naravoslovne ekskurzije, itd.) ter didaktične in metodološke pristope, ki so se navezovali na inovativne pristope pri poučevanju različnih predmetov na vseh stopnjah. V okviru tega projekta so bile izvedene mobilnosti zaposlenih na Škotsko, Irsko, Malto, Anglijo in Španijo. Maja 2017 smo ta projekt uspešno zaključili. Vsa poročila udeleženk na izobraževanjih so predstavljena tudi

na spletni strani šole (www.os-domzale.si) ter v časopisu občine Domžale, Slamnik (Valenčič, Juvan Stough, Miklavčič, 2016).

Po zaključku prvega Erasmus plus projekta se je OŠ Domžale vključila v naslednji dveletni program mobilnosti šolskega osebja na temo vzgoje za trajnostni razvoj in sodelovalnega učenja, saj so si želeli še dodatnih usmeritev, kako varovanje okolja ter trajnostni razvoj še vključiti v kurikulum šole. V tem projektu je bilo izvedenih 11 mobilnosti in sicer v Italijo, na Malto, Islandijo, Finsko ter Portugalsko. Pridobljene nove izkušnje in kompetence so udeleženci mobilnosti prenesli na sodelavce znotraj šole. Nameravajo pa jih deliti tudi v prihodnje širši pedagoški javnosti v sklopu referatov in delavnic na nacionalnih in mednarodnih konferencah (Mindfulness, Eduvision) ter v lokalnih medijih in tako povsod promovirati mednarodno usmeritev OŠ Domžale. V šolskem letu 2018/2019 bodo nadaljevali z implementacijo internacionalnih kompetenc in znanja v pedagoško delo:

- na dnevih dejavnosti, v šoli v naravi, na taborih, v okviru projektov itd.,
- v okviru doživljajskega vikenda s poudarkom na teambuildingu in sodelovalnem in doživljajskem učenju v naravnem okolju,
- v okviru Erasmus+ KA2 projekta: Strateška partnerstva,
- v okviru pouka – pouk na prostem in sodelovalno učenje, medpredmetne povezave, IKT itd.,
- v sklopu svetovalnega dela – klima v kolektivu, sodelovalno delo z učitelji in učenci.

4. ERASMUS PLUS: Kalos Kagathos

Na podlagi sklenjenih poznanstvev OŠ Domžale v okviru mobilnosti v tujini v sklopu KA1 projektov, so bili povabljeni k sodelovanju v projekt KA2 Erasmus. V projektno skupino so bile uvrščene 4 države: Švedska, ki je tudi koordinatorica oziroma nosilka projekta, Poljska, Grčija in Slovenija. V okviru projekta so načrtovane 4 mobilnosti, v vsako državo ena. V enem šolskem letu bosta izvedeni po dve mobilnosti, ki bodo trajale 5 delovnih dni in se jih bodo udeležili izbrani učenci in učitelji (6 učencev in 2 ali 3 učitelji) posameznih držav. Vsaka država si je sama izbrala temo, ki bo vodila celotno mobilnost. V šolskem letu 2017/18 sta že bili izvedeni dve mobilnosti. Prva je bila izvedena v februarju 2018, na Poljskem, kamor se je odpravilo 6 učencev in dve učiteljici OŠ Domžale. Tema prve mobilnosti je bila umetnost. Za gostovanje so učenci in učiteljici OŠ Domžale pripravili predstavitev slovenske umetnosti in lepot naše domovine. Priredili so tudi modno revijo, na kateri so predstavili slovenske narodne noše ter teze za razpravo o tem, kakšno šolo si želijo. Našo deželo so predstavili tudi s kulinaričnega vidika, saj so na stojnicah ponudili pršut, potico in čokolado Gorenjka. Na zaključni prireditvi pa so recitirali 7. kitico Zdravljice v šestih jezikih.

Od 23. do 28. aprila 2018 je bila organizator mobilnosti za vse štiri države OŠ Domžale. Rdeča nit tedenskega druženja je bila Vzgoja za trajnostni razvoj, varovanje okolja in učenje na prostem. Predstavili so, kako na šoli, preko različnih aktivnosti, izvajajo dejavnosti pouka v zunanjem okolju, kako v praksi skrbijo za okoljsko osveščanje in vzgojo za trajnostni razvoj. Učencem in učiteljem OŠ Domžale se je v Domžalah pridružilo 17 tujih učencev, večinoma petnajstletnikov, ter 11 tujih učiteljev, od tega trije ravnatelji. Iz OŠ Domžale je aktivno sodelovalo v različnih aktivnostih okrog 50 učencev in 10 učiteljev ter vodstvo šole.

Goste je s pozdravnim nagovorom sprejel ravnatelj OŠ Domžale Uroš Govc. Na šoli in v okolici šole so sledile spoznavne delavnice kot so astronomski kotiček, povezovalna delavnica na šolskem vrtu, kjer so vsi udeleženci ustvarili mednarodno gredico Kalos Kagathos, kuharske delavnice ter naravoslovni praktični poskusi. Naslednji dan je bilo delo organizirano na podružnični šoli Ihan, kjer so s pomočjo lego kock organizirali delavnice iz angleškega jezika. V popoldanskem času sta sledili dve osrednji razpravi. Učenci so razpravljali o trajnostnem razvoju in o različnih vidikih varovanja okolja. Tema razprave med učitelji pa je bila Vloga učitelja v današnjem času, kjer so učitelji in ravnatelji vseh vključenih partnerjev izmenjevali dragocene izkušnje, kako ravnajo pri svojem delu. Izpostavile so se nekatere podobnosti in razlike med posameznimi šolskimi sistemi. Učenci so zanimiv dan zaključili aktivno, z orientacijskim MEPI pohodom iz Ihana do OŠ Domžale. V sredo so učenci in učitelji obiskali Srednjo šolo Domžale ter kasneje Osnovno šolo Roje, ki je šola za učence s posebnimi potrebami. S tem so želeli pokazati širšo sliko šolanja v Sloveniji. V popoldanskem času pa sta potekali osrednji prireditvi. Prva je bila okrogla miza, na kateri so, poleg učiteljev OŠ Domžale ter učiteljev tujih držav, sodelovali številni strokovnjaki: dr. Darja Piciga z Ministrstva za okolje, dr. Gregor Torkar s Pedagoške fakultete v Ljubljani, mag. Gregor Cerar, nacionalni koordinator Ekošole, g. Anton Komat, priznani naravovarstvenik in publicist, ga. Tina Trdin, vodja izobraževalnih programov društva Humanitas, Inštitut za trajnostni razvoj so zastopale tri predstavnice. Priključili so se nam tudi predstavniki okoliških šol: ekokoordinatorica OŠ Rodica, predstavnik gimnazije Domžale ter štiri sodelavke OŠ Domžale in ravnatelj, ki so predstavili projekte ekošole, šolskega vrta, zdrave šole ter MEPI. Mag. Renata Kosec, podžupanja Občine Domžale, je predstavila usmeritev občine Domžale v smer trajnostne naravnanosti ter zaokrožila razpravo s pohvalo vsem lokalnim šolam v smeri varovanja okolja. Tuji partnerji so z nami delili njihove izkušnje na področju vzgoje za trajnostni razvoj. Kasneje so se predstavniki vseh štirih partnerskih držav na stojnicah predstavili z različno tradicionalno hrano, predstavljali svojo deželo, običaje, naravno in kulturno dediščino. Na slovenski stojnici so učenci ob pomoči učiteljic gostom ponujali popečena slovenska jabolka z medom in druge tradicionalne dobrote. Predstavili so se tudi »šolski čebelarji«, slovenski med je bil tudi naše protokolarno darilo tujim partnerjem. Sledila je osrednja mednarodno obarvana prireditev. Rdeča nit prireditve je bilo drevo, ki povezuje telo in duha, zastopano v sloganu našega Kalos Kagathos Erasmus Plus projekta. Tuji partnerji so pripravili predstavitev svojih nacionalnih parkov in naravne dediščine. Po zaključenem nastopu so na drevo obesili slike svojih parkov. Po zaključeni slovesnosti so s skupnimi močmi drevo, kot simbol mednarodnega sodelovanja, posadili pred šolo. Zadnja dva dneva so se na šoli odločili za širši prikaz Slovenskih lepot ter udeležence peljali na dvodnevno ekskurzijo, ki so jo začeli v Ljubljani. Pot jih je nato vodila do ene največjih znamenitosti slovenske narave, do Postojnske jame. Dan so zaključili na slovenski obali v Fiesi, kjer so še naslednji dan pod vodstvom učiteljev OŠ Domžale nadaljevali z naravoslovno-raziskovalnimi delavnicami na prostem. Tako so analizirali sladko in slano vodo, imeli delavnico bibavičnega pasu morske obale, s pomočjo ključev so določali nabrane morske organizme ter vzpostavljali pristni stik z naravnim okoljem, ki so ga zaključili s kratko meditacijo. Natančnejši opisi vseh dejavnosti ter slikovno gradivo se nahaja na spletni strani OŠ Domžale (www.os-domzale.si).

5. Zdrava šola ter doživljajski vikend

V aprilu 2016 se je OŠ Domžale vključila tudi v mrežo Zdravih šol. Slovenska mreža zdravih šol se odziva na probleme v zvezi z zdravjem otrok in mladostnikov ter izvaja

preizkušene programe za promocijo zdravja na telesnem, duševnem, socialnem in okoljskem področju zdravja za učence, učitelje in starše. Projekt Zdrave šole je kompleksen projekt, ki se izvaja na več nivojih. Na OŠ Domžale so nekatere izmed aktivnosti, ki so jih izvedli, namenjene predvsem učencem, druge staršem in nekatere le učiteljem, saj se zavedajo, da je dobro sodelovanje v kolektivu pomembno za dobro delovanje šole v celoti. Aktivnost, ki je namenjena le učiteljem šole, je vsakoletni doživljajski vikend, ki poleg druženja učiteljem nudi tudi izobraževanje in deljenje izkušenj. Tako že nekaj let (tudi pred vključitvijo v mrežo Zdravih šol) poteka doživljajski vikend, ki ga organizirajo in vodijo zaposleni na šoli. Doživljajski vikend poteka v soboto in nedeljo, navadno v aprilu, v enem od CŠOD-jev. Vikend organizirajo po metodi doživljajske pedagogike, ki predvsem vzpodbuja empatijo, posluhu za pogovore, razvija občutek za dogajanje v zvezi s skupinskimi in individualnimi procesi, s fleksibilnostjo, z velikim izborom iger, delavnic, vaj, osvajanju veščin vodenja tesnih in intenzivnih odnosov med udeleženci projekta. Cilji so torej učno-vzgojni, usmerjeni v človekov motorični, socialni, osebnostni, kognitivni in čustveni razvoj.



Slika 2: Povezovalna delavnica na šolskem Ekovrtu
(fotografirala: mag. Urška Gorjan)



Slika3: Ogled mesta Piran
(fotografirala: mag. Katarina Vodopivec Kolar)

6. Zaključek

V prispevku so bili predstavljeni nekateri nosilni projekti, s katerimi je v zadnjih letih OŠ Domžale želela učencem približati teme trajnostne skrbi za okolje. V vseh projektih sodelujejo tako učenci kot učitelji, pri nekaterih pa tudi starši in lokalna društva ter občina Domžale. OŠ Domžale skrbi, da je čim več delovanj šole objavljenih tudi v lokalnih časopisih, kar omogoča širše poznavanje delovanja šole. Prav tako pa se na šoli trudijo povezovati tudi širše, torej mednarodno, kar jim v zadnjih štirih letih uspeva tudi skozi projekte Erasmus plus.

Tako učenci kot učitelji so številne naravoslovne projekte sprejeli kot vsakodnevno aktivnost na šoli. Številni učitelji šolske ure radi organizirajo v učilnici na prostem in to ne le učitelji naravoslovja. Na šolski vrt učence radi pripeljejo tudi učitelji slovenščine, kjer lahko berejo literarna dela, učitelji, ki poučujejo likovni pouk, saj lahko učenci rišejo na svežem zraku ali le kot sprostitveni del ure, ki je aktualen predvsem v mesecih pred poletnimi počitnicami, ko je vrt v senci in si lahko uro popestrijo tudi s kakšno jagodo ali ribezom.

Na OŠ Domžale se zavedajo, da stremenje k trajnostnim projektom vodi v večjo povezanost zaposlenih, učencev, staršev in lokalnih društev, kar lahko dobro izkoristijo tudi pri mednarodnih projektih, kot sta Erasmus plus in Etwinnig. Vsakodnevni potek pouka popestrijo z aktivnostmi na prostem, kot so šolski vrt in druge dejavnosti v naravi. Učitelji pa svoje znanje med seboj delijo na vsakoletnem doživljajskem taboru. Zavedanje, da trajnostni razvoj pomeni povezanost več vidikov življenja na šoli, omogoča boljšo povezanost med zaposlenimi, kar vodi v večjo zadovoljstvo na delovnem mestu in ta odnos se prenaša preko učiteljev na učence ter na celotno delovanje šole.

7. Literatura

Marošek, N. (2013). *Koncept trajnostnega razvoja v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Predstavitev trajnostnega razvoja na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport: Pridobljeno s http://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/globalni_izzivi/trajnostni_razvoj/ (20. 9. 2018).

Predstavitev časopisa eTwinning projekta: Vrtimo se na vrtu. Pridobljeno s http://www.os-domzale.si/etwinning-projekt-vrtimo-se-na-vrtu/ (19. 8. 2018).

Predstavitev Erasmus Plus tedna na OŠ Domžale. Pridobljeno s http://www.os-domzale.si/erasmus-teden/ (20. 9. 2018).

Predstavitev mednarodnega CoDeS bloga o urejanju šolskega vrta na OŠ Domžale. Pridobljeno s https://codesdomzale.wordpress.com/collaboration/sodelovanje/ (15. 8. 2016).

Predstavitev mobilnisti OŠ Domžale pri projektu Erasmus Plus. Pridobljeno s http://www.os-domzale.si/ucna-mobilnost-pedagoskega-osebja/ (19. 8. 2018).

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://www.google.si/search?q=www.mizs.gov.si/.../razvoj.../trajnostni_razvoj/trajnostni.smernice VITR...&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=Cym8V7KyMMbEgAa-b2IBQ (15. 9. 2018).

Šolski ekovrt. Pridobljeno s http://www.solskiekovrt.si/, (25. 9. 2018).

UNESCO (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Pridobljeno s: unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf (25. 9. 2018).

Valenčič, N., Juvan Stough, M. in Miklavčič, J. (2016). *Projekt Erasmus Plus na OŠ Domžale*. Pridobljeno s: http://www.kd-domzale.si/e_files/content/Slamnik-10-2016-NET.pdf (25. 9. 2018).

Vidmar, E. (2016). *Vpliv izkušenj učiteljev razrednega pouka na njihovo mnenje o vključevanju vrta v pouk* (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta, Ljubljana). Pridobljeno s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4227/1/MAGISTRSKO_DELO_Vidmar__Eva.pdf.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Urška Gorjan je profesorica razrednega pouka in magistra socialne pedagogike. Na OŠ Domžale je zaposlena od leta 2008 in zadnjih nekaj let poučuje v 4. in 5. razredu. Zadnja tri leta je bila vodja projekta Šolski ekovrt, je koordinatorka Ekošole za 2. triado ter sodeluje pri projektu Zdrava šola. Udeležila se je mednarodne izmenjave v okviru Erasmus plus projekta Inovativni pristopi pri procesu poučevanja na Portugalskem ter sodelovala pri aktivnostih v tednu Kalos Kaghatos na OŠ Domžale. Pri svojem delu izhaja iz celostnega pristopa vključevanja trajnostnih vsebin pri vseh predmetih. Poudarek daje na praktičnem ter terenskem delu, saj tako učenci bolje spoznajo naravo, se ob tem sprostijo ter razvedrijo.

S spodbujanjem trajnostnega znanja do boljših dosežkov na NPZ in ŠVK: študija primera na OŠ Davorina Jenka

By Promoting Sustainable Knowledge to Better Achievements on NAK and SLO-fit: A Case Study of Davorin Jenko Primary School

Boštjan Mohorič

Osnovna šola Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem, Slovenija
bostjan.mohoric1@guest.arnes.si

Povzetek

Osnovne šole se že več let srečujejo s terminom trajnostno znanje. Nekateri učenci in učitelji ga razumejo kot medpredmetno povezovanje, drugi kot navajanje učencev na samostojno razmišljanje, tretji kot kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci, učenci in starši. Kot študijo primera predstavljamo delo na OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem, kjer imajo v letnih delovnih načrtih šole zadnjih nekaj let kot eno izmed prednostnih nalog zapisano tudi povečanje obsega trajnostnega in uporabnega znanja. V prispevku skušamo na podlagi analiz dosežkov učencev na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) in športno-vzgojnem kartonu (ŠVK) ugotoviti, ali učenci v obdobju med 6. in 9. razredom napredujejo bolj ali manj kot sovrstniki v Sloveniji. Analizirani so bili dosežki učencev pri NPZ in ŠVK v 6. razredu za leta 2009 do 2015 in dosežki istih učencev pri NPZ in ŠVK v 9. razredu za leta 2012 do 2018.

Ključne besede: osnovna šola, nacionalno preverjanje znanja, športno-vzgojni karton, trajnostno znanje.

Abstract

The term sustainable knowledge has been presented in primary schools for several years. Some teachers and pupils see it as a cross-curricular integration, some as the indication of pupils at independent thinking, and others as a quality communication between teachers, pupils and parents. As a case study we are presenting the Primary School Davorin Jenko Cerklje na Gorenjskem, where in the annual work plans of the school over the last few years as one of the priorities the increase in sustainable and useful knowledge has been stated. On the basis of analysis of pupils' attainment in national assessment of knowledge (NAK) and sports results on motor and physical development (SLO-fit) we are trying to determine, whether pupils in the period between the 6th and 9th grade are progressing more than their peers in Slovenia. Therefore, we have analyzed the achievements of pupils in the NAK and the SLO-fit in 6th grade for the years 2009 to 2015 and the achievements of pupils in the same NAK and the SLO-fit in 9th grade for the years 2012 to 2018.

Keywords: national assessment of knowledge, primary school, sports results on motor and physical development (SLO-fit), sustainable knowledge.

1. Uvod

V članku bo predstavljena študija primera na OŠ Davorina Jenka, kjer že več let sistematično spremljamo napredek učencev na nacionalnem preverjanju znanja in športno-vzgojnem kartonu v obdobju med 6. in 9. razredom. Predvsem nas zanima, ali naši učenci v tem obdobju napredujejo bolj ali manj kot sovrstniki v Sloveniji ter kje iskati priložnosti za izboljšave. V analizi so sodelovali učenci 6. razredov in isti učenci v 9. razredu, ki so opravljali NPZ in ŠVK. V članku bo najprej predstavljeno trajnostno znanje, sledijo metode in načini usmerjanja k trajnostnem znanju, ki se jih poslužujemo na šoli, v nadaljevanju bo predstavljen namen raziskave, zatem bo podana analiza rezultatov ter na koncu razlaga rezultatov in podajanje ugotovitev.

2. Trajnostno znanje

Nikoli do sedaj se znanju in izobraževanju ni posvečalo tolikšne pozornosti. Velika pozornost, ki jo današnja družba posveča izobraževanju, govori o posebnem pritisku na izobraževalne institucije, da bi dosegale čedalje boljše vzgojno-izobraževalne dosežke. Ko govorimo o uporabnem in trajnem znanju, se sprašujemo po lastnostih in učinkih praktičnosti, inovativnosti in splošne uporabnosti znanja v neposrednem izobraževalnem ali delovnem okolju, ki naj bi jih takšno znanje izkazovalo in dosegalo. Po eni strani je uporabno in trajnostno znanje nesmiselno ali celo paradoksalno ločevati od temeljnega, po drugi strani pa je ukvarjanje zgolj z uporabnim in trajnostnim znanjem lahko nezadostno, kadar želimo iz njega doseči praktičnost ali raven inovacij, ki jih ravno od uporabnega in trajnostnega znanja najbolj pričakujemo (Grušovnik, 2015). Samo učenec, ki je pri pouku aktiven, si z raznolikimi dejavnostmi in samostojnim odkrivanjem gradi trajnostno in uporabno znanje.

Šole se že več let srečujejo s terminom trajnostno znanje, v zvezi s katerim pa se pojavlja veliko vprašanj: Kako danes strokovnjaki, vključno z učitelji, pojmujejo značilnosti trajnostnega znanja in o katerih značilnostih vlada širši konsenz? Katere so glavne sestavine, vrste in ravni tega znanja? Kako do trajnostnega znanja in kako učencem pomagati, da ga pridobijo? Kakšno učenje vodi do trajnostnega znanja in kakšen pouk najbolj spodbuja tako učenje? Kako meriti trajnostno znanje?

Potrebno je ločiti trajnostno znanje in trajnostni razvoj. Šola je prostor za izmenjavo znanja, podatkov, ki si jih učenec vtisne v zavest z učenjem. Učenje opredelimo kot prilagajanje, še posebej, če gledamo nanj kot na razvoj predznanja. Znanje je trajno, če si ga vtisnemo v spomin s kakovostnim raziskovanjem – primerjanjem podatkov med seboj na različne načine. Šola razvija trajno znanje z učnimi priložnostmi za razvoj in raziskovanje (primerjanje in prilagajanje) iz življenja za življenje, ko učitelji poučujejo na način (naraven, odprt, holističen), da učenec najde zase in za skupino primerne oblike prilagajanja (samorazvoja) in ko je šola bogata z opremo, učili ter odprta v okolje (Breiting idr., 2008). Ko govorimo o trajnostnem razvoju, naprej pomislimo na naravo, okolje, v katerem živimo. Vendar pa je trajnostni razvoj veliko več kot le to. Trajnostni razvoj vključuje medsebojno povezana okoljska, gospodarska in socialna vprašanja. V šolah spodbujamo učence k trajnostnemu razmišljanju in delovanju ter jih hkrati pripravljamo na soočenje z izzivi sedanjosti in prihodnosti. Sam princip trajnostnega razvoja pa od posameznika zahteva, da razmišlja o svojem načinu življenja, o posledicah svojih dejanj v luči razvoja, družbenega napredka in stanja okolja ter oblikuje rešitve. Pri tem pa ne razmišljamo zgolj o ustvarjanju

kakovostnejšega življenja za nas, ampak tudi o možnostih in priložnostih prihajajočih generacij (Klemenc idr., 2010, UNESCO, 2014).

V šolah je vsako leto potrebno napisati letni delovni načrt (LDN), kjer je predstavljeno delovanje šole v tekočem letu. Ena izmed točk LDN so tudi prednostne naloge, ki si jih šola postavi za tekoče šolsko leto. Te naloge so lahko enoletne ali pa se nadaljujejo skozi več let. OŠ Davorina Jenka, ki je predstavljena v nadaljevanju, si je kot prednostno nalogo postavila povečanje obsega trajnostnega in uporabnega znanja. Kot področje spremljanja si je med drugim postavila tudi dosežke na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) in dosežke na športno-vzgojnem kartonu (ŠVK).

3. Usmerjanje k trajnostnemu znanju

Usmerjanje k trajnostnemu znanju lahko povežemo s predanostjo, ki jo v svoji knjigi z istoimenskim naslovom raziskuje Angela Duckworth. V njej pravi, da je uspešnost bolj odvisna od predanosti, ki jo sestavljata vztrajnost in delavnost, kot pa od talenta in splošnih sposobnosti posameznika. Zato moramo učitelji poznati posamezne faze in načine, kako vplivati na učence, da pri posameznih predmetih začutijo in pričnо graditi »predanost«. Sama predanost se na krajši rok pokaže v ocenah med šolskim letom in končnim uspehom, dolgoročno pa lahko rečemo, da učenci znanje usvojijo trajnostno.

Ko smo na šoli naredili primerjavo za prvo in drugo skupino učencev na NPZ, in z rezultati nismo bili preveč zadovoljni, smo pričeli razmišljati o tem, kako bi stanje izboljšali. Učitelje smo spodbudili, da so pričeli z bolj medpredmetno zastavljenim poukom in reševanjem problemov, dneve dejavnosti smo strukturirali tako, da je med seboj povezanih in prepletenih več predmetnih področij (npr. tehniški dan v 9. razredu Chain Reaction, ki med seboj povezuje biologijo, fiziko, kemijo, tehniko in slovenščino), učitelji sami pripravljajo e-gradiva (od preprostih spletnih kvizov, vsebin v spletnih učilnicah, delovnih listov, ki jih učence rešujejo s prebiranjem QR kode na njihovih telefonih, do spletne igre o Davorinu Jenku), v nižjih razredih pa spodbujamo branje in bralno pismenost (tukaj ne gre samo za bralno značko ampak tudi različna z branjem povezana tekmovanja). Pouk se organizira tudi v šolskem atriju, v spominskem parku pomembnih cerkljanskih mož, ob obletnicah se pripravijo razstave in delovne naloge o znanih pesnikih in pisateljih. Prav tako pa smo dali velik poudarek na šport in zdrav način življenja, kar spodbujamo s sodelovanjem na različnih športnih tekmovanjih, s sodelovanjem v EU shemi šolskega sadja in zelenjave, pri urah oddelčne skupnosti in sestankih šolske skupnosti predstavljamo pomen gibanja. Razredniki in učitelji športa učence spodbujajo k vztrajnosti v športnih dejavnostih (npr. kros, igre z žogo …). Vsi učenci pa se tudi radi udeležujejo aktivnih odmorov, ki potekajo vsak dan med 10.55 in 11.15 uro. Poleg tega tudi učitelje spodbujamo, da se s posameznimi razredi ali skupinami učencev povezujejo z drugimi zavodi in ustanovami v občini kot je občinska knjižnica, društvo likovnikov, dom starostnikov, saj tudi tako učenci pridobijo izkušnje, veščine in znanje, ki jim bo v življenju koristilo.

4. Namen raziskave

Osnovne šole se rade pohvalijo z dosežki učencev na različnih tekmovanjih in dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ), dosežke, ki so nad državnim povprečjem, pa rade zapišejo tudi v razna poročila, ki so objavljena na spletnih straneh šol. Pomemben element

evalvacije znotraj slovenskega šolskega sistema je NPZ. Tudi v strokovni javnosti večkrat slišimo razprave o velikih razlikah med šolskimi ocenami in uspehom učencev na NPZ, ki je enako za vse otroke v državi. Ob tem se večkrat sprašujemo, kako šole izkoristijo informacije, ki jih dobijo z NPZ. Zato smo v študiji primera OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem na podlagi analiz dosežkov učencev na NPZ in športno-vzgojnem kartonu (ŠVK) poskušali ugotoviti, ali učenci v obdobju med 6. in 9. razredom napredujejo bolj ali manj kot sovrstniki v Sloveniji. V analizi so zajeti učenci 6. razreda od leta 2009 do 2015 in isti učenci v 9. razredu od leta 2012 do 2018.

4.1 Namen nacionalnega preverjanja znanja (NPZ)

Nacionalna preverjanja znanja (NPZ) so se v Sloveniji začela uvajati v šolskem letu 2000/2001. Kot temeljna cilja sta bila tedaj navedena izboljšanje znanja učencev in izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja. S spremembami nacionalnega izobraževalnega sistema[117] NPZ nima več odločujočega pomena za prehod iz osnovne v srednjo šolo, je pa njegov osrednji namen zagotavljanje dodatnih oziroma povratnih informacij o delovanju vzgojno-izobraževalnega sistema. Povratne informacije so predvsem namenjene učencem in njihovim staršem, učiteljem, šolam in odločevalcem na nacionalni ravni (RIC, 2005).

Nacionalno preverjanje znanja se izvaja v 6. in v 9. razredu in je od leta 2014 obvezno tudi za učence 6. razreda. Kot je razvidno iz tabele 1, je bila vključenost učencev pri NPZ v 6. razredu, ne glede na neobvezno udeležbo v letih od 2009 do 2012, v Sloveniji več kot 80 %[118], na preučevani šoli pa več kot 90 %. V 6. razredu se izvaja preverjanje znanja iz slovenščine, matematike in prvega tujega jezika, v 9. razredu pa iz slovenščine, matematike in tretjega predmeta. Tretji predmet določi minister tako, da v začetku meseca septembra izmed obveznih predmetov 8. in 9. razreda izbere največ štiri predmete in določi, iz katerega tretjega predmeta se bo preverjalo znanje na posamezni šoli (MIZŠ, 2011).

4.2 Namen športno-vzgojnega karton (ŠVK)

Spremljanje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine postaja zaradi negativnih trendov njihovega razvoja po vsem razvitem svetu (Armstrong & Welsman, 1997; Brettschneider & Naul, 2004; De Knop, Engstroem, Skirstad & Weiss, 1996; Jurak, 2006; Kovač, 2006; Strel, Kovač & Jurak, 2004) nenadomestljiv sistem, ki omogoča zbiranje podatkov in zagotavlja odgovornim institucijam ažurne informacije, na podlagi katerih lahko učinkovito pristopijo k problematiki in jo začnejo reševati. V Sloveniji sistematično potekajo meritve že od leta 1986. Ugotavljanje trendov sprememb telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti učencev in dijakov na nacionalni ravni lahko predstavlja učiteljem učinkovito strokovno pomoč pri oblikovanju strategije razvoja športne vzgoje in načrtovanju dela.

Ugotavljanje, vrednotenje in spremljanje telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti se izvaja na podlagi naslednjih merskih nalog, s katerimi se izmeri nekatere izbrane telesne značilnosti in gibalne sposobnosti (Strel idr., 1996): telesna višina (ATV) – dolžinska

[117] V Zakonu o Osnovni šoli se 64. člen, ki se nanaša na nacionalno preverjanje znanja spreminja in dopolnjuje. Od leta 2001, se je ta člen spremenil leta 2006 (ZOsn-E; dodan je tretji predmet, ki ga izbere minister (UL 60/06)) in ZOsn-UPB3 (UL 81/06) ter leta 2011 (ZOsn-H; dodano je, da je nacionalno preverjanje znanja v 6. in 9. razredu za vse učence od 1.9.2013 obvezno (UL 87/11). http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448.

[118] Letna poročila o izvedbi NPZ v šolskih letih 2008/2009, 2009/2010 in 2010/2011. Dosegljivo na spletni strani http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/.

razsežnost telesa, telesna teža (ATT) – voluminoznost telesa, kožna guba nadlahti (AKG) – količina podkožnega maščevja, dotikanje plošče z roko (DPR) – hitrost izmeničnih gibov, skok v daljino z mesta (SDM) – eksplozivna moč, poligon nazaj (PON) – koordinacija gibanja vsega telesa, dviganje trupa (DT) – mišična vzdržljivost trupa, predklon na klopci (PRE) – gibljivost, vesa v zgibi (VZG) – mišična vzdržljivost ramenskega obroča in rok, tek na 60 m (T60) – sprinterska hitrost, tek na 600 m (T600) – splošna vzdržljivost.

Kot ugotavljata Strel in Štihec (1991), med obema spoloma v vseh starostnih kategorijah obstajajo razlike v motoričnih sposobnostih. V predšolskem obdobju so razlike še majhne, nato se v osnovnošolskem obdobju postopoma povečujejo. Učenci so gibalno bolj učinkoviti od učenk, razlika med spoloma se s starostjo postopoma povečuje. Planinšec (1999) pravi, da se gibalne sposobnosti otrok med 10. in 14. letom izboljšujejo, kar velja predvsem za dečke, spremembe pa so lahko tudi negativne, kar velja predvsem za dekleta. Zaradi različnih motoričnih sposobnosti učenk in učencev smo rezultate dosežkov ŠVK razdelili po spolu.

5. Analiza dosežkov

Primerjavo smo razdelili v dva dela, in sicer smo v prvem delu primerjali dosežke na NPZ, v drugem pa dosežke na ŠVK. V primerjavo smo vključili dosežke OŠ Davorina Jenka in dosežke sovrstnikov v celotni Sloveniji. Rezultate smo razdelili v sedem skupin, sestavljenih iz istih učencev v 6. in 9. razredu (2009 in 2012, 2010 in 2013, 2011 in 2014, 2012 in 2015, 2013 in 2016, 2014 in 2017 ter 2015 in 2018), jih za vsak predmet in skupino primerjali z dosežki sovrstnikov v Sloveniji in podali ugotovitve o napredku učencev preučevane šole v primerjavi s sovrstniki v Sloveniji.

5.1 Primerjava dosežkov NPZ na OŠ Davorina Jenka s sovrstniki v Sloveniji

Pri primerjanju posameznih rezultatov je potrebno biti previden, saj so lahko naloge NPZ vsako leto različno zahtevne in kljub temu da so rezultati objavljeni v odstotnih točkah, ne smemo primerjati različnih let in predmetov med seboj. V tabeli 1 predstavljamo povprečne dosežke na preizkusu NPZ za učenke in učence 6. in 9. razredov. V zadnjem stolpcuso v odstotnih točkah predstavljene razlike med dosežki na OŠ Davorina Jenka in sovrstniki v Sloveniji, pri čemer predpona + pomeni, da so povprečni dosežki boljši na preučevani šoli, predpona - pa, da zaostajajo za slovenskim povprečjem. (so boljši v Sloveniji.) V tabeli 2a so predstavljene razlike dosežkov na šoli v primerjavi s Slovenijo za 6. in 9. razred pri slovenščini in napredek med 6. in 9. razredom za štiri zaporedne skupine/generacije preučevane šole. V tabeli 2b so predstavljene razlike dosežkov na šoli v primerjavi s Slovenijo za 6. in 9. razred pri matematiki in napredek med 6. in 9. razredom za štiri zaporedne skupine/generacije preučevane šole.

Tabela 1: Primerjava dosežkov na NPZ za učence 6. in 9. razredov.

	PREDMET	RAZRED	LETO	ŠT. UČENCEV OŠ DJ		% DOSEŽEK OŠ DJ	STD. ODKLON OŠ DJ	ŠT. UČENCEV NA NPZ SLO[2]	% DOSEŽEK SLO	STD. ODKLON SLO	RAZLIKA % DOSEŽEK (+, -)
				NPZ	vpis						
1. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2009	72	79	67,50	16,95	14387	71,30	17,37	-3,80
	MATEMATIKA	6.	2009	72	79	58,58	17,67	14443	57,97	17,92	+0,61
	SLOVENŠČINA	9.	2012	77	79	54,46	15,46	17321	58,16	20,11	-3,70
	MATEMATIKA	9.	2012	79	79	50,05	20,58	17329	54,94	18,23	-4,89
2. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2010	58	64	50,30	20,77	14432	54,77	20,69	-4,47
	MATEMATIKA	6.	2010	61	64	53,48	22,19	14586	53,53	22,46	-0,05
	SLOVENŠČINA	9.	2013	64	66	48,78	17,46	17099	51,44	22,81	-2,66
	MATEMATIKA	9.	2013	64	66	52,19	18,99	17162	51,77	16,40	+0,42
3. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2011	75	79	45,25	15,28	14257	47,61	18,92	-2,36
	MATEMATIKA	6.	2011	78	79	69,95	14,44	14336	64,35	15,59	+5,60
	SLOVENŠČINA	9.	2014	78	79	57,95	17,01	17162	55,26	19,84	+2,69
	MATEMATIKA	9.	2014	79	79	54,00	21,43	16672	55,07	19,83	-1,07
4. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2012	76	75	58,08	18,00	15441	56,70	19,80	+1,38
	MATEMATIKA	6.	2012	74	75	63,35	17,10	14803	58,16	20,11	+5,19
	SLOVENŠČINA	9.	2015	74	75	58,60	16,80	16748	53,39	22,42	+5,21
	MATEMATIKA	9.	2015	75	75	61,44	15,02	17232	58,62	19,19	+2,82
5. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2013	88	88	47,32	15,32	14890	49,79	18,15	-2,47
	MATEMATIKA	6.	2013	88	88	74,00	18,06	14865	67,91	19,22	+6,09
	SLOVENŠČINA	9.	2016	83	86	58,11	16,79	16515	53,54	18,75	+4,57
	MATEMATIKA	9.	2016	84	86	63,10	16,93	16671	51,51	21,83	+11,59
6. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2014	64	64	64,41	19,19	17095	62,10	19,32	+2,31
	MATEMATIKA	6.	2014	64	64	69,67	17,68	17182	62,47	18,48	+7,20
	SLOVENŠČINA	9.	2017	63	65	49,05	19,55	16543	46,38	18,28	+2,67
	MATEMATIKA	9.	2017	63	65	64,63	21,00	16598	58,35	20,08	+6,28
7. skupina	**SLOVENŠČINA**	6.	2015	74	77	48,86	15,98	16719	49,47	19,53	-0,61
	MATEMATIKA	6.	2015	76	77	61,21	19,47	16827	50,85	21,29	+10,36
	SLOVENŠČINA	9.	2018	69	75	53,09	17,04	15872	51,00	17,49	+2,09
	MATEMATIKA	9.	2018	73	75	58,38	18,13	16144	53,06	22,55	+5,32

Tabela 2a: Prikaz napredka dosežkov na NPZ iz 6. v 9. razred pri slovenščini.

SKUPINA	PREDMET	NAPREDEK (+ OŠ Cerklje; - Slovenija)
1. skupina	SLOVENŠČINA	(- 3,70 – (- 3,80)) = + 0,10
2. skupina	SLOVENŠČINA	(- 2,66 – (- 4,47)) = + 1,81
3. skupina	SLOVENŠČINA	(2,69 – (- 2,36)) = + 5,05
4. skupina	SLOVENŠČINA	(5,21 – (1,38)) = + 3,83
5. skupina	SLOVENŠČINA	(4,57 – (- 2,47)) = + 7,04
6. skupina	SLOVENŠČINA	(2,67 – (2,31)) = + 0,36
7. skupina	SLOVENŠČINA	(2,09 – (- 0,61)) = + 2,70

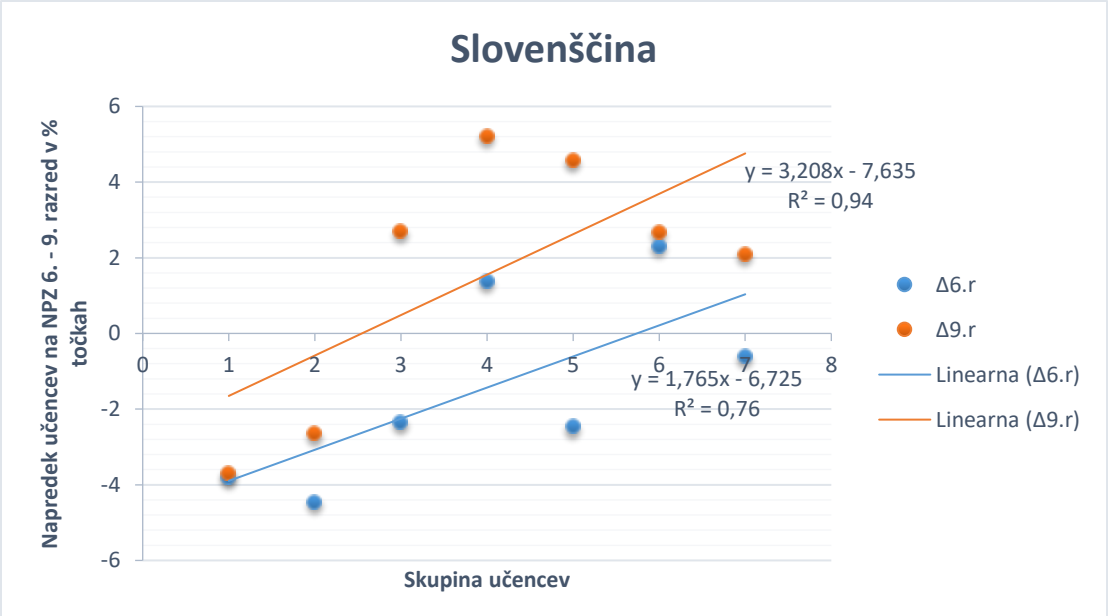
Tabela 2b: Prikaz napredka dosežkov na NPZ iz 6. v 9. razred pri matematiki.

SKUPINA	PREDMET	NAPREDEK (+ OŠ Cerklje; - Slovenija)
1. skupina	MATEMATIKA	(- 4,89 – (+0,61)) = - 5,50
2. skupina	MATEMATIKA	(0,42 – (- 0,05)) = + 0,47
3. skupina	MATEMATIKA	(- 1,07 – (5,60)) = - 6,67
4. skupina	MATEMATIKA	(2,82 – (5,19)) = - 2,37
5. skupina	MATEMATIKA	(6,09 – (11,59)) = - 5,50
6. skupina	MATEMATIKA	(6,28 – (7,20)) = - 0,92
7. skupina	MATEMATIKA	(5,32 – (10,36)) = - 5,04

V grafu 1, ki prikazuje napredek učencev pri slovenščini, je viden napredek učencev preučevane šole. Leta 2009 je prva skupina v 6. razredu dosegla 3,8 odstotne točke nižje rezultate in čez tri leta v 9. razredu 3,7 odstotne točke nižje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji. Leta 2010 je druga skupina v 6. razredu dosegla 4,47 odstotne točke nižje rezultate in čez tri leta v 9. razredu 2,66 odstotne točke nižje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji. Tretja skupina je leta 2011 v 6. razredu dosegla 2,36 odstotne točke nižje rezultate in čez tri leta 2,69 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji. Četrta skupina je leta 2012 v 6. razredu dosegla 1,38 odstotne točke višje rezultate in leta 2015 v 9. razredu 5,21 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji. Peta skupina je leta 2013 v 6. razredu dosegla za 2,47 odstotne točke nižje rezultate in čez tri leta 4,57 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji. Šesta skupina je leta 2014 v 6. razredu dosegla za 2,31 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji in čez tri leta 2,67 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji. Sedma skupina je leta 2015 dosegla 0,61 odstotne točke nižje rezultate in čez tri leta 2,09 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki iz Slovenije. Iz grafa 1 je razvidno, da so se dosežki NPZ pri slovenščini na preučevani šoli, glede na sovrstnike v Sloveniji, tri zaporedna leta izboljševali, tako v 6. kot v 9. razredu.

V prvi skupini so učenci preučevane šole kljub podpovprečnim rezultatom glede na državni nivo napredovali iz 6. v 9. razred za 0,1 odstotne točke v primerjavi s sovrstniki v Sloveniji. Naslednje leto so prav tako kljub zaostanku za državnim povprečjem učenci druge skupine preučevane šole pri slovenščini napredovali iz 6. v 9. razred, in sicer za 1,81 odstotne točke v primerjavi s slovenskimi sovrstniki. V tretji generaciji so učenci preučevane šole napredovali za 5,05 odstotne točke prav tako v četrti, za 3,83 odstotne točke v primerjavi s sovrstniki v Sloveniji. Velik napredek se je pokazal pri peti skupini, ki je v 6. razredu dosegla podpovprečne rezultate, v 9. pa nadpovprečne in je napredovala za 7,04 odstotne točke. Šesta skupina je tako v 6. kot v 9. razredu dosegla nadpovprečen uspeh glede na državni nivo, dosegla pa je minimalen napredek 0,36 odstotne točke v primerjavi s sovrstniki. Sedma skupina pa je zopet napredovala več, saj je v 6. razredu dosegla malenkost podpovprečne rezultate, v 9. pa nadpovprečne glede na državni nivo in je napredovala 2,70 odstotne točke v primerjavi s sovrstniki v Sloveniji.

Graf 1: Prikaz napredka preučevane šole v primerjavi s sovrstniki v Sloveniji pri NPZ iz slovenščine.

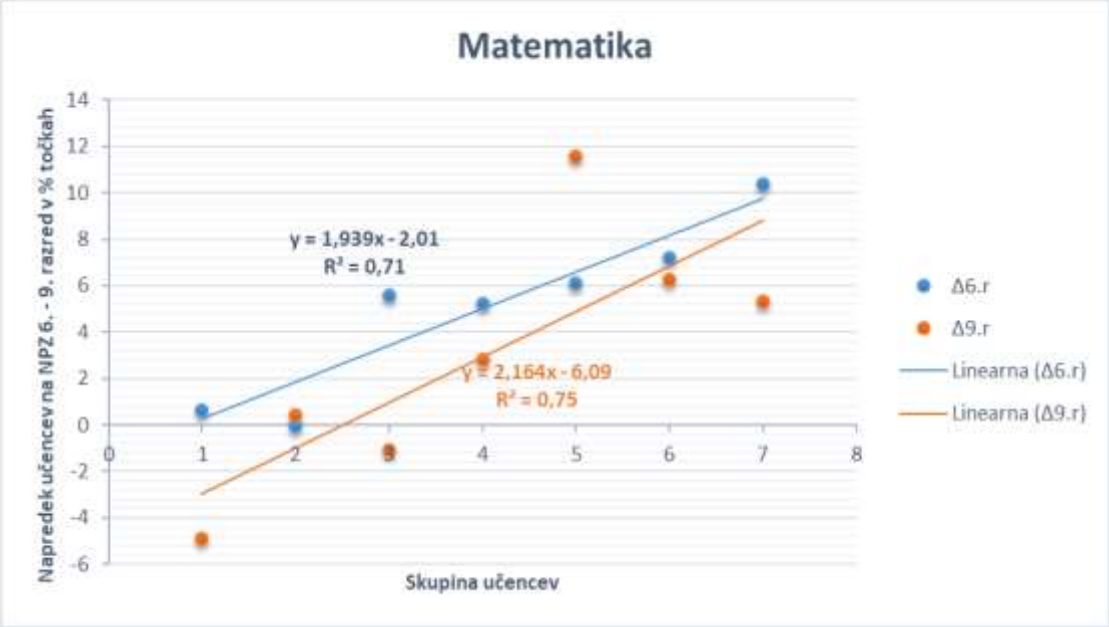


V grafu 2, ki prikazuje napredek učencev preučevane šole pri matematiki, je viden napredek učencev, ki pa ni tako konstanten kot pri slovenščini. Leta 2009 je prva skupina v 6. razredu dosegla 0,61 odstotne točke višje rezultate od slovenskega povprečja, čez tri leta, v 9. razredu, pa 4,89 odstotne točke nižje. Druga skupina je leta 2010 v 6. razredu bila 0,05 odstotne točke pod državnim povprečjem, v 9. razredu pa 0,42 odstotne točke nad njim. Leta 2011 je tretja skupina v 6. razredu presegala državno povprečje za 5,6 odstotne točke, v 9. razredu pa le za 1,07 odstotne točke. Četrta skupina je leta 2012 v 6. razredu dosegla 5,19 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji, v 9. razredu pa jih je presegala za 2,82 odstotne točke. Peta skupina je leta 2013 v 6. razredu dosegla 11,59 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji, v 9. razredu pa jih je presegla za 6,09 odstotne točke. Šesta skupina je leta 2014 v 6. razredu dosegla 7,20 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji, v 9. razredu pa jih je presegla za 6,28 odstotne točke. Sedma skupina je leta 2015 v 6. razredu dosegla 10,36 odstotne točke višje rezultate kot sovrstniki v Sloveniji, v 9. razredu pa jih je presegla za 5,32 odstotne točke.

Pri matematiki so učenci preučevane šole v prvi skupini med 6. in 9. razredom napredovali za 5,5 odstotne točke manj kot sovrstniki v Sloveniji, v devetem razredu pa so v primerjavi s sovrstniki dosegli povprečne rezultate. V drugi skupini so učenci preučevane šole pri matematiki napredovali za 0,47 odstotne točke v primerjavi s slovenskimi sovrstniki, v vseh ostalih skupinah so učenci preučevane šole napredovali za 6,67, 2,37, 5,50, 0,92 in 5,04 odstotne točke manj kot sovrstniki v Sloveniji. Iz grafa 2 je razvidno, da se dosežki NPZ pri matematiki na preučevani šoli iz 6. v 9. razred niso povečevali, učenci so v prvi in tretji skupini dosegli celo podpovprečne rezultate. Izrazito nadpovprečne rezultate so učenci pričeli dosegati šele od četrte skupine dalje.

V obeh grafih je kljub majhnemu številu zaporednih let prikazan tudi trend, vendar zgolj kot dodaten prikaz napredka za posamezen predmet, razred in skupino.

Graf 2: Prikaz napredka učencev preučevane šole v primerjavi s sovrstniki v Sloveniji pri NPZ iz matematike.



5.2 Primerjava dosežkov ŠVK na OŠ Davorina Jenka s sovrstniki v Sloveniji

Vsaka šola dobi rezultate meritev ŠVK ločene po oddelku in spolu, zato smo pri primerjavi dosežkov na športno-vzgojnem kartonu učenke in učence prav tako razdelili v sedem skupin (oddelkov), ločenih po spolu, kar je predstavljeno v tabeli 3. Tudi analizirane podatke podajamo na tak način. Pri telesni višini – ATV so učenci preučevane šole zrasli manj od slovenskih sovrstnikov, enako je pri telesni teži – ATT, kjer so učenci preučevane šole pridobili manj kilogramov kot sovrstniki. Učenke preučevane šole so rasle nekoliko več in pridobile nekaj več teže kot sovrstnice v Sloveniji. Učenci in učenke preučevane šole imajo nekoliko večjo voluminoznost telesa – AKG kot sovrstniki. Pri merski nalogi dotikanje plošče z roko – DPR so tako učenci kot učenke preučevane šole napredovali manj kot sovrstniki v Sloveniji. V merski nalogi skok v daljino z mesta – SDM so učenci preučevane šole napredovali več kot sovrstniki, učenke pa manj od sovrstnic v Sloveniji. Učenke preučevane šole so pri merski nalogi poligon nazaj – PON napredovale bolj kot sovrstnice, učenci pa veliko manj kot sovrstniki. Pri dviganju trupa – DT so učenci preučevane šole napredovali bolj, učenke pa veliko manj od sovrstnic. Merska naloga predklon na klopci – PRE kaže, da so učenci preučevane šole napredovali enako kot sovrstniki, učenke preučevane šole pa manj kot sovrstnice. Pri vesi v zgibi – VZG pa so tako učenke kot učenci preučevane šole napredovali bolj kot sovrstniki. Tekaška testa kažeta, da so učenke in učenci preučevane šole v teku na 60 m napredovali bolj, v teku na 600 m pa so tako učenke kot učenci preučevane šole napredovali manj kot sovrstnice in sovrstniki v Sloveniji.

Tabela 3: Primerjava dosežkov na ŠVK za učenke in učence 6. in 9. razredov.

		RAZ.	LETO	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	T60	T600
1. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2009	1541	479	14	37	154	144	38	41	32	105	150
	UČENCI SLO	6.	2009	1525	463	14	36	167	137	42	41	33	106	165
	UČENKE OŠ DJ	6.	2009	1541	486	15	40	161	146	43	45	33	106	155
	UČENKE SLO	6.	2009	1535	462	14	37	159	144	40	46	30	108	172
	UČENCI OŠ DJ	9.	2012	1744	632	11	45	196	109	51	44	52	91	132
	UČENCI SLO	9.	2012	1721	628	11	44	206	106	50	45	49	92	145
	UČENKE OŠ DJ	9.	2012	1653	604	17	45	168	121	44	49	36	102	160
	UČENKE SLO	9.	2012	1646	566	15	43	175	123	46	51	35	103	172
2. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2010	1533	444	12	37	161	148	39	38	37	108	171
	UČENCI SLO	6.	2010	1518	450	13	36	169	133	42	42	37	106	163
	UČENKE OŠ DJ	6.	2010	1529	432	11	39	159	138	39	44	37	108	168
	UČENKE SLO	6.	2010	1531	453	14	37	161	142	40	47	31	108	172
	UČENCI OŠ DJ	9.	2013	1471	635	10	45	200	103	51	42	55	89	132
	UČENCI SLO	9.	2013	1730	629	10	45	205	103	51	44	49	90	139
	UČENKE OŠ DJ	9.	2013	1651	579	21	45	168	120	46	50	39	102	163
	UČENKE SLO	9.	2013	1649	565	15	44	173	121	47	51	32	102	168
3. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2011	1543	459	13	38	166	128	42	41	42	107	152
	UČENCI SLO	6.	2011	1518	450	13	36	169	133	42	42	37	106	163
	UČENKE OŠ DJ	6.	2011	1524	455	14	38	155	148	40	46	28	109	162
	UČENKE SLO	6.	2011	1531	453	14	37	161	142	40	47	31	108	172
	UČENCI OŠ DJ	9.	2014	1749	640	11	47	202	102	53	43	52	88	132
	UČENCI SLO	9.	2014	1721	628	11	44	206	106	50	45	49	92	145
	UČENKE OŠ DJ	9.	2014	1636	564	16	46	167	125	45	50	35	103	164
	UČENKE SLO	9.	2014	1646	566	15	43	175	123	46	51	35	103	172
4. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2012	1542	460	14	36	165	135	41	40	33	107	157
	UČENCI SLO	6.	2012	1518	450	13	36	169	133	42	42	37	106	163
	UČENKE OŠ DJ	6.	2012	1537	470	15	38	150	145	41	46	27	111	166
	UČENKE SLO	6.	2012	1531	453	14	37	161	142	40	47	31	108	172
	UČENCI OŠ DJ	9.	2015	1738	638	10	43	195	111	48	42	50	91	143
	UČENCI SLO	9.	2015	1735	630	10	45	204	102	52	44	49	89	136
	UČENKE OŠ DJ	9.	2015	1641	576	16	45	162	128	48	51	38	100	155
	UČENKE SLO	9.	2015	1650	564	15	44	172	120	47	51	31	101	166

5. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2013	1540	461	13	37	162	139	40	40	36	107	158
	UČENCI SLO	6.	2013	1520	453	13	36	169	134	42	42	36	106	164
	UČENKE OŠ DJ	6.	2013	1533	461	14	39	156	144	41	45	31	109	163
	UČENKE SLO	6.	2013	1532	455	14	37	161	143	40	47	31	108	172
	UČENCI OŠ DJ	9.	2016	1745	634	9	46	196	96	51	41	60	87	124
	UČENCI SLO	9.	2016	1735	630	10	45	204	102	52	44	49	89	136
	UČENKE OŠ DJ	9.	2016	1658	565	15	45	171	105	49	49	40	99	154
	UČENKE SLO	9.	2016	1650	564	15	44	172	120	47	51	31	101	166
6. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2014	1535	457	13	38	163	143	40	38	34	107	152
	UČENCI SLO	6.	2014	1518	450	13	36	169	133	42	42	37	106	163
	UČENKE OŠ DJ	6.	2014	1536	467	16	38	155	136	43	47	32	109	166
	UČENKE SLO	6.	2014	1531	453	14	37	161	142	40	47	31	108	172
	UČENCI OŠ DJ	9.	2017	1739	649	10	46	207	98	51	40	59	86	129
	UČENCI SLO	9.	2017	1735	630	10	45	204	102	52	44	49	89	136
	UČENKE OŠ DJ	9.	2017	1642	599	16	44	172	125	44	49	41	102	163
	UČENKE SLO	9.	2017	1650	564	15	44	172	120	47	51	31	101	166
7. skupina	**UČENCI OŠ DJ**	6.	2015	1524	455	13	35	161	135	42	39	38	107	158
	UČENCI SLO	6.	2015	1530	447	13	37	165	128	43	41	27	104	156
	UČENKE OŠ DJ	6.	2015	1553	457	13	38	162	123	45	49	38	108	158
	UČENKE SLO	6.	2015	1541	449	13	38	159	135	41	48	25	106	168
	UČENCI OŠ DJ	9.	2018	1732	614	10	44	202	104	52	42	57	89	133
	UČENCI SLO	9.	2018	1735	630	10	45	204	102	52	44	49	89	136
	UČENKE OŠ DJ	9.	2018	1674	567	15	44	167	118	46	49	41	103	182
	UČENKE SLO	9.	2018	1650	564	15	44	172	120	47	51	31	101	166
Skupna sprememba od 6. do 9. razreda		**RAZ.**	**LETO**	**ATV**	**ATT**	**AKG**	**DPR**	**SDM**	**PON**	**DT**	**PRE**	**VZG**	**T60**	**T600**
	UČENCI OŠ DJ			**1402**	**1215**	**-21**	**55**	**270**	**-244**	**72**	**19**	**130**	**-123**	**-159**
	UČENCI SLO			**1465**	**1242**	**-20**	**60**	**256**	**-207**	**64**	**19**	**99**	**-110**	**-164**
	UČENKE OŠ DJ			**811**	**828**	**47**	**41**	**85**	**-140**	**31**	**25**	**43**	**-49**	**11**
	UČENKE SLO			**808**	**774**	**8**	**46**	**88**	**-142**	**46**	**28**	**17**	**-42**	**-21**

6. Razlaga rezultatov in podajanje ugotovitev

Po pregledu in primerjavi dosežkov NPZ lahko sklepamo, da so učenci preučevane šole pri slovenščini vsako leto glede na slovensko povprečje napredovali. Učenci prve in druge skupine so dosegli podpovprečne rezultate na NPZ iz slovenščine, vendar so kljub temu napredovali za 0,1 oz. 1,81 odstotne točk bolj kot sovrstniki v Sloveniji. V tretji skupini so učenci prvič v 9. razredu dosegli nadpovprečne rezultate, v četrti pa so nadpovprečne rezultate dosegli tako v 6. kot v 9. razredu. Vsaka skupina je pri slovenščini dosegla večji napredek med 6. in 9. razredom. Učenci preučevane šole so na NPZ iz slovenščine tri zaporedna leta izboljševali svoje dosežke tako v 6. kot tudi v 9. razredu. Pri matematiki so učenci preučevane šole pri NPZ v 9. razredu dosegali slabše rezultate kot v 6. razredu glede na sovrstnike v Sloveniji. Učenci prve in tretje skupine so dosegli podpovprečne rezultate na NPZ iz matematike v 9. razredu in so napredovali za 5,5 oz. 6,67 odstotne točke manj kot sovrstniki v Sloveniji. Učenci druge skupine so napredovali 0,47 odstotne točke bolj kot sovrstniki v Sloveniji, nadpovprečne rezultate v 6. in v 9. razredu pa so dosegli šele učenci četrte skupine, vendar so kljub temu napredovali za 2,37 odstotne točke manj kot sovrstniki v Sloveniji. Prav tako je tudi napredek (dodana vrednost) v treh od štirih skupin nižji od sovrstnikov v Sloveniji – negativne vrednosti. Vseeno pa je tudi pri matematiki opaziti, da se tako dodana vrednost kot dosežki učencev skozi vse štiri skupine izboljšujejo – negativne vrednosti napredka se zmanjšujejo. V šoli bi bilo smiselno preveriti, kaj vpliva na boljše dosežke učencev pri slovenščini in kje se skriva problem pri istih učencih pri matematiki. Mogoče bi bilo potrebno tudi preveriti, kateri učitelj uči posamezne učence, in primerjati rezultate dosežkov učencev posameznih učiteljev med seboj, vendar pa to zaradi organizacije dela na preučevani šoli ni možno. Učenci so pri predmetih matematika, slovenščina in angleščina namreč razdeljeni v

manjše učne skupine. Posamezni učitelj manjše učne skupine ne uči od 7. do 9. razreda, ampak znotraj strokovnega aktiva vsako leto na novo določijo, kdo bo učil katero skupino. Učenci lahko ob začetku ali koncu šolskega leta tudi prehajajo med posameznimi učnimi skupinami.

Po pregledu in primerjavi dosežkov ŠVK pa lahko rečemo, da so učenke in učenci na OŠ Davorina Jenka pri nekaterih merskih nalogah napredovali bolj, na drugih pa manj kot sovrstniki v Sloveniji. Napredek je najbolj viden pri učenkah pri merski nalogi vesa v zgibi, pri učencih pa pri dviganju trupa in vesa v zgibi. Najmanj pa so učenke napredovale pri dviganju trupa in teku na 600 m, učenci pa pri merski nalogi dotikanje plošče z roko. Vzroki za napredek se običajno najdejo v tem, da učitelji dajejo večji poudarek določenim vajam, npr. vajam za vzdržljivost, moč, koordinacijo ter s tem posledično izboljšajo dosežke učencev na ŠVK.

Strokovni aktivi učiteljev na šoli so oblika združevanja učiteljev posameznega predmetnega področja s ciljem boljšega medsebojnega sodelovanja in izvajanja nalog vzgoje in izobraževanja. Na šolah se morajo strokovni aktivi povezati tudi med seboj, ne samo znotraj aktivov, in snov vsebinsko medpredmetno povezati. To sicer terja od učiteljev več dela in koordinacije, posledično pa je znanje, ki ga učenci pridobijo, trajneje zapisano v njihov spomin, saj ga slišijo pri več predmetih.

Rezultati NPZ so dobra povratna informacija učencem, staršem in učiteljem o močnih in šibkih področjih posameznih učencev. Učenci tako pridobijo dobro informacijo o svojem znanju v določenem obdobju in primerjavo s sovrstniki, kar jim omogoča kritično vrednotenje lastnega dela. Učitelji pridobijo dodatne informacije o znanju svojih učencev in o njihovem doseganju standardov iz učnih načrtov, ob tem pa lahko kritično ovrednotijo svoje poučevanje in usklajujejo svoje kriterije vrednotenja znanja s kriteriji drugih učiteljev. Šole pa lahko na podlagi rezultatov NPZ pridobijo informacijo, ki jim pomaga ovrednotiti kakovost njihovega dela, ugotavljajo lahko razloge za odstopanja od zastavljenih ciljev in poiščejo morebitne možnosti izboljšanja (RIC, 2005).

Učenčev odnos do znanja je potrebno izboljšati tako, da mu dajemo potrebne povratne informacije o njegovi uspešnosti. Povratne informacije so prav tako pomembne tudi za starše, še posebno v 1. in 2. triadi, ko še v veliki meri spremljajo otrokov izobraževalni proces. Starši in otrok prepoznajo napredovanje, če so se ocene izboljšale pri več predmetih.

Bistvo spremljanja izobraževalnega procesa v smeri povečevanja trajnostnega znanja ni v kazanju na odgovornost učitelja, ki v posameznem razredu poučuje. Učitelji se morajo ozavestiti, da je pomemben celoten izobraževalni proces, skozi katerega vodijo učence od 1. do 9. razreda. Učitelji bi s permanentnim preverjanjem rezultatov svojega dela morali dopolniti in spremeniti oblike svojega dela, s katerim ustvarjajo dodano vrednost v izobraževalnem procesu. Proces bi s tem naredili kakovostnejši, učenec pa bi pridobil več trajnostnega znanja. V dvig kakovosti in analize, ki izboljšujejo kakovost trajnostnega znanja, je potrebno vključevati tudi ostale učitelje, ne samo učitelje od 7. do 9. razreda. Učitelji pa morajo zgraditi zavest, da je uspešnost posameznega učenca in kakovost njegovega znanja odvisna od vseh sodelujočih v procesu izobraževanja, a najbolj od učitelja in njegovega dela.

7. Viri in literatura

Armstrong, N., & Welsman, J. (1997). *Young people and physical activity.* Oxford: Oxford University Press.

Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F., Marentič Požarnik, B. & Komljanc, N. (2008). *Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj : vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izbraževanja za trajnostni razvoj.* Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brettschneider, W. B., & Naul, R. (2004). *Study on young people's lifestyle and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Final report.* Paderborn: Univeristy of Paderborn and Council of Europe.

De Knop, P., Engstroem, L. M., Skirstad, B., & Weiss, M. R. (1996). *Worldwide trends in youth sport.* Champaign: Human Kinetics.

Duckworth, A. (2017). Predanost: moč strasti in vztrajnosti v življenju in pri delu. Ljubljana: UMco.

Grušovnik, T. (2015). Problem uporabnega znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive.* Koper: Annales.

Jurak, G. (2006). Sports vs. the 'cigarettes & coffee' lifestyle of Slovenian high school students. *Anthropological Notebooks* Vol. 12, No. 2, str. 79 - 95.

Klemenc, A., Resnik Planinc, T., Urbanc, M. , Vičar Potočnik, H., Blejec, M., Dintinjana, T., & Škapin, D. (2010). *Razmišljamo in delujemo trajnostno: Priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje.* Ljubljana: Center RS za poklicno in izobraževanje Dostopno na http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/ess/kakovost-in-prepoznavnost/zakladnica-znanja/trajnostni-razvoj.aspx

Kovač, M. (2006). When social becomes biological: The effect of different physical education curricula onto the motor and physical development oh high school girls. *Anthropological Notebooks.* Vol.12, No.2, str. 97-112.

MIZŠ – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2011). *Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 87/2011*. Dostopno na http://www.uradni-list.si/1/content?id=105682#!/Zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-Zakona-o-osnovni-soli-(ZOsn-H).

RIC – Državni izpitni center. (2005). *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli.* Dostopno na http://www.ric.si/mma/izhodi%C5%A1%C4%8Da%20npz%20v%20o%C5%A1/2006070611531042/.

Starc, G., Strel, J., & Kovač, M. (2010). *Telesni in gibalni razvoj slovenskih otrok in mladine v številkah : šolsko leto 2007/08.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Strel, J., & Štihec, J. (1991). *Analiza stanja gibalnih sposobnosti in morfoloških značilnosti pri učencih in učenkah 3., 5. in 7. razreda osnovnih šol : fazno poročilo za leto 1990.* Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.

Strel, J., Ambrožič, F., Kondrič, M., Kovač, M., Leskošek, B., Štihec, J., et al. (1996). *Športnovzgojni karton.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Strel, J., Kovač, M., & Jurak, G. (2004). *Study on young people's lifestyle and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Case of Slovenia - Long version.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Planinšec, J. (1999). *Relacije med nekaterimi motoričnimi sposobnostmi in inteligentnostjo učencev, starih 10, 12 in 14 let.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

UNESCO – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on Education for Sustainable Development.* Dostopno na

https://docs.google.com/gview?url=http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf&embedded=true.

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Mohorič, rojen leta 1979 v Kranju. Je magister znanosti s področja managementa informacijskih sistemov in od leta 2002 na OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem zaposlen kot računalnikar in učitelj računalništva. V zadnjih letih na šoli skrbi za izvajanje sistema zagotavljanja kakovosti ter je avtor več člankov, v katerih preučuje vpliv sodelovanja osnovnih šol v projektu kakovosti na dosežke učencev.

Vsak dan peš ali s kolesom

Everyday on Foot or by Bike

Andreja Duh

Osnovna Šola Koseze

Povzetek

Z izdelanim projektom lahko vplivamo na spremembe vsakodnevnih navad. Pešbus in Bicivlak sta zanimiva pristopa, ki navajata otroke na samostojen prihod v šolo. Cilj projekta je, da ga vodijo starši, stari starši in drugi prostovoljci iz šolskega okoliša, ki jih otroci poznajo. Aktiven prihod v šolo pripomore k zdravju, samostojnosti in socialnemu razvoju. Učenec že zjutraj doseže stopnjo priporočene dnevne telesne dejavnosti, kar pozitivno vpliva na njegov učni proces. Otroke tako navadimo, kako se na varen, aktiven in zabaven način pride v šolo peš ali s kolesom.

Ključne besede: aktivno, Bicivlak, otrok, Pešbus, samostojni prihod, šola.

Abstract

Everyday habits can be influenced by well designed project. Walking Bus and Bike Train are interesting approaches, which teach children to independently arrive to school. The aim of the project is to be led by parents, grandparents and other volunteers from school surroundings. By which children are familiar with. Coming to school actively has a positive effect on health, autonomy and social development. A pupil achieves the level of recommended daily physical activity already in the morning, it has a positive effect on learning process. Children learn how to get to school on foot, or by bycicle in a safe, active and fun way.

Keywords: active, Bike Train, child, independent arrival, school, Walking Bus.

1. Uvod

V bližini šole je pred pričetkom pouka kaos. Otroci, starši in bližnji stanovalci na kupu, vsak s svojim ciljem, ki pa se med seboj razlikujejo. Otroci so razigrani, poskakujejo po pločniku, nemalokrat se zgodi, da so tudi na vozišču, ali da nerodno prečkajo parkirišče, starši, ki si želijo čim prej oddati svojega otroka na najbolj varen način in stanovalci, ki bi samo radi prišli čim prej mimo parkiranih vozil, ker morajo v službo. Nato pa pripelje še šolski avtobus. Vse skupaj kliče po spremembi.

V ta namen je Ministrstvo za zdravje podprlo projekt Zdrav šolar v šolskem letu 2015/2016. V pilotni izvedbi projekta so šole lahko izvedle Pešbus in Bicivlak. Gre za aktiven prihod v šolo in s tem je opravljena dnevna priporočena norma fizične aktivnosti. Eno urna zmerna telesna dejavnost večino dni v tednu, je priporočljiva za dodatno korist zdravju ter za preprečevanje prekomerne telesne teže in debelosti (Jan, 2013). Projekti na šolah različno zaživijo, to pa zavisi od angažiranosti koordinatorja, števila zagretih spremljevalcev, zainteresiranih otrok in staršev in nenazadnje podpore ravnatelja. Izvedba je odvisna tudi od potreb po spremljani poti v šolo v lokalnem okolju (Očkerl, 2017)

2. Kaj pridobijo otroci in kaj starši?



Slika 1: *Zbiranje otrok na postaji Pešbusa*

Otroci se radi družijo. S tem, ko se vsako jutro zberejo na vnaprej dogovorjenem mestu ob določenem času (slika 1), se naučijo biti točni, saj jih Pešbus in Bicivlak ne čakata. Naučijo se razporediti svoja jutranja opravila in izurijo jutranjo rutino. Dnevna rutina posameznika oblikuje, oblikuje njegovo identiteto, »njegovo osebnost«. (Bregar Golobič, 2004). Starši pa se lahko mirno odpravijo v službo, saj vedo, da jih bo spremljevalec varno pripeljal v šolo.

Na poti v šolo otroci spoznavajo domači kraj in opazujejo spremembe, ki se dogajajo okoli njih vsak dan. Nemalokrat se zgodi, da na poti v šolo obhodijo delo na cesti, srečajo vozilo, ki je napačno parkirano ali pa strmijo v družino labodov v bližnjem ribniku in spregledajo kolesarja. Vozniki jih naučijo, kako se soočati s tovrstnimi problemi, otroci pa tako postopoma usvajajo prometne predpise in postanejo bolj suvereni udeleženci v prometu.

Znano je, da so otroci manj aktivni kot nekoč, da je sodobnemu človeku lažje sesti v avto in se v šolo oziroma na delo odpeljati. Tehnološki napredki nam omogočajo, da z manj gibanja pridemo do enakega cilja (Strniša in Čagran, 2015). Pa je res tako? Gneča je v okolici šole pred začetkom pouka nepopisna, varnost otok pa zaradi tega manjša. Priti v šolo peš, velikokrat pomeni izogniti se nervozi in gneči ter priti v šolo pravočasno.



Slika 2: *Pešbus na poti v šolo*

Otroci, ki pridejo k pouku aktivno torej peš (slika 2) ali s kolesom, večkrat posežejo tudi po skirojih, so pri pouku bolj zbrani in mu lažje sledijo, saj so opravili priporočeno dnevno aktivnost na svežem zraku že zjutraj. Dokazano je, da zadostna fizična aktivnost vpliva na akademsko učinkovitost, saj redna in načrtna aktivacija telesa vključuje ter vitalizira vse mentalne in miselne procese (Macura, Doupona Topič, in Mekinda, 2010).

Največkrat se je slednje izkazalo kot najboljša motivacija za pridobivanje prostovoljcev – staršev, ki so prevzeli vlogo voznikov Pešbusov oziroma Bicivlakov. V projekt prav tako lahko vključimo posameznike dejavne v lokalni skupnost. Potrebno jih je motivirati in pridobiti njihovo naklonjenost, saj le tako lahko projekt živi in poteka nemoteno celo šolsko leto.

3. Zaključek

Vendar vsakodnevnih navad ne moremo spremeniti hitro, potreben je čas. Potrebno je slediti začrtanim ciljem in nemalokrat načrtovati vmesne korake. Večkrat je potrebno spomniti, kaj vse z omenjenim načinom mobilnosti pridobimo.

Z izdelanim projektom in kvalitetno izpeljavo lahko vplivamo na spremembe. Vsak šola bi morala spodbujati hojo in kolesarjenje do šole in do doma. Šole bi prav tako morale izdelati in realizirati načrt o spodbujanju zdravega načina življenja, kot to nekatere šole že počnejo (Mura 2015).

V okolici šole lahko s projektom Aktivno v šolo zmanjšamo promet. Lahko tudi ukinemo kako linijo šolskega avtobusa, ali pa vsaj njen del. Možnosti je veliko.

Otroci se Pešbusa in Bicivlaka zelo veselijo, radi se ga udeležujejo. V šolo prihajajo točno, med potjo so telesno aktivni in se zabavajo, družijo, krepi se njihov socialni razvoj. Spremljevalci otroke med potjo seznanijo s prometno varnostjo v domačem okolju in spodbujajo otroke k trajnostnemu razvoju.

4. Literatura

Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Jan, N. (2013). *Čezmerna telesna teža in debelost pri otrocih glasnika slabšega zdravja in krajšega življenja današnje generacije otrok v Sloveniji.* Prispevek pridobljen s http://zasrce.si/wp-content/uploads/2014/01/porocilo_koncna.pdf

Macura, D., Doupona Topič, M. in Mekinda, B. (ur.). (2010). *Statusna vprašanja slovenskega športa.* Ljubljana: Fakulteta za šport: Zavod enajsta akademija.

Mura, G., Rocha, N. B. F., Helmich, I., Budde, H., Machado, S., Wegner, S., et al. (2015). Physical Activity Interventions in Schools for Improving Lifestyle in European Countries. *Clin Pract Epidemiol Ment Health,* 11(1:M5), 77–101. Prispevek pridobljen s: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4378026/

Očkerl, P. (2017). *Priročnik za izvajanje spremljane poti v šolo – pešbus in bicivlak.* Ljubljana: Fokus, društvo za sonaraven razvoj.

Strniša, K. in Čagran, B. (2015). Analiza raziskav gibalne dejavnosti slovenskih osnovnošolskih otrok v zadnjih letih. *Revija za elementarno izobraževanje, 8(3), 111-128.*

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Duh je po izobrazbi profesorica razrednega pouka. V projektu Aktivno v šolo sodeluje že četrto leto. V šolskem letu 2015/2016 so ga na šoli izvedli kot pilotni projekt, ker se jim je zdel zanimiv, ga na šoli skupaj z učitelji in starši letos izvajajo že četrtič. Sodeluje tudi z Inštitutom za politike prostora, ki je idejni vodja projekta, s katerim skupaj izobražuje in širi idejo v slovenski prostor.

Nadarjeni dijaki in jezdenje konjev

Gifted Students and Riding Horses

Polonca Kačičnik

Srednja zdravstvena šola Celje
polonca.kacicnik@gmail.com

Povzetek

Z jezdenjem konjev smo se seznanili preko moje hčere, ki je strastna ljubiteljica konjev. Takrat smo pomislili, da bi ponudili dijakom na šoli jezdenje v okviru interesnih dejavnosti. Prebirali smo vsebine o konjih in obiskali terapijo s konji. Že nekaj let zapored ponudimo dijakom dejavnost jezdenje konjev na Ranču v Venišah. Seznanimo se s hlevom in delom v hlevu, z nego, ki jo moramo redno in dosledno izvajati pri konjih, navežemo stik s konji in jezdimo v maneži ter terensko po travnikih in gozdnih poteh. V prečudovitem in mirnem okolju preživimo na zasebnem posestvu daleč od mestnega vrveža dva dni ter se skušamo povezati z naravo in s konji. Cilj našega druženja je, da se umirimo in začnemo uporabljati vse čute, kar nam je zaradi vsakodnevnega hitenja onemogočeno, ter osvojimo osnovne tehnike jezdenja. Ugotavljamo, da tovrstna izkušnja mlade bogati, jim daje samozavest ter jih osvobaja od vsakodnevne rutine. Predvsem pa imamo možnost, da poskusimo nekaj novega in drugačnega, kar tudi širi naša obzorja. Zaradi močne povezanosti s konjem in naravo se umirimo in nimamo potrebe po uporabi telekomunikacijskih tehnik oziroma telefonov.

Ključne besede: izkušnja, jezdenje, konji, mir, narava.

Abstract

By horse riding we became acquainted with my daughter, who is a passionate fan of horses. At that time, we thought that we would offer students at school riding in the context of activities of interest. We have read the contents of horses and visited horse therapy. We have offered students a horse-riding activity at the Ranch in Veniše for several years. We get acquainted with the stables and work in the barn, with care that we must regularly and consistently perform with horses, contact with horses and ride in manege and terrain along the meadows and forest paths. In a beautiful and peaceful environment, we spend two days on a private estate far from the city bustle and try to connect with nature and horses. The goal of our socializing is to calm down and start using all the senses that we are disabled due to day-to-day rush and win the basic techniques of riding. We find that this kind of experience is rich for young people, gives them self-confidence and frees them from daily routine. Above all, we have the opportunity to try something new and different, which also spreads our horizons. Due to the strong connection with the horse and the nature, we calm down and we do not need the use of telecommunication techniques or telephones.

Keywords: experience, horses, nature, peace, riding.

1. Uvod

Povezanost človeka in konja sega v pradavnino. Že v paleolitiku so namreč jamske slike prikazovale te mogočne živali. V grški mitologiji je krilati konj po imenu Pegaz simboliziral sonce in izvor življenja. Številne umetniške upodobitve te plemenite živali pa nas še danes opominjajo, da je konj simbol moči, poguma in zmage. V 20. stoletju so konje začeli uporabljati v terapevtske namene. Prva študija o vrednosti terapevtskega jezdenja sega v leto 1957, v Pariz, ko je Chassigne ugotovil, da jezdenje vpliva na izboljšanje drže, ravnotežja in mišične kontrole (http;//terapevtsko-jahanje.net/zgodovina_terapevtskega_jahanja.html). Preboj je terapija s konji dosegla, ko je Liz Hartel, mlada jahačica v 50. letih 20. stoletja, paralizi nog kljub uspela dvakrat osvojiti medaljo na Olimpijskih igrah. Ideja o zdravilnem učinku jahanja konjev se je širila in širom sveta so se začeli ustanavljati centri, ki omogočajo tovrstno dejavnost. Razlikovati moramo aktivnosti s konji in terapijo s konji. Slednja je natančno načrtovana in ciljno usmerjena. V Sloveniji imamo terapijo s konji dokaj razširjeno, primer je zdravilišče Rakitna, Zavod Belmondo, Fundacija Nazaj na konja in številne druge. Z jezdenjem konjev sem se seznanila, preko hčere, ki je strastna ljubiteljica konjev. Vesela sem, da imam tako čuječega otroka in da ima sposobnost empatije za delo z živalmi. V osnovni šoli je jezdila konje in s ponosom sem opazovala, kako lahko otrok obvladuje tako mogočno žival. Takrat sem pomislila, da bi tudi dijakom ponudili dejavnost jezdenje konjev v okviru interesnih dejavnosti. S časoma sem pridobila veliko izkušenj. Fotografirala sem aktivnosti na taboru. Za objavo fotografij v strokovnem članku sem pridobila privolitev dijakov, ki so se udeležili tabora. Na spodnji fotografiji je posnet dijak, ki je prvič jezdil in že po dveh dneh osvojil zastavljene cilje. Njegov prikaz jezdenja je bil zelo suveren.



Slika št.1: avtorica: P. Kačičnik

2. Terapija s konji

2.1. Zakaj terapija s konji?

Ljudje, ki so v vsakodnevnem stiku s konji, lahko potrdijo, da konji nemudoma zaznajo naše razpoloženje in zato velja pravilo, da se konju ne približujmo, kadar smo nervozni, besni in negativni, saj bo konj to začutil in temu primerno tudi odreagiral. Konji so pravi manipulatorji, krasi jih njihova inteligenca in izjemen čut za ljudi in okolico, sporazumevajo

se s telepatijo. Ko smo prebirali članke na temo terapije s konji, smo opazili, da so rezultati terapije s konji neverjetno uspešni.

Metka Demšar Goljevšček iz fundacije Nazaj na konja je dejala, (Demšar, 2017): »Terapija s pomočjo konja je pristop, ki temelji na strokovnih spoznanjih s področja medicine, pedagogike, psihologije in psihiatrije. Gre za celostni pristop, ki zajame človeka kot celoto. To pomeni, da deluje na njegove fizične, psihološke in socialne komponente. Terapija je primerna za široko ciljno skupino, od ljudi z motnjami v duševnem razvoju in čustveno-vedenjskimi motnjami do gibalno oviranih, slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter vse do ljudi z govorno-jezikovnimi motnjami avtističnega spektra. Terapija ugodno vpliva na vsakogar, tako na tistega, ki prihaja iz šibkega socialnega zaledja, kot na tistega, ki ima težave na področju komunikacije ali socializacije, ki zajema področje čustvovanja ter težave z nizko samopodobo.« V zgornjem odstavku je zajeto res široko področje, kjer je terapija s konji v veliko pomoč. Konj je terapevt in mora opraviti šolo z ustreznim šolanjem. Od terapevtskega konja se pričakuje maksimalna poslušnost, koncentracija in sodelovanje. Zelo pomembno je, da konja izberemo na podlagi ustreznega karakterja, načina gibanja in velikosti. Konj človeku s svojo nežnostjo, plašnostjo, naklonjenostjo in srčnostjo pomaga udeležencem. Terapevtska obravnava s konjem je zelo ciljno usmerjena in je individualna obravnava. Konji nam zrcalijo naše misli, vedenje in počutje, ki se jih sami ne zavedamo. Učijo nas biti prisotne v sedanjem trenutku, postaviti jasna pravila ter meje in se jih dosledno držati. Terapevtski konji so zelo potrpežljivi, ne sodijo, a odpuščajo napake ter puščajo odprte možnosti za nove poskuse in nove poti. Konji imajo tudi telepatske sposobnosti, kar dokazujejo pripovedovanja, da lahko jezdijo osebe, ki so brez nog oz. paralizirane osebe in se naučijo kas in galop. Slednja dva ukaza se usmerjata z nogami. Te osebe so dejale, da kadar samo pomislijo na ukaz, je konj sposoben to telepatsko dešifrirati. Jezdenje je spremenilo življenje mnogim. Terapevtsko jezdenje vpliva tudi na izboljšanje drže, ravnotežja in koordinacije gibov. Jezdenje ima zelo pozitiven psihološki učinek, krepi duha in vrača optimizem. Že sam občutek, da jezdimo tako mogočno žival, vrača vero v lastne sposobnosti in krepi človekovo samozavest. Konji so bitja, ki živijo tukaj in zdaj z glavo in s srcem. Imajo jasen cilj, ki se nanaša na preživetje. Če imajo izpolnjene temeljne potrebe po gibanju, svobodi, hrani, varnosti in prijateljstvu, potem so zadovoljni, zdravi in srečni. Zelo preprosto. Prav nasprotno od življenjskega sloga, ki ga živimo danes v zahodni civilizaciji. Obremenjujemo se z napakami iz preteklosti. Vodijo nas skrbi. Naše misli potujejo nazaj in naprej. Le v tem trenutku, ki nam je dan, ne znamo biti srečni in zadovoljni. S to težavo se spopada večina odraslih. Kako naj potem pričakujemo od mladostnikov, da bodo znali prepoznati svoja čustva, definirati svoje cilje in želje ter se osredotočiti nanje? Preko metode učenja s konji lahko mladostnika in odraslega učinkovito naučimo, da ozavesti, kdo je, kaj želi in kako bo to dosegel. Predvsem pa, kako bo na poti do cilja ohranil osredotočenost, motivacijo, ustvarjalnost, mirne živce ter kako bo upravljal z morebitnimi strahovi, ki se bodo pojavili, kadar ne bo šlo vse po načrtu. Gre za učinkovito metodo, ki pomaga spodbujati posameznikov osebni in poklicni razvoj. Jezo, žalost, bes, frustracije včasih usmerjamo nase, včasih na druge. Konji in varno okolje, kjer potekajo terapije, predstavljajo priložnost in spodbudijo posameznika, da začne zaupati in se odpirati. Ta proces odpiranja navadno steče izjemno hitro. Veliko hitreje kot v ordinaciji. Tudi pri ljudeh, ki negativna čustva usmerjajo na druge, je terapija s konji dobra rešitev, saj gojimo do konj arhetipsko strahospoštovanje. Zato si le redki dovolijo nastopati agresivno. Konj je petkrat močnejša žival, ki si ne bo dovolila nespoštljivega odnosa, ampak se bo temu primerno odzvala. In takšni odzivi so odlične učne priložnosti za ljudi, ki ne znajo nadzirati jeze. S pomočjo terapije pogosto ugotovimo, da je jeza le odraz nemoči. Nato najdemo metode, kako bolj konstruktivno pokazati ranljivost, zaprositi za pomoč in rešiti frustracije. Zaupanje je pri tem ključnega pomena.

2.2. Spoznavanje s konji in jezdenje nadarjenih dijakov

Vsako leto ponudimo dijakom možnost jezdenja konjev, ker sem mnenja, da je to enkratna izkušnja in bi jo radi podelili z mladimi. Odpravimo se na ranč Veniše, kjer imamo možnost maksimalno uživati ob konjih in v naravi. Dejavnosti začnemo tako, da najprej odidemo v hlev in spoznamo delo v hlevu. Takrat se tudi prvič dotaknemo konja, ga očistimo in smo v neposrednem stiku z njim. Konji so zelo senzibilne živali, saj nam lahko zaupajo le, če smo umirjeni, sproščeni in nas ni strah. Kadar začutijo negativne vibracije ob prvem stiku, nam konj ne bo zaupal in se nas bo izogibal, celo tako, da nas bo zaradi strahu vrgel iz sedla, kar se ne zgodi redko. Pravijo, da mora vsak dober jahač vsaj enkrat pasti s konja in seveda ostati živ. Tako kot se razlikujejo karakterji ljudi, tako so tudi različni karakterji konjev, nekateri so zelo »muhasti« in nam že pri prvem stiku pokažejo, kdo je »gospodar«. Konje izberemo jahačem glede na karakter obeh, konji z močnejših karakterjem rabijo močan karakter jahača. Pomembno in ciljno je predvsem to, da jahač konja obvlada. Prvi stik je resnično najpomembnejši, kar je razvidno iz fotografije št. 2. Takrat se začne tkati nit med konjem in jahačem ali pa se sploh ne stke. Takrat je potrebna zamenjava. Ko smo izbrali ustreznega konja, začnemo s pripravo konja. Temeljito ga očistimo, pogladimo, očistimo kopita in se naučimo namestiti sedlo, ki ustreza naši velikosti. Priprava konja za jezdenje je prikazana na fotografiji št. 3. Konja med temi opravili hranimo in božamo ter se pogovarjamo z njim. Zelo pomembna je varnost jahačev, zato namestimo čelade in želvo za zaščito naše hrbtenice. Pomembne so tudi rokavice, ki pri držanju vajeti in dajanju ukazov ščitijo naše roke. Ko smo pripravljeni za jezdenje, konja odpeljemo iz hleva v ograjeno manežo. Tam se naučimo zlesti na konja in po nekaj poskusih so bili dijaki že kar spretni. Jezdimo vedno skupaj z izkušenimi inštruktorji, ki nam sproti dajejo navodila. Velikega pomena so stremena in vajeti, ki predstavljajo jahačevo glavo, jahač z njimi daje navodila konju in je kot volan za voznika avtomobila.





Slika št. 2: prvi stik s konjem, avtorica: P. Kačičnik *Slika št. 3: priprava konja za jezdenje, avtorica: P. Kačičnik*

Sledi skupinsko jezdenje v maneži in v krogu, kar prikazuje fotografija št. 4. Ko po dobri uri jezdenja usvojimo prve ukaze, nadaljujemo samostojno jezdenje v maneži. Sledita zasluženo kosilo in počitek. Večina dijakov toži zaradi bolečin v mišicah nog, saj so notranje primikalke stegen ves čas aktivirane, ker se z njimi oprijemamo sedla in tako varujemo sebe pred padci s konja.



Slika št.4: skupinsko jezdenje v maneži, avtorica: P. Kačičnik

Jezdenje ponovimo v popoldanskem delu dneva. Ko smo pripravljeni in dovolj samozavestni, začnemo jezditi skozi gozd in po travniških poteh. Terensko jezdenje je resnično nekaj izjemnega, težko opisljivo, saj se vzpostavita posebna vez in zaupanje med jahačem in konjem. Narava, ki jo lahko opazujemo s hrbta konja, je povsem drugačna. Bolj ko smo povezani s konjem, bolj znamo ceniti te živali, s čimer vzpostavimo spoštovanje med človekom in živimi bitji. Med jezdenjem se ne pogovarjamo, skušamo biti vsak s sabo in s svojimi mislimi ter slediti ukazom inštruktorja. Maksimalno se koncentriramo na konja, opazujemo ga in smo dosledni z ukazi. Vrhunec dneva običajno doživimo, kadar jezdimo po reki. Nepopisne užitke, ki nas napolnijo in bogatijo, je resnično potrebno doživeti. Po končanem jezdenju odpeljemo konja nazaj v hlev ter ga obrišemo, kot je prikazano na fotografiji št. 5. Konji so zelo občutljive živali. Kadar so mokri, se hitro prehladijo in zbolijo. Pospravimo sedlo, odstranimo vajeti in stvari postavimo na svoje mesto. Tabor traja dva dni in zato skušamo biti s konji kar največ časa. Naslednji dan se običajno odpravimo na terensko jezdenje že zjutraj in ponovimo usvojeno znanje.



Slika št.5: po končanem jezdenju odpeljemo konja v hlev, avtorica: P. Kačičnik

3. Vtisi mladih deklet

Ana in Kim sta dijakinji tretjega letnika Srednje zdravstvene šole Celje. Dekleti sta soglašali objavo fotografij in zapisanih občutkov v strokovnem članku.

Ana Radmanovič je zapisala: »Človek potrebuje oddih na trenutke, se odmakne od rutine in stresov, ki se v hitrem tempu življenja vrstijo drug za drugim. Na šoli sem izvedela za ponudbo dvodnevnega programa ježe konj na ranču Burger Veniše in se odločila, da se ga udeležim, saj sem velika ljubiteljica konj. Po kosilu je sledil težko pričakovani del – stik s konjem in ježa. Ker imam že večletne izkušnje, mi jezdenje ni bilo tuje. Svojo kobilico Daylight sem uredila, ji nadela uzdo ter sedlo. V dvojicah smo izmenjujoče jezdile, najprej jaz in nato drugo dekle. Imele smo se super in preživele smo krasen dan s konji. Jezdenje konj me pomiri in napolni, dvigne mi samozavest. Hvaležna sem, da imam možnost v okviru šole obiskovati tabore, kot je ta.«



Slika št. 6,7: Ana jezdi svojo kobilico (levo) in Ana izvrstno obvladuje preskakovanje ovir (desno), avtorica: P. Kačičnik (obe fotografiji)

Ana je deklica, ki zelo dobro obvlada jezdenje, kar je razvidno iz zgornje fotografije.

Kim Gruden pa razmišlja sledeče: »Pred časom sem imela priložnost, da sem se udeležila jezdenja konj na ranču Veniše. To je bila izjemna izkušnja, ki si jo bom zapomnila za vedno. Zdi se mi pomembno, da s tistim konjem, ki ga jezdiš, začutiš posebno vez. To je bilo zame prvič, ko sem jezdila samostojno, brez spremstva, zato me je bilo tudi nekoliko strah. Ko pa sem se privadila, je bil to najboljši občutek in bi ga z veseljem kadarkoli ponovila. Počutila sem se mirno, veselo, svobodno in sem se zelo zabavala. Imela pa sem tudi priložnost jezditi konja, ki je slep. Zelo me je presenetilo, kako je bil ta konj zaradi izgube vida povezan z okolico in posledično tudi z jahačem.«

4. Zaključek

Ugotavljamo, da dejavnost jezdenje konjev, ki jo ponudimo mladim, predstavlja izjemen pozitiven učinek ter napredek pri osebnem razvoju posameznika. Dijaki se seznanijo s čudovitimi in inteligentnimi živalmi, premagajo strahove, postanejo bolj samozavestni. Dijaki na končni evalvaciji povedo, da je bilo zanje izjemno in nepozabno doživetje. Odpravljajo se čustvene blokade, posamezniki spregovorijo o svojih čustvih, sproščajo se in si dajejo možnost, da se začnejo sprejemati takšne, kot so. Razvijajo izjemno odgovornost do dela, saj celovita priprava konja, ki lahko traja tudi uro, daje mladim možnost, da spoznajo, kako so učinkoviti in temeljiti pri svojem delu. V veliki meri razvijajo doslednost, kar je razvidno iz jasnih ukazov, ki jih dajejo konjem. Predvsem pa jim druženje s konji predstavlja veliko sprostitev v naravi, stran od stresa in mestnega vrveža. Med mladimi je toliko navdušenja, da imamo vsako leto znova polet za organizacijo in izpeljavo jezdenja. Jezdenje konjev je primer dobre prakse, kako povezati mladega človeka z naravo, preusmeriti pozornost od novih komunikacijskih tehnologij in razvijati empatijo, odpravljati čustvene blokade ter spoznati sebe in živeti v danem trenutku.

5. Literatura

Demšar Goljevšček, M. (2010). *Konj in človek tisočletno sožitje*. pridobljeno: http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2010/2010-demsar-metka.pdf

Dovžan, A. (2012). *Vpliv dela s konji na čustveni in osebnostni razvoj mladostnikov*, diplomska naloga, Strahinj.

Lipovec, K. (2013). *Agresivni otrok in terapija s pomočjo konja kot oblika pomoči*, diplomsko delo, Ljubljana.

Malič, M., Mar, Š., Mislovič Gril, P. (1994). *Terapija s konji*, raziskovalna naloga, OŠ Tabor, Maribor, 2008.

Romanović, T. (2017) Terapevtsko jahanje, Bodi zdrava, Odkrito.si, 2017, pridobljeno na strain: https://odkrito.svet24.si/clanek/dobropocutje/terapevtsko-jahanje-509116

Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali "Ambasadorji nasmeha". (2004-2011). dosegljivo na: http://ambasadorji-nasmeha.si/terapija-aktivnoszi-s-pomocjo-zivali (20.3.2012)

Tretjak, M. (2009). *Primernost posameznih konj za izvajanje terapij s konji*, diplomska naloga, Šentjur.
http://www.24ur.com/novice/slovenija/foto-in-video-ste-ze-slisali-za-konja-terapevta.html

Kratka predstavitev avtorice

Polonca Kačičnik je zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Celje, kot profesorica biologije in prehrane 18 let. Delo z mladimi jo bogati ter zanjo predstavlja življenjsko poslanstvo. Na šoli vodi mednarodni projekt Mepi, biološke tabore, delavnice mediacije in je koordinatorica projekta "Pozdrav ptic miru". Vsako leto organizira tek miru, na katerem sodelujejo profesorji in dijaki. Živi z naravo in to želi prenesti tudi na mlade.

Interdisciplinarni pristop k spoznavanju naravoslovnih vsebin kot izziv za poučevanje sodobnih generacij

An Interdisciplinary Approach to Learning about Natural Science Content as a Challenge for Teaching Modern Generations

Dejan Klančičar

Ekonomska šola Novo mesto
dejan.klancicar@siol.net

Povzetek

Prispevek predstavlja projektno skupinsko delo, katerega namen je preko interdisciplinarnega pristopa k naravoslovnim temam pritegniti dijake, ki jim naravoslovje drugače ni blizu. Aktivnost je prilagojena značilnostim novih generacij dijakov (generacija Z): zgoščeno, intenzivno delo z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije kot virom informacij in pripomočkom za izdelavo predstavitev. Pri projektu dijaki spoznajo in raziščejo sodobne okoljske oziroma naravoslovne teme s stališča biologije oz. naravoslovja, pa tudi s stališča družboslovja in stroke (ekonomija) ter jih predstavijo sošolcem. Pri vsaki temi morajo povedati tudi, kakšne ukrepe za rešitev problemov vidijo in kaj lahko oni sami storijo za izboljšanje stanja. S tem vzpostavijo aktiven odnos do obravnavane snovi. Vsaka skupina dijakov mora v kratkem času (3-4 šolske ure) pripraviti predstavitvi dveh tem, eno kot plakat in drugo kot predstavitev na e-tabli. Dijaki za svoje delo dobijo ocene, evalvacijo in ocenjevanje izvedejo dijaki sami (vrstniško ocenjevanje). Tak intenziven način dela od dijakov terja dobro organizacijo in delitev dela, sodelovanje, ustvarjalnost in odgovornost do drugih članov skupine. S projektom pri dijakih razvijamo okoljsko ozaveščenost in odgovornost ter spodbujamo zavedanje pomena znanja in lastne odgovornosti za svoje zdravje in zdravo okolje.

Ključne besede: generacija Z, medpredmetno povezovanje, okoljska vzgoja, projektno delo, sodelovalni pouk, vrstniško ocenjevanje.

Abstract

The article describes a teamwork project aimed at attracting students (especially those which are not close to science) to science subjects through an interdisciplinary approach. The activity is adapted to the characteristics of new generation of students (generation Z): concentrated, intensive work using information and communication technology as a source of information and a presentation aid. In the project, students learn about and explore contemporary environmental or natural science topics from the point of view of biology (science) as well as from the point of view of social sciences and profession (economics), and present them to their classmates. For each topic, they must also tell what measures to solve the problems they see and what they can personally do to improve the situation. This establishes an active attitude towards the topic under consideration. Each group of students prepares a presentation of two themes, one as a poster and the other as a presentation on the e-tab in a short time (3-4 school hours). Students receive grades for their work, evaluation and grading are carried out by students (peer assessment). Such an intensive way of working requires good organization and division of labor, cooperation, creativity and responsibility towards other members of the group from students. With the project, students develop environmental awareness and responsibility and encourage awareness of the importance of knowledge and responsibility for their health and a healthy environment.

Keywords: cooperative learning, cross-curricular integration, environmental education, generation Z, peer assessment, project work.

1. Uvod

V prispevku je opisano skupinsko projektno delo, ki ga izvajamo v okviru pouka biologije in ssmo ga poskušali prilagoditi značilnostim dijakov, ki jih srečujemo v učilnicah ter zahtevam sodobnega časa.

1.1 Naraščajoči pomen biološkega znanja

V času prelomnih odkritij na področjih biologije, ki vodijo v skokovit razvoj biotehnoloških in biomedicinskih tehnologij, ki bodo temeljito spremenile družbo in življenje posameznika že v bližnji prihodnosti, biološko znanje dobiva vedno večji pomen. Solidna naravoslovna pismenost in razumevanje temeljnih bioloških konceptov bi zato morala spadati k splošni izobrazbi vsakega človeka, ne le naravoslovca – kar še posebej velja za izobražence.

Splošno sprejeto stališče je, da morajo dijaki ob koncu srednje šole sedaj bolj kot nekoč dobro razumeti osnove naravoslovja in tehnologije, da bodo lahko polno sodelovali na delovnem mestu in se znali odločati o vsakodnevnih zadevah, od zdravja in virov energije, do podnebja (Strgar, 2010).

Preprosto povedano: potrebujemo dovolj trdno naravoslovno znanje, da ne bomo vpeljevali nesmiselnih in škodljivih družbenih ukrepov za naravno okolje, obstoj družbe in zdravje ljudi. Po drugi strani soočenje s temeljnimi problemi preživetja ljudi na planetu ne more brez družboslovja. A če hoče družboslovje sodelovati pri njihovem reševanju, mora poznati naravne zakonitosti, s katerimi je mogoče probleme diagnosticirati, artikulirati in predlagati rešitve (Vogrinc, 2009).

1.2 Upad interesa za področja naravoslovja in tehnike – in za šolo nasploh

Pedagoške raziskave, ankete javnega mnenja ter statistika izbire šolskih predmetov in vpisa v šolske programe v razvitih evropskih deželah kažejo značilen trend upadanja zanimanja za naravoslovje, tehniko in matematiko. Analize stališč in znanja šolajoče se mladine potrjujejo skromno razumevanje vsebin in pomena znanstveno-tehniških vsebin ter njihove vloge v družbi.

Interes za ta področja se vedno manj povezuje z dosežki v znanju. Po letu 2000 celo negativno korelira z dosežki (več znanja – manj interesa in obratno). Pedagoška znanost tega ne zna prav razložiti (Gornik Mrvar in sod., 2016).

Po podatkih raziskav TIMSS je Slovenija po deležih učencev, ki se ne učijo radi matematike in naravoslovnih predmetov, prav pri vrhu (Japelj Pavešić in sod., 2005). Analize, opravljene v okviru TIMSS, so pokazale, da bi lahko bil eden od vzrokov za nizko motivacijo za učenje naravoslovja odsotnost povezanosti učenja naravoslovja z realnim življenjem ob pomanjkanju kakršnih koli učnih vsebin s področja zgodovine znanosti, razvoja znanosti in tehnologije, pomena naravoslovne znanosti in tehnologije za razvoj in napredek države. (Gaberšček in Japelj, 2005).

Del vzrokov za takšno stanje lahko iščemo tudi v splošnem odnosu današnje mladine do znanja, izobrazbe in kariere. Mladi vedno bolj izražajo stališča, da ni pomembno, kaj in koliko znajo, do lastnega znanja so neopredeljeni, kot da se jih ne tiče. Ne zanima jih, ali bodo

nadaljevali šolanje, so neopredeljeni do poklica in tega, kaj bodo počeli v življenju. Tak pogled je značilen predvsem za dijake gimnazij, splošnih in strokovnih (Gornik Mrvar in sod., 2016).

Relativno veliki deleži dijakov in študentov z nespoštljivim ali indiferentnim odnosom do znanja morda nakazujejo, da v srednje šole, med dijake, in na fakultete, med študente, implicitno prehaja splošna družbena klima, v kateri je znanje razvrednoteno oz. nepomembno in necenjeno, saj ni več merilo uspeha v življenju (Gril in sod., 2013).

1.3 Generacija Z

V naših šolah se srečujemo z otroki in mladostniki, si so drugačni od otrok, s katerimi smo se učitelji srečevali do sedaj. To so otroci nove generacije, ki jo navadno imenujejo generacija Z (pa tudi: tiha generacija, e-generacija ali i-generacija, mavrični otroci in indigo otroci). Gre za otroke, rojene med letoma 1995 in 2010, ki so na internet priklopljeni praktično od otroštva (»digitalni domorodci«), ki ves dan gledajo v zaslon telefona, tablice ali prenosnika, pišejo stavke brez ločil, iščejo odgovore na Googlu in listajo knjige le še v šoli. To so iznajdljivi posamezniki, ki odraščajo v svetu hipnih informacij. Že 16 % Slovencev sodi v generacijo Z (Bedene, 2015; Pompe, 2016).

Značilnosti generacije Z:

1 Popolnoma digitalna mladina, strokovnjaki za internet.
2 Raje se sporazumevajo s sporočili, kot govorijo v živo.
3 Zanimata jih tehnologija in podjetništvo.
4 Živijo v nenehnem stresu in so stalno bombardirani z novimi informacijami.
5 Zaradi velikega števila informacij imajo kratek spomin in hitro pozabljajo.
6 Želijo pohvale in takojšno povratno informacijo.
7 So precej samozavestni.
8 Cenijo neodvisnost, samostojnost.
9 Imajo težave s sprejemanjem avtoritete.
10 Večopravilna (»multi task«) generacija.
11 Doživljajo 4d-razmišljanje - njihove misli švigajo v različne smeri, zato se hiper zavedajo svoje okolice.
12 Aktivna generacija: aktivni državljani, aktivisti s pristnim namenom reševanja sveta pred pogubo.
13 Vidijo širšo sliko in imajo čut za okolje, predvsem pa vest.
14 So bolj odprti do drugačnosti.
15 So primerni za timsko delo (Bedene, 2015; *Dolenc, 2018;* Medgeneracijsko vodenje…; Ozkan in Solmaz, 2015; Pompe, 2016).

Ta generacija, ki je »okupirala« naše šole in počasi že vstopa na trg dela, uporablja drugačne načine razmišljanja in komuniciranja kot prejšnje, zato ji moramo tudi izobraževalci pristopiti na drugačen način kot smo bili vajeni do sedaj.

1.4 Potrebujemo drugačen pouk biologije

Zgoraj opisane spremembe (naraščajoč pomen biološkega znanja ob hkratnem upadu interesa za naravoslovje, splošna nizka motiviranost otrok za šolo ter vstop novih, drugačnih generacij v šolski sistem) učitelje postavljajo pred nove vrste izzivov in nam hkrati nalagajo večjo odgovornost. Današnjo mladino moramo nagovoriti s sodobnimi, kreativnimi in

dinamičnimi oblikami ter metodami dela, podprtimi z IKT orodji, ter jih povabiti k sodelovanju in raziskovanju.

Zupančič (2005) je že pred desetletjem opozarjal, da: »je skrajni čas, da generacije šolarjev, ki danes pridobivajo svoje splošno znanje, opremimo vsaj z najosnovnejšimi orodji za razumevanje jutrišnjega sveta, v katerem bo vpliv biologije izreden.«

V mednarodni strokovni javnosti se je uveljavilo spoznanje, da je treba pouk naravoslovja »kontekstualizirati«, da bodo učenci in dijaki v njem videli smisel. Zato je treba pri izbiri in podajanju učnih vsebin prednostno upoštevati njihove interese in vrednote. Učne vsebine in prakse, ki otrokom ne omogočajo smiselnega učenja, najverjetneje nimajo trajnih pozitivnih učinkov (Sjoberg in Schreiner, 2010).

V pouk biologije je treba vključiti čim več metod poučevanja, ki aktivnost z učitelja prenesejo na učenca. To pa ne pomeni nikakršne razbremenitve za učitelja, saj takšen način izvajanja pouka zahteva temeljito pripravo, pozorno izvedbo in obvezno evalvacijo, na podlagi katere lahko izboljšujejo nadaljnje delo (Šorgo in sod., 2007; Uitto in sod., 2010).

Sodobnejši načini poučevanja, ki vključujejo multimedijske vsebine, sodelovalno učenje in raziskovalno učenje (tako pri pouku, kot pri laboratorijskih vajah) ustvarjajo ugodno okolje za učenje in prispevajo k izboljšanju stališč dijakov do biologije. S tem zagotavljajo boljšo naravoslovno pismenosti dijakov in omogočajo nadaljevanje kariere v naravoslovnih znanostih (French in Russell, 2001).

1.5 Naravoslovje in »nenaravoslovci«

Že dve desetletji poučujem biologijo na Ekonomski šoli v Novem mestu, tudi v programu **ekonomska gimnazija.** Med dijaki naše šole so to tisti z najboljšim učnim uspehom iz osnovne šole, so delovni in disciplinirani. Vseeno pa pri njih pogrešam večje zanimanje za svoj predmet. Kljub stalnemu prizadevanju, jih za delo težko motiviram ali celo navdušim. Svoje zadolžitve sicer opravijo, a brez velike vneme in s čim manj truda. Tudi sami mi povedo, da so se pač zato vpisali na ekonomsko gimnazijo, ker jih naravoslovje ne zanima. In ker biologija tudi ni maturitetni predmet, se potrudijo le toliko, da jim ocena iz biologije ne pokvari učnega uspeha.

Tudi longitudinalna raziskava stališč dijakov novomeških gimnazij do biologije med letoma 2005 in 2015 je pokazala, da imajo najbolj odklonilna stališča do biologije v šoli in do kariere na bioloških področjih prav dijaki ekonomske gimnazije (*gl. preglednico 1*). Njihove karierne preference so ekonomija in podjetništvo, jeziki, pravo in družboslovje nasploh ter mediji. Razlika v stališčih se je v desetih letih le še povečala (Klančičar, 2016).

Preglednica 1. Stališča dijakov različnih gimnazijskih programov do biologije (prirejeno po Klančičar, 2016).

Stališče	Eko-nomska gimnazija	Tehniška gimnazija	Bio-tehniška gimnazija	Splošna gimnazija	Skupaj
Interes za biologijo kot šolski predmet	2,7	2,9	3,4	3,2	3,1
Biologija in kariera	2,5	2,6	3,3	2,9	2,8
Biologija kot vrednota	3,5	3,4	3,9	3,8	3,7
Mnenje o biologiji kot znanstveni vedi	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

Op.: 5-stopenjska Likertova lestvica (od 1: popolno nestrinjanje, do 5: popolno strinjanje).

Prav te značilnosti dijakov, na eni strani precejšnje sposobnosti in delovno disciplino, na drugi pa prevladujoč interes in motivacijo za učenje družboslovja ter strokovnih predmetov, sem želel izkoristiti za povečanje motivacije za pouk biologije in naravoslovja ter večje zanimanje za naravo in okolje nasploh. V 2. letniku tega programa izvajamo skupinsko projektno delo z uporabo IK tehnologije za interdisciplinarno obravnavo naravoslovnih tem. Ko dijaki tudi skozi oči in z govorico družboslovca (ki jim je bliže) obdelajo neko temo, z večjim zanimanjem spoznavajo in bolje razumejo tudi njen naravoslovni vidik.

2. Potek dela

Delo začnemo z uvodno motivacijo, dijake seznanim z namenom aktivnosti, načinom dela, urnikom in jin dam navodila za delo. Razdelim jih v skupine po 4 do 5 dijakov in to po abecednem vrstnem redu. Tako so skupine med seboj bolj izenačene. Na tak način lahko pride tudi do medsebojnega sodelovanja tistih dijakov, ki se, če bi se skupine oblikovale po željah dijakov (kar se pri pouku največkrat dogaja) nikoli ne bi znašli v isti skupini, kar vnese v skupino dodatno dinamiko.

Nato dijaki dobijo teme, s katerimi se bodo ukvarjali. Pri aktivnosti obravnavamo dve vrsti naravoslovnih tem; okoljske oz. naravovarstvene ter tiste, ki se tičejo človekovega telesa (zdravje, lepota, sodoben življenjski slog in trendi…). Nabor tem pripravi učitelj, dijaki jih izžrebajo, odprti pa smo tudi za dobre ideje dijakov samih. Če želijo, lahko teme med seboj tudi zamenjajo. Vsako temo predstavijo s stališča:

- naravoslovja (biologija, kemija in fizika)
- družboslovja (sociologija, psihologija, zgodovina, etika…) ter
- strokovnih predmetov (ekonomija, pri nekaterih temah tudi podjetništvo).

Pri vsaki temi tudi povedo, kakšne ukrepe oziroma možnosti za rešitev problematike vidijo ter kaj lahko oni sami storijo za izboljšanje stanja.

Nekatere od tem, ki so jih dijaki do sedaj obdelali, so: lepotne operacije, transplantacije, kloniranje, širjenje nalezljivih bolezni, svetlobno onesnaženje in hrup, tetoviranje in piercing, osebna higiena, ionizirajoča sevanja in černobilska nesreča, vrhunski šport, gensko spremenjena hrana, spremembe spola, izginjanje opraševalcev, upadanje biodiverzitete, atmosferski aerosoli, eutrofikacija voda, raba tal…

Sledi skupinsko delo, ki traja 3 do 4 šolske ure. Dijaki dobijo zahtevno nalogo. Vsaka skupina mora pripraviti dve predstavitvi, eno kot plakat (slikovno gradivo si natisnejo s spleta) in drugo v obliki elektronskih prosojnic. Aktivnost je zasnovana tako, da lahko dijaki v polni meri izkoristijo prednosti šolske učne opreme in svoje odlično obvladovanje sodobne IK tehnologije. Naša šola je s sodobno učno tehnologijo dobro opremljena in vsa je tudi na voljo dijakom pri izvedbi vaje. Dijaki iščejo in zbirajo informacije o temah, ki jih obravnavajo ter pripravljajo gradivo za izdelavo predstavitev ter nastop pred sošolci.

Timsko delo poteka po načelih sodelovalnega pouka (v majhnih skupinah, z neposredno interakcijo in s pozitivno povezanostjo med člani, za doseganje skupnega cilja). Dijaki posameznih skupin si izberejo svoj prostor na šoli, kjer lahko v miru delajo. Na voljo so jim vsi prosti šolski prostori (naravoslovna učilnica, računalniške učilnice, knjižnica, njihov matični razred...). Dobijo dovolj materiala za izdelavo plakatov in imajo dostop do računalnikov s tiskalniki. Pri delu jih nihče ne nadzira. Sami si organizirajo delo in razporejajo svoj čas, razdelijo si zadolžitve in se odločijo, kdaj bodo odšli na malico...

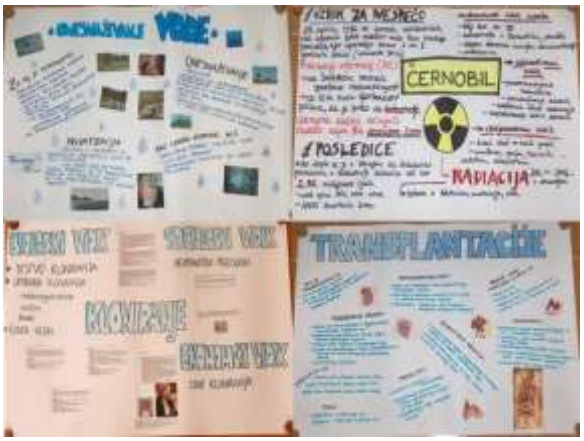
Pri takšnem načinu dela so dobri, saj imajo radi krajše in intenzivnejše aktivnosti. Kot tipični predstavniki generacije Z odlično obvladajo iskanje informacij na medmrežju. Hitro zberejo veliko gradiva, ga strukturirajo ter večinoma pripravijo bogate predstavitve in izvirne nastope.

Ko poteče čas, namenjen za delo, se spet zberemo in izvedemo predstavitve izdelkov ter evalvacijo narejenega, vključno z vrstniškim ocenjevanjem. Predstavitve so kratke (do 10 minut), zanimive in domiselne, seveda pa morajo biti tudi strokovne in v skladu z navodili. Pri predstavitvah morajo sodelovati vsi člani skupine, tudi zato, da se odgovornost za uspeh dela porazdeli med vse člane.





Sliki 1 in 2: Dijaki predstavljajo svoje izdelke sošolcem.





Sliki 3 in 4: Primeri izdelkov dijakov: plakati (sl. 3) in elektronske prosojnice (sl. 4).



Slika 5: Izpolnjeni ocenjevalni lističi.

Ocenjevanje izvedemo tako, da dijaki dobijo ocenjevalne lističe (*gl. sliko 5*), s katerimi ovrednotijo delo drugih skupin (nastop, e-prezentacijo, plakat). Njihove ocene, skupaj z učiteljevo, dajo končno oceno. Sam pri ocenjevanju pazim le na morebitne strokovne napake in formalno ustreznost izdelkov, če sodelujejo vsi člani skupine in podobno. Učiteljeva ocena je tako le korektiv, odločilne so ocene dijakov. Ocena je skupna – enaka za vse člane skupine.

3. Zaključek

Opisano projektno delo se razlikuje od običajnih dejavnosti v šoli in ima v primerjavi z njimi nekaj prednosti. Naj omenim nekatere, ki se mi zdijo najpomembnejše.

3.1 Samostojnost, fleksibilnost in ustvarjalnost

Eden glavnih smotrov projektnega dela je, da si dijaki sami organizirajo delo in razdelijo zadolžitve. Učitelj dijakom le pomaga in jih po potrebi usmerja. Dijaki se sami odločijo, katero od tem bodo predstavili kot plakat in katero kot e-predstavitev in kdo od njih se bo ukvarjal s posamezno temo. Imajo proste roke pri izbiri virov in pri načinu predstavitve rezultatov svojega dela. Na ta način razvijajo pomembne osebnostne lastnosti in veščine, kot so: odgovornost, samoiniciativnost, samodisciplina, sposobnost načrtovanja ter sposobnosti vodenja in sodelovanja.

Pri svojem delu si hkrati svobodni in omejeni, saj se morajo držati navodil, dobijo v naprej določene teme, sodelavce in vrsto izdelkov ter imajo omejen čas. Znotraj tega okvira pa morajo pokazati svoje sposobnosti in narediti čim boljše izdelke - važen je rezultat. Pokazati morajo vrline, ki so tudi lastnosti dobrih poslovnežev in podjetnikov, kar si želi postati precejšen del teh dijakov.

Prednost vaje je tudi v tem, da vključuje različne oblike ustvarjalnosti. Dijaki v svoje predstavitve vključujejo tudi za naravoslovje manj običajne aktivnosti (strip, uganke, dramatizacija, igra vlog…). Nasploh je značilno, da vaja zaradi svoje zasnove, ki temelji na fleksibilnosti, omogoča dijakom veliko pestrost predstavitev in realizacijo novih idej. Uvajanje te vrste aktivnosti v šolo je zelo dobrodošlo, saj vrsta podatkov in izkušenj v tujini in pri nas kaže, da šolsko ozračje in običajen potek pouka premalo spodbujata k ustvarjalnosti in jo pogosto celo dušita (Požarnik, 2000).

3.2 Dekleta in naravoslovje

Ekonomska gimnazija je program, v katerega se vključujejo pretežno dekleta, letos imamo prvič celo izključno dekliški razred. Številne pedagoške raziskave po svetu kažejo, da je interes za naravoslovje pri dekletih nižji kot pri fantih.

Tudi v Sloveniji so dekleta so manj zainteresirana za naravoslovje (z izjemo biologije) in tehniko kot fantje in se manj pogosto vpisujejo na te smeri študija. Rezultati raziskave TIMSS kažejo, da imajo dekleta raje biologijo in fantje fiziko, v kemiji pa ni razlik. (Gril in sod., 2013). Primerjava dijakov in dijakinj štirih novomeških gimnazijskih programov pokaže, da imajo dijakinje bolj pozitivna stališča do biologije kot dijaki (Klančičar, 2016).

Nizek delež deklet, ki se odločijo za študije in poklice v naravoslovju in tehniki, zbuja zaskrbljenost v večini držav. Kot izhaja iz raziskave ROSE, dekleta (bolj kot fantje) dajejo prednost vrednotam. Lahko rečemo, da so bolj idealistične, odprte do soljudi in bolj nagnjene k skrbi za okolje. Če bomo v učne načrte in v pouk (ter tudi ocenjevanje znanja) vključili tudi ta vidik naravoslovja, se lahko v prihodnosti nadejamo večje uravnoteženosti (Sjoberg in Schreiner, 2010). Zato je naravoslovna aktivnost, ki vključuje tudi sociološke in etične poglede, še posebej primerna za dekleta.

3.3 Vrstniško ocenjevanje kot motivacija

Dijaki svoje izdelke za šolo večinoma naredijo z namenom in na način, da bodo ti všeč učitelju, ki jih ocenjuje. Zase ali za sošolce bi jih naredili drugače. Tudi kolegi opažajo podobno: ko npr. dijake povprašajo, kakšno oceno bi dali dijaku za nek izdelek, se ocene dijakov lahko precej razlikujejo od njihove. Učitelji in dijaki se torej včasih precej razlikujemo v mnenju o tem, kaj je dobro narejeno in kaj nam je všeč. Z uvedbo vrstniškega ocenjevanja sem želel vsaj delno premostiti ta razkorak.

Pomembno je, da dijaki že od vsega začetka vedo, da jih bodo ocenjevali sošolci. Zato morajo pri izdelavi predstavitev (poleg tega, da se držijo navodil za delo) predvsem paziti na to, da bodo le-te zanimive za njihove sošolce. To je tudi eden od razlogov, da se bolj potrudijo. Ker je čas za predstavitev izdelkov kratek, morajo to narediti zgoščeno, zanimivo in domiselno, da pritegnejo njihovo pozornost. V pestre predstavitve vključujejo glasbo, filmčke, animacije in druge, že prej omenjene ustvarjalne aktivnosti, ki so blizu današnji mladini. Tudi poslušalci so bolj pozorni in natančneje spremljajo predstavitve sošolcev. Ocena vaje je skupna, vsi dijaki v skupini dobijo enako oceno. Zato tudi poskrbijo, da vsak od članov skupine odgovorno opravi svoje delo.

3.4 Večja motivacija ter trajnejše in uporabnejše znanje

Metode dela, kot je tudi opisana, ki upoštevajo značilnosti in interese dijakov ter jim namenjajo aktivno vlogo pri dejavnostih, imajo velik motivacijski vpliv. Pri tem se dopolnjujejo elementi zunanje motivacije (zdravo tekmovalno vzdušje med skupinami in sodelovanje znotraj skupine, možnost izkazati se pred sošolci, možnost dobiti dobro oceno…) in notranje motivacije (radovednost, interes, ustvarjalna svoboda, zanimanje za temo, proste roke pri delu, želja po samopotrjevanju…). Za svoje delo so dijaki nagrajeni z dobro oceno. Ker projekt izvedemo proti koncu leta, ko so dijakom ocene še posebej pomembne, je motivacija za delo še večja.

Poglaviten cilj vsakega poučevanja in učenja je seveda pridobivanje znanja. Aktivnosti, ki temeljijo na interesih, samoiniciativnosti in motiviranosti, omogočijo tudi pridobivanje znanj, ki jih po Bloomovi lestvici uvrščamo v vrh kognitivnih stopenj aktivnosti (analiza, sinteza,

vrednotenje). Znanje, pridobljeno na takšen način, je globlje, trajnejše in bolj uporabno, zato pričakujemo tudi večjo transfernost znanja. Požarnik Marentičeva (2000) učni transfer definira kot prenos učnega učinka s prejšnjega na nadaljnje učenje, z enega predmetnega področja na drugo, pa tudi iz znanih okoliščin, npr. šolskih, v nove – življenjske in poklicne. Transfer je še posebej pomemben v sedanjem času hitrih družbenih, gospodarskih in znanstvenih sprememb ter nepredvidljive prihodnosti. Pričakujemo, da bo pridobljeno znanje današnje mladine pomagalo reševati probleme v novih okoliščinah ter pri učenju za nove, danes še neznane poklice.

Sjoberg in Schreiner (2010) menita, da so naravoslovna pismenost in kompetence za življenjske situacije (ki jih npr. meri PISA) pomembne za dobro funkcioniranje posameznika v družbi prihodnosti, a so pomembnejši kriteriji za uspeh tisti, ki so trajnejši, celo vseživljenski. Povezani so z vedenjskimi dejavniki, npr. večjim zanimanjem za naravoslovje in tehniko, pozitivnimi (in hkrati kritičnimi!) stališči do naravoslovja, pripravljenostjo zavzeti se za reševanje naravoslovnih problemov, razumevanjem pomena naravoslovja in tehnike za dobrobit naše družbe ipd.

4. Viri

Bedene, P. (2015). X, Y, Z - smo si res tako različni? *Mladi in denar*. Pridobljeno s https://www.mladi-denar.si/8837196?cctest&

Dolenc, D. (2018). Psihologija dela, blog. Pridobljeno s https://psihologijadela.com/2018/01/24/prihod-generacije-z/

French D. P., Russell C. P. (2001). A statistical examination of student achievement and attitude in a large-enrollment, inquiry-based, introductory, biology course. *Conference of the National Association for Research in Science Teaching*, St. Louis, Missouri 25 – 28 March 2001. Pridobljeno s http://biol1114.okstate.edu/guest/narst-2001.pdf

Gabršček S., Japelj B. (2005). *Izzivi naravoslovno tehničnega izobraževanja, zaključno poročilo*. Ljubljana, Center za promocijo znanja in Pedagoški inštitut: 190 str. Pridobljeno s http://botanika.biologija.org/zeleni-skrat/ucitelji/porocilo-izzivi/izzivi-nt-izobrazevanja.pdf

Gornik Mrvar M., Zupanc D., Gril A., Nolimal F. (2016). Je znanje sploh še merilo uspeha? Radijska oddaja RTV Slovenija, Val 202, 8. 4. 2016. Pridobljeno s http://val202.rtvslo.si/2016/04/izvidnica-je-znanje-sploh-se-merilo-uspeha/

Gril A., Autor S., Rožman M., Vidmar M. (2013). Socialne predstave mladih o znanju. V: *Odnos do znanja v družbi znanja. Ljubljana*, Pedagoški inštitut: 5 str. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/izobrazevanja/DrZnanja/Odnos%20do%20znanja%20-%20kratka%20predstavitev.pdf

Japelj Pavešić B., Brečko B. N., Bezgovšek Vodušek H., Čuček M., Kozina A., Lipovec A., Magajna Z., Perat Z., Vidmar M. (2005). *Slovenija v raziskavi TIMSS 2003*. Ljubljana, Pedagoški inštitut: 365 str.

Klančičar D. (2016). *Primerjava stališč dijakov novomeških gimnazij do biologije med letoma 2005 in 2015* (Magistrsko delo). Biotehniška fakulteta, Ljubljana.

Medgeneracijsko vodenje: Generacija X, Generacija Y, Generacija Z…. IZZA d.o.o. blog. Pridobljeno s https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html

Ozkan, M. in Solmaz, B. (2015). The Changing Face Of The Employees- Generation Z And Their Perceptions Of Work. *Procedia Economics and Finance, 26*, 476–483.

Pompe, A. (2016). Generacija Z: značilnosti generacije, rojene med letoma 1995 in 2010. *City magazine*. Pridobljeno s http://citymagazine.si/clanek/generacije-z-znacilnosti-generacije-rojene-med-leti-1995-in-2010/

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

Sjoberg, S., Schreiner, C. (2010). The ROSE project. An overview and key findings. Pridobljeno s http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf

Strgar, J. (2010). Analiza stanja naravoslovne pismenosti na področju biologije. V*: Opredelitev naravoslovnih kompetenc. Znanstvena monografija*. Grubelnik V. (ur.). Maribor, Fakulteta za naravoslovje in informatiko: 78-85.

Šorgo, A., Verčkovnik, T., Kocijančič, S. (2007). Laboratorijsko delo pri pouku biologije v slovenskih srednjih šolah. *Acta biologica slovenica, 50, 2:* 113-124.

Uitto, A., Juuti, K., Lavonen ,J., Meisalo, V. (2010). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education, 40, 3:* 124-129.

Vogrinc, J. (2009). Ali družboslovec potrebuje kakovostno naravoslovno izobrazbo? *Posvet o poučevanju naravoslovja*, SAZU, 16. decembra 2009. Kranjc A. (ur.). Ljubljana, Slovenska akademija znanosti in umetnosti: 84 str.

Zupančič, G. (2005). Pomen znanja biologije v sodobnem svetu. *Proteus, 68, 2:* 94-95.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Dejan Klančičar je univerzitetni diplomirani biolog. Po končani splošni gimnaziji je nadaljeval študij na Biotehniški fakulteti v Ljubljani, kjer je diplomiral na molekularno biološki smeri, kasneje pa opravil tudi znanstveni magisterij na področju biološkega izobraževanja. Ima izkušnje z delom v različnih izobraževalnih programih in na različnih nivojih izobraževanja (osnovna šola, splošno in strokovno srednješolsko izobraževanje, poklicno izobraževanje ter izobraževanje odraslih). Zaposlen je kot učitelj biologije in naravoslovja na Ekonomski šoli Novo mesto.

Tujerodne vrste kot prezrte grožnje

Non-Native Species should not be Overlooked

Alenka Sedlar Špehar

BIC Ljubljana, Živilska šola
alenka.sedlar@bic-lj.si

Povzetek

Organizmi se po biosferi gibajo v lastnem ritmu, zaradi človeka pa je ta tempo močno povečan. To se pozna tudi v Sloveniji, kjer rastejo številne tujerodne vrste, ki vplivajo na domače endemite in druge organizme. Najpogosteje so prišle v naše kraje zaradi želje po posedovanju nečesa novega ali kot slepi potniki. Zaradi invazivnih vrst je biotska pestrost spremenjena in osiromašena. Zato je prav, da spodbudimo mlade, da se z ustreznimi napravami aktivno bojujejo proti invazivnosti tujerodnih vrst.
Gozdarski inštitut Slovenije je s spletno in mobilno aplikacijo Invazivke pripomogel k večji ozaveščenosti javnosti. Program je bil kot učni pripomoček testiran in uporabljen pri praktičnem pouku na Živilski šoli. Pogled dijakov na uporabo spletnih in mobilnih aplikacij je pozitiven, le peščica dijakov je bila nezadovoljnih.

Ključne besede: aplikacija Invazivke, invazivnost, oprema IKT, naravovarstvo, tujerodne vrste.

Abstract

Organisms move along the biosphere at their own pace and the man greatly increases this course. We deal with the same case in Slovenia, where we have many non-native species which affect our endemics and other organisms. They most often came to our region as stowaways or because of the desire to own something new. As a result, invasive species began to change our biodiversity and impoverish it. Due to this effect, it is right that we encourage young people to actively participate in the fight against this invasiveness by using their smart devices. How to achieve young people, I will present it in the article.
the Institute of Forestry of Slovenia helped to increase public awareness with the online and mobile application Inazivke. School students studied the program and used it in practical lessons as a learning tools. His view of the use of web and mobile applications is positive, only a handful of students were dissatisfied.

Keywords: application IT, invasiveness, Invazivke, nature conservation, Non-native species.

1. Uvod

Organizmi potujejo po biosferi in se ustalijo v tistem biotopu, kjer jim najbolj ugajajo tako biotski kot abiotski dejavniki. Z naraščanjem človeškega vpliva so te meje premaknjene. Kaktusi rastejo tudi v Triglavskem narodnem parku, če so nameščeni toplejšem okolju v planinski koči.

Problem nastane, ko se tujerodna vrsta aklimatizira na naše pogoje in se začne širiti ter kolonizirati prostor tako, da so domače vrste izpodrinjene. Tak primer je zlata rozga, ki so jo pri nas naselili čebelarji, da bi bila zagotovljena jesenska paša čebel. Rastlina je dobro sprejela naše klimatske razmere, lastnosti tal in nadmorsko višino ter se razbohotila in ustvarila velike sestoje monokulture. Njena širitev ne vpliva zgolj na rastlinske vrste, ki so na ta način izpodrinjene, temveč tudi na živalske vrste, ki so zaradi prehranskih navad prisiljene zapustiti svoj življenjski prostor.

Takih primerov škode zaradi vnosa tujerodnih vrst, ki so sčasoma pokazale svojo invazivnost, je v Sloveniji veliko. V prispevku opozarjamo na to, da lahko problem zajezimo le z ustrezno informiranostjo širše javnosti. Čudovit primer v Sloveniji je ozaveščanje javnosti o alergenih učinkih ambrozije ter zakonsko določeno odstranjevanje te rastline (Židan, 2010). Poskrbljeno je za ustrezno informiranje ljudi o:

- načinu širjenja invazivne rastline,
- tveganju zaradi njene prisotnosti tako na področju zdravja ljudi kot ekološke stabilnosti,
- različnih načinih zatiranja,
- višini kazni v primeru, če ne bomo odstranjevali te rastline na lastni parceli.

S tovrstnim ukrepom ni uničeno sobivanje ambrozije z domačimi avtohtonimi rastlinskimi vrstami v našem okolju, je pa drastično omejena njena širitev (Šoštarič, 2013).

Ozaveščanje javnosti je najbolj učinkovito, če je opozorjena dovolj zgodaj. Otroci so zelo dojemljivi za tovrstno tematiko in radi sodelujejo pri odstranjevanja tujerodnih živalskih in rastlinskih vrst. Problem je, da so nekatere izmed njih alergene ali kako drugače zdravju škodljive oziroma nevarne (npr. ugriz nutrije).

Drugi način, s katerim lahko spodbujamo mladinsko participacijo pri ozaveščanju na področju tujerodnih vrst, je uporaba mobilnih aplikacij (Spletni portal Invazivke). V nadaljevanju bo predstavljena aplikacija, ki jo uporabljamo pri pouku v programu SSI, naravovarstveni tehnik.

2. Invazivke

V okviru projekta LIFE ARTEMIS – osveščanje, usposabljanje in ukrepanje proti invazivnim vrstam v gozdu so pripravljene spletne in mobilne aplikacije, s katerimi lahko vsakdo sporoča o najdbi tujerodnih vrst v Sloveniji. Projekt, ki traja od leta 2016 do 2020, financirajo Evropska komisija, Ministrstvo za okolje in prostor ter Mestna občina Ljubljana. V začetni fazi sta bila vzpostavljena sistem prepoznavanja in lokacijsko spremljanje tujerodnih vrst na področju gozdnih ekosistemov, vendar se je spremljanje razširilo tudi na ostale ekosisteme (Piškur, Ogris, de Groot, Kavčič in Jurc, 2016 in Jurc, 2016).



Slika 1: Brezplačen dostop do aplikacije Invazivke

Aplikacija Invazivke (slika 1) je del javnega elektronskega informacijskega sistema, s katerim posamezniki zbirajo podatke o vnosih. Z njo je vzpostavljen sistem zgodnjega obveščanja in hitrega odzivanja za tujerodne vrste, podatki pa se uporabljajo za medijsko obveščanje in obveščanje ustreznih institucij. Rokovanje z aplikacijo je zelo preprosto in omogoča:

- prepoznavanje tujerodne vrste, saj aplikacija vsebuje opis vrst – slika 2,
- sporočanje o najdbi (vnos podatkov o tujerodni vrsti, lokaciji najdbe, številu osebkov in njihovi razširjenosti v prostoru – slika 3) ,
- preverjanje na karti, ali je bila v okolici že kakšna najdba tujerodnih vrst (slika 4).



Slika 2: Opis tujerodnih vrst za lažje prepoznavanje v naravi



Slika 3: Način vnosa tujerodnih vrst na novih lokacijah



Slika 4: Karta s podatki o razširjenosti tujerodnih vrst

Aplikacijo bogati tudi to, da je vsak vnos uporabnika preverjen. Strokovnjaki v najkrajšem možnem času preverijo pravilnost identifikacije organizma in posredujejo koristne nasvete oziroma namige. Uporabnik lahko strokovnjake kadar koli vpraša o dilemah pri prepoznavanju in določanju tujerodnih vrst. Aplikacija je kot živ organizem, ki komunicira z uporabnikom.

Aplikacijo lahko uporablja vsak, ki je starejši od dvanajstih let. Mlajšim je svetovan nadzor starejših oseb. Ob prvi registraciji se uporabnik aplikacije obveže, da bo spoštoval naslednja pravila:

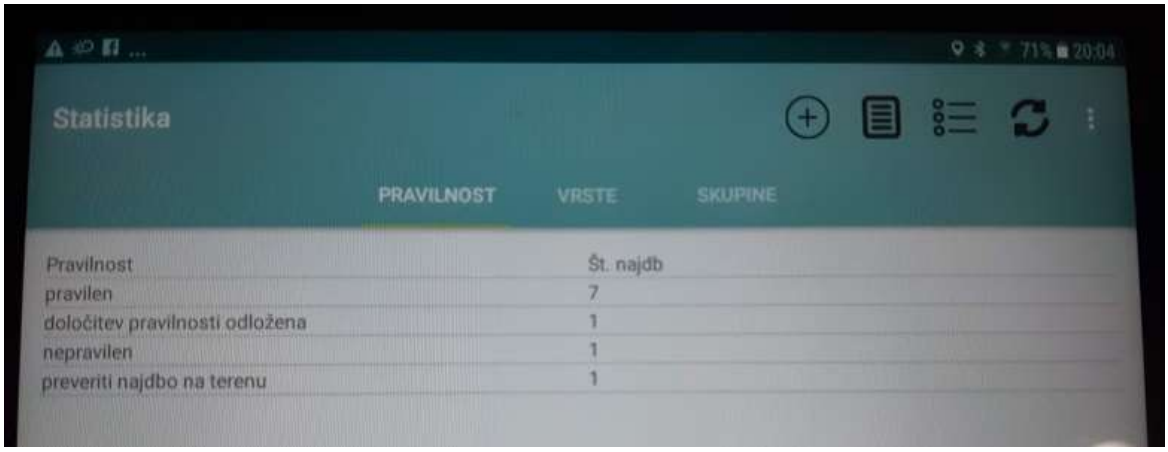
- uporabnik mora biti avtor svojih slik,
- podatke mora vnašati skrbno in natančno,
- odzvati se mora na morebitna vprašanja strokovnjaka, ki preverja vnos,
- strinjati se mora z obdelavo vnesenih podatkov za obveščanje medijev in ustreznih institucij (Spletni portal Invazivke).

3. Uporaba mobilnih aplikacij pri mladih

Mladi pogosto uporabljajo mobilne aplikacije, zato je prav, da jim ponudimo aktivnosti, ki prispevajo k boljšemu vsakdanu. Ena izmed takih je tudi aplikacija Invazivke. Dijaki v okviru praktičnega pouka pri predmetu ekološke analize in monitoring spoznajo aplikacijo in jo uporabljajo en mesec. Pred uporabo in po uporabi aplikacije preverimo njihovo znanje s področja tujerodnih vrst.

Pred uporabo mobilne aplikacije učitelji opažamo, da njihovo znanje s področja tujerodnih vrst zelo šepa. Zato sklepamo, da se v družbi in v šoli premalo pogovarjamo o tej prezrti grožnji. Po tednu dni uporabe mobilne aplikacije se njihovo znanje poveča. Prav tako se poveča njihovo zanimanje za naravo, saj dijaki začnejo opazovati svojo okolico, kjer iščejo tujerodne vrste.

Pri tem jim zelo pomagajo nazorne slike in opisi osebkov, ki se nahajajo tako na spletni kot mobilni aplikaciji. Prav tako jih pritegne zemljevid, ki jim sporoča že vnesene podatke.



Slika 5: Statistika programa Invazivke

Po raziskavi na BIC Ljubljana, Živilski šoli, je mladim poleg omenjenih prednosti programa všeč tudi Statistika (slika 5). S to aplikacijo se lahko med seboj primerjajo ali celo tekmujejo. Vsebuje namreč število vnosov lokacij s tujerodnimi vrstami, število pravilno identificiranih vrst, število nepravilno vnesenih vrst in celo informacijo, katere vrste morajo strokovnjaki preveriti na terenu.

Mladim je zelo všeč, da se po vsakem vnosu tujerodnih vrst v sistem v zelo kratkem času odzove nekdo, ki preveri vnos in jih obvesti o resničnosti njihove najdbe.

Aplikacija Invazivke mlade spodbuja k opazovanju narave, gibanju v naravi in izobražuje na področju tujerodnih vrst v Sloveniji. Z uporabo aplikacije se povečuje tudi zavest o ohranjanju domačih avtohtonih vrst.

Največjo pomanjkljivost aplikacije dijaki vidijo predvsem v tem, da ni podprta na Iphonih. Program bi moral biti prirejen tudi za sodobno mobilno tehnologijo.

4. Zaključek

Mobilna ali spletna aplikacija Invazivke je rezultat projekta LIFE ARTEMIS, ki ga v obdobju 2016−2020 financirajo Evropska komisija, Ministrstvo za okolje in prostor ter Mestna občina Ljubljana. Z njo ozaveščajo širšo javnost in spodbujajo k aktivni participaciji v boju proti tujerodnim vrstam. Aplikacija je privlačna za uporabo in nudi številne informacije o tujerodnih vrstah. Hkrati lahko vsakdo, ki je registriran, vnaša svoje primere opazovanja ali preveri vnose tujerodnih vrst na izbrani lokaciji. Uporabnik je očaran tudi zato, ker je vsak vnos preverjen. Strokovnjaki v najkrajšem možnem času posredujejo informacijo o ustreznosti.

5. Literatura

Jurc, D. (2016). *Usmerjanje aktivnosti v zvezi s tujerodnimi organizmi v gozdu.* Maja Jurc. Invazivne tujerodne vrste v gozdovih ter njihov vpliv na trajnostno rabo gozdnih virov, (str. 11–17). Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za gozdarstvo in obnovljive gozdne vire.

Piškur, B., Ogris, N., de Groot, M., Kavčič, A., Jurc, D. (2016). *Programi preiskav za škodljive organizme v slovenskih gozdovih. Maja Jurc. Invazivne tujerodne vrste v gozdovih ter njihov vpliv na trajnostno rabo gozdnih virov,* (str. 51 – 59) . Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za gozdarstvo in obnovljive gozdne vire.

Spletni portal Invazivke. Pridobljeno s https://www.invazivke.si/.

Šoštarič, M. (2013). *Zakon ni ustavil razraščanja ambrozije*. Delo, 2013. Pridobljeno s https://www.delo.si/novice/slovenija/zakon-ni-ustavil-razrascanja-ambrozije.html.

Židan, D. (2010). Odredba o ukrepih za zastiranje škodljivih rastlin iz rodu Ambrosia. Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano. Ur. l. RS, št. 63/2010. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201063&stevilka=3572.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Sedlar Špehar je učiteljica strokovnih modulov v programu naravovarstveni tehnik na BIC Ljubljana, Živilska šola. Na šoli je zaposlena deset let. V svoji karieri je napisala štiri delovne zvezke in učbenik Ekološke analize in monitoring. Po izobrazbi je univerzitetna diplomirana mikrobiologinja, poklicna pot pa jo je vodila k varovanju narave.

Od izkušnje do znanja pri pouku biologije

From Experience to Knowledge in Biology Teaching

Valentina Mavrič Klenovšek

Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
valentina.mavric@sc-nm.si

Povzetek

Izkustveno učenje je v pouk naravoslovnih predmetov vključeno v obliki eksperimentov. Takšno učenje se je razmahnilo v zadnjih desetletjih kot odgovor na pretežno ob knjigah in učiteljevih razlagah zasnovano učenje, kjer se razvija predvsem abstraktno simbolično znanje. Dijaki so pri pouku biologije premalokrat izpostavljeni izkustvenemu poučevanju. Največkrat le pri laboratorijskih vajah. K učnim uram biologije smo začeli prinašati pripomočke, ki bi dijake zaposlili v času razlage in tako konkretizirali informacije iz projekcije, razlage. Z vrvico smo strli pojma kromosomom in kromatin, kartončki pomagajo pri učenju celične delitve. Dijaki so preučevali škrge pri školjki in ribi, iskali ribje srce, jajčeca in poskusili izolirati ribji mehur. Iz pasivnih sledilcev učne snovi so postali aktivni iskalci informacij v zvezku in učbeniku. Predvsem pa pozorni poslušalci, ki so spremljali pouk.

Ključne besede: izkustveno učenje, kromatin, mitoza, sekcije.

Abstract

One way of incorporating experiential learning into science classes is by conducting experiments. This type of learning has become popular as a response to traditional teaching methods (such as lecturing and solely using course-book material), which only enhance students' abstract and symbolic knowledge. From my experience, students are exposed to experiential learning only when doing laboratory tasks. Therefore, we decided to introduce some teaching accessories into my biology lessons to bridge the gap between theory and practice and to increase the students' engagement level: for example, by using a string, the new terms of chromosome and chromatin were introduced; cue cards were helpful to learn about the cell division. Apart from that the students also explored the gills in fish and shells, tried to locate the fish heart and isolate the swim bladder in fish. In conclusion, we can emphasize that experiential learning goes beyond classroom learning by encouraging the students to be active and collaborative participants of biology classes by problem-solving, research and by exploring multiple sources of information. Last but not least, this type of learning has enabled them to become attentive listeners and careful observers.

Key words: chromatin, experiential learning, mitosis, sections.

1. Uvod

V času gimnazijskega izobraževanja naj bi dijaki pridobili kompleksna sistemska znanja biologije, ki v različnih kontekstih omogočajo razvijanje odgovorne uporabe znanja, zmožnosti samostojne presoje, vključevanja v družbene procese odločanja ter odgovornega ravnanja z živimi sistemi za ohranjanje spleta biotskih procesov, ki soustvarjajo življenjske razmere na Zemlji (Vičar, 2013). Velikokrat pa se zgodi, da ob obsežnosti in zahtevnosti predmeta pozabimo na pridobivanje znanja v aktivni obliki, npr: z opazovanjem, merjenjem, terenskim delom in izvajanem enostavnih eksperimentov. Vse te aktivnosti zahtevajo od učitelja kar nekaj spretnosti po nabiranju različnih materialov in predpripravah na pouk. Predmetna skupina za biologijo je posredovala usmeritev, s katero naj bi spremljali doseganje spretnosti in dijakov varno uporabo tehnologij, komuniciranja, sodelovanja. Tako pa naj bi še uporabljali spletne aplikacije, ki nam ob obvladanju le teh močno olajšajo delo.

Ena izmed metod dela, ki omogoča doseganje zastavljenih ciljev, je izkustveno učenje. Izkustveno učenje je v pouk naravoslovnih predmetov vključeno v obliki eksperimentov. Takšno učenje se je razmahnilo v zadnjih desetletjih kot odgovor na pretežno ob knjigah in učiteljevi razlagi zasnovano učenje, ki se razvija predvsem abstraktno simbolično znanje (Gustmandl, 2012).

Po definiciji je izkustveno učenje (ang. experiential learning) model učenja, ki se začne z izkušnjo le tej sledijo refleksija, diskusija, analiza in evalvacija izkustva. Znotraj teh procesov se gradijo vpogled, odkrivanje in razumevanje. Pri uspešnem učenju gre za ciklično prehajanje od izkušnje prek opazovanja do teoretične osmislitve (refleksije) ter eksperimentalnega ustvarjanja nove izkušnje. Pri izkustvenem učenju je pomembno, da vse te dimenzije tudi povezujemo.

Izkustveno učenje je proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo ali transformacijo izkušnje (Kolb, 2015). Kolb opisuje v modelu izkustveno učenje kot proces, ki se začne s konkretno izkušnjo, tej sledi razmišljujoče opazovanje, nato abstraktna konceptualizacija, ter na koncu aktivno eksperimentiranje. Osrednje metode so: simulacije, igranje vlog, socialne igre, strukturirane naloge, skupinska interakcija, telesno gibanje ter sproščanje. Izraz, zlasti s sopomenko izkušenjsko učenje, označuje tudi učenje iz izkušenj, ki poteka praviloma izven izobraževalnih institucij na podlagi splošnih ali specifičnih življenjskih izkušenj, ki niso del načrtovane izobraževalne dejavnosti ali določenih aktivnosti.

Če želimo izkustveno učenje pripeljati do kakovostnega in trajnega znanja, pa je učiteljeva vloga, da nenehno ugotavlja, kako dijak napreduje in prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih dobi od dijaka. To pomeni, da udejanjamo načela formativnega spremljanja (Holcar Brunauer idr., 2016).

Dijaki so premalokrat izpostavljeni izkustvenemu poučevanju, in sicer največkrat pri le laboratorijskih vajah.

K učnim uram biologije smo začeli prinašati pripomočke, ki bi dijake zaposlili v času razlage in tako konkretizirali informacije iz projekcije, razlage.

2. Primeri izkustvenega učenja pri biologiji

Predstavljenih bo nekaj primerov izkustvenega učenja, ki smo jih z dijaki izvajali v zadnjem letu.

2.1 Kromatin, kromosom

DNA (dvojna vijačnica) se ovija okoli histonskih beljakovin in tvori kromatin. V profazi (prvi stopnji celične delitve) se začne kromatin postopno zvijati in gubati v obliko kromosoma, ki ga vidimo v metafazi (Tomžič, Zidar, Dolenc Koce in Ambrožič Avguštin,. 2017).

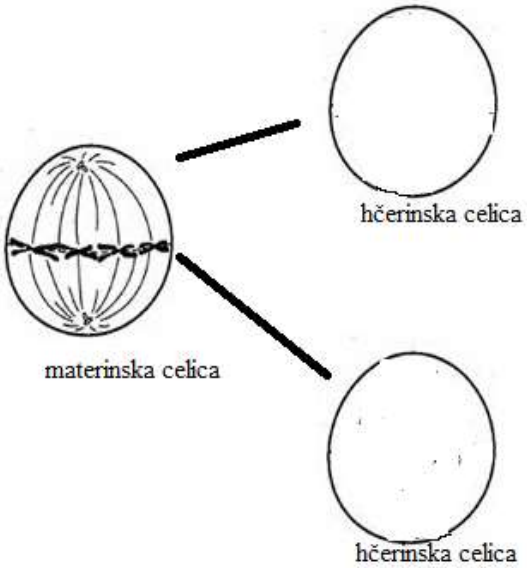
Dijaki so dobili na mizico v klobčič zvito vrvico. Njihova naloga je bila, razrez vrvice tako, da lahko sestavijo dva homologna dvokromatidna kromosoma kot je prikazano na Sliki 1.



Slika 1: Homologna dvokromatidna kromosoma (avtor: V. M. Klenovšek)

Razlagi so potem sledili tako, da so postavljali kromosome kot si sledijo v posameznih fazah mitoze in jih ob tem prerisali v zvezek.

Ko so končali, so rešili nalogo na Sliki 2, kjer so razporedili štiri dvokromatidne kromosome materinske celice v hčerinski celici. Namen takšne naloge je bil, da preverijo, ali so osvojili koncept mitoze, kjer je število kromosomov v obeh hčerinskih celicah enako kot v materinski celici, spremeni pa se oblika kromosomov (materinska celica ima dvokromatidne kromosome, pri hčerinski celici pa se ohranijo enokromatidni kromosomi).



Slika 2: Razporeditev kromosomov iz materinske celice v hčerinski celici (avtor: V. M. Klenovšek)

2.2 Prepoznavanje faz mitoze

Naslednjo šolsko uro je vsakega dijaka na klopi pričakal kartonček, na katerem je bila natisnjena ena izmed faz mitoze. Na tabli so bila napisana vprašanja, ki so vodila dijaka opri opazovanju slike mitoze (tip celice, faza delitve, oblika kromosoma).

Aktivnost je bila izpeljana tako, da so dijaki poslušali opise mitotske delitve rastlinske in živalske celice ter vstajali izza klopi takrat, ko so bili so bili prepričani, da je bil opisan njihov kartonček. Npr.:

- vstanite vsi, ki imate rastlinsko celico;
- vstanite vsi, ki imate celico metafaze;
- vstanite vsi, ki imate na siki dvokromatidne kromosome …

2.3 Žuželka sršen

Za izvedba aktivnosti smo potrebovali enega sršena na par dijakov. Dijaki so si žuželko najprej ogledali, določili njene telesne regije (glavo, oprsje in zadek) in narisali skico. V naslednjem koraku so tako kot kaže Slika 3 prerezali sršena in osamili telesne regije. Na glavi so si ogledali sestavljeno oko in iz oprsja izrezali letalne mišice. Posebno pozornost pa so namenili zadku, iz katerega so izrezali želo.



Slika 3: Sekcija sršena (avtor: V. M. Klenovšek)

2.4 Sekcija školjka klapavice

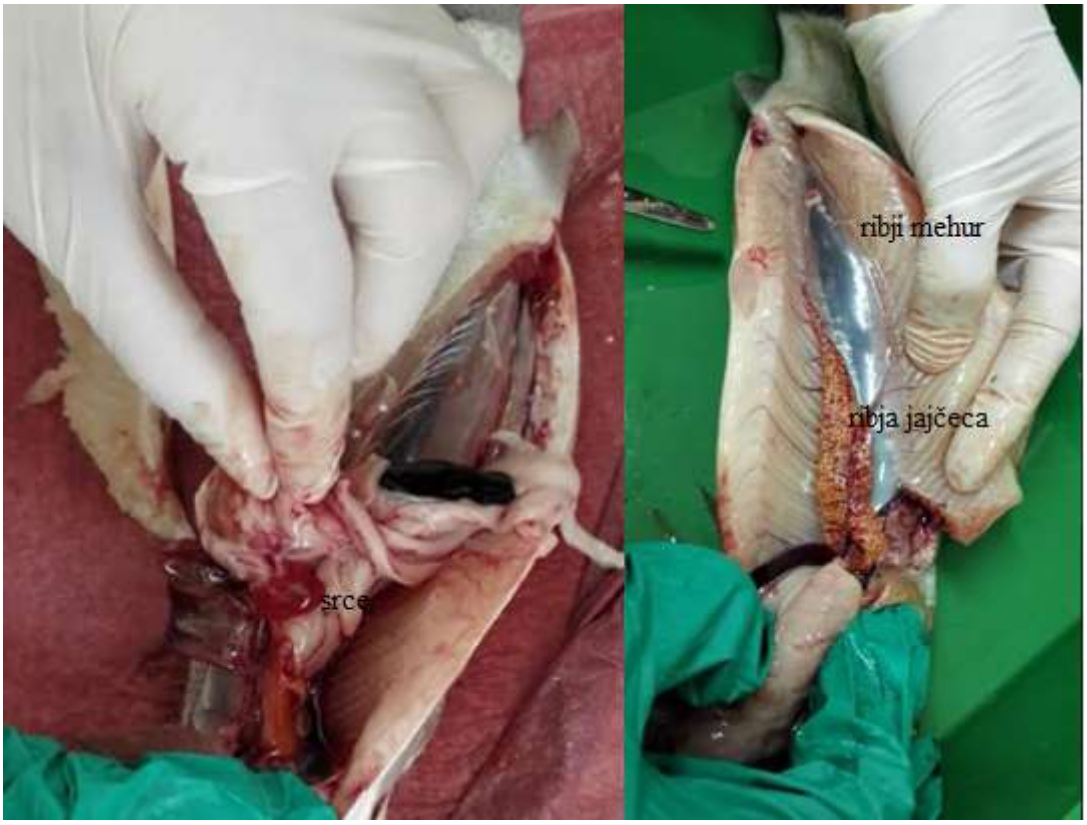
Dijaki so secirali školjko v banjici s pomočjo slik in navodil, povzetih po priročniku »*Navodila iz splošne zoologije«* (Štrus, Drobne in Zidar, 1999). Pred začetkom sekcije so na spletu poiskali in si ogledali enega izmed posnetkov sekcije školjke. Svojo školjko klapavico so v banjici najprej pravilno obrnili, poiskali mesto, kjer izhajajo bisusne niti, potisnili škarje v plaščevo votlino in prerezali zadnjo mišico zapiralko. Školjčni lupini sta se razmaknili in voda iz plaščeve votline je odtekla.

Na koncu so dijaki narisali lupini školjke in vrisali strukture, ki so jih opazovali.

2.5 Sekcija potočna postrv

Zgradbo ribe kostnice so dijaki spoznavali tako, da so ob razlagi zunanje zgradbe ribe poiskali na potočni postrvi izpostavljene dele (glava, trup, rep, škržni poklopec in plavuti). Na koncu so narisali skico opazovane ribe in označili dele, ki smo jih obravnavali. Iz telesa so odstranili lusko in si jo ogledali pod mikroskopom.

Na spletu so poiskali videoposnetek in si ogledali sekcijo ribe. Sekcijo so pričeli tako, da so s škarjami odprli trebušno votlino (rez na mestu pod škržnim poklopcem pa do zadnjične odprtine). Nato so odrezali še plast mišic in kosti na boku. Ko so odprli ribo, s izrezali njene organe in jih razporedili. Kot v svojih navodilih navajata Klenovšek in Lipovšek (2013), so na trebušni strani poiskali še srce. Na koncu so si ogledali gonade in ugotavljali ali je samec oz. samica.



Slika 4: Sekcija ribe (avtor: V. M. Klenovšek)

3. Zaključek

Navedene aktivnosti so bile izvajane v šolskem letu 2018/19. Celični ciklus je dijakom vedno predstavljal zahteven zalogaj. Izkušnje z vrvico in igra z lističi pa so pritegnile njihovo pozornost in jih na začetku ure pripravile v veliko iskanje zapiskov po zvezku, da so lahko rešili naloge. Po končanih aktivnostih je bila izvedena tudi evalavcija v obliki anketnega vprašalnika. Dijaki so izpostavili, da so pri urah biologije aktivni (zaposleni z risanjem, pisanjem, eksperimenti in različnimi aktivnostmi za ponovitev snovi). Kar 70 % anketirancev je navedlo, da je takšen pouk dinamičen, obravnavana snov pa bolj razumljena. Na vprašanje,

kaj bi pri urah biologije spremenili, so največkrat zapisali, naj pouk ostane takšen, kot je, saj so te ure zelo poučne.

Z izkušnjo sekcije se dijaki prvič seznanijo v drugem letniku, nato pa še v četrtem letniku, ko se obravnava delovanje organizmov. Namen takšnega dela je, da so usmerjeni od skic k prepoznavanju organizmov in njihovih struktur v živo.

4. Literatura

Gustmandl, M. (2012). *Izkustveno učenje pri pouku spoznavanja okolja v tretjem razredu* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Holcar Brunauer. A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar J., Eržen, V., idr. (2016). *Zakaj formativno spremljati?* Ljubljana: Zavod republike Slovenije z šolstvo.

Klenovšek, T., Lipovšek S. (2013). *Splošna zoologija: Kompendij z navodili za vaje za študijski program Izobraževalna biologija.* Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Engelwood Clifs*. Pridobljeno s http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf

Vičar, M. (2013). *Izzivi vrednotenja znanja v gimnazijski praksi biologija*, Ljubljana: Zavod republike za šolstvo.

Štrus, J., Drobne, D., Zidar, P. (1999). *Navodila za vaje iz splošne zoologije*. Ljubljana: ŠOU-Študentska založba.

Tomažič, I., Zidar, P., Dolenc Koce, J., Ambrožič, A. J. (2017). *Biologija 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Valentina Mavrič Klenovšek, prof. biol, zaposlena na Šolskem centru Novo mesto (Srednja elektro šola in tehniška gimnazija), kjer poučuje biologijo v programu tehniška gimnazija.
Kot biologinja se zanima za invazivne tujerodne vrste rastlin. V razredu pa večkrat preizkuša različne načine poučevanja.

Likovna umetnost – naložba za trajnostni razvoj

Art of Painting – An Investment in Sustainable Development

Ana Pečnik

Gimnazija Celje - Center
ana.pecnik@gcc.si

Povzetek

Koncept trajnostnega razvoja se zelo pogosto uporablja na različnih področjih in z različnim namenom. Gre za trenutno zelo priljubljen termin, ki ga vsi tako zelo radi uporabljajo, a njegovega univerzalnega konsenza pravzaprav ni moč zaslediti. Ugotovimo pa lahko, da sta interpretacija in razumevanje omenjenega koncepta odvisna predvsem od interesa in razmerja moči deležnikov. V številnih mednarodnih dokumentih trajnostni razvoj v ospredje postavlja okoljsko in gospodarsko integracijo, skrb za boljšo prihodnost, skrb za varovanje okolja, skrb za kakovost življenja idr. Gotovo gre za izjemno pomembne vsebine, ki jih moramo v vzgoji in izobraževanju smiselno integrirati v učne procese in jih razumno implementirati v šolski prostor. Poleg naštetega pa bi bilo smiselno v koncept trajnostnega razvoja vključiti tudi likovno umetnost, ki s svojo večplastnostjo pripomore k razumevanju družbe, prostora, politike, ekonomije in vseh ostalih smernic za boljšo prihodnost. Umetnost in kultura sodita med osnovne gradnike našega sveta. Umetnost in kultura nas vzpodbujata, da stvari vidimo in razumemo drugače. Umetnost in kultura nas usmerjata k empatiji, čustvenemu doživljanju resničnosti in izražanju človeškega bitja, sposobnosti in pripravljenosti na realnost pogledati z zornega kota drugih. Umetnost je pravzaprav govorica kulture vsakega akterja, ki se z njo sporazumeva v širšem ali ožjem kontekstu. V članku je predstavljen pomen umetnosti in kulture za trajnostni razvoj ter njuno vključevanje v pedagoško prakso z medpredmetnim povezovanjem. Tovrstno sodelovanje pa je dokaz, da lahko cilje trajnostnega razvoja uresničujemo tudi s povezovanjem različnih predmetnih področjih.

Ključne besede: kultura, medpredmetno povezovanje, trajnostni razvoj, umetnost.

Abstract

The concept of sustainable development is very often used in different fields and for different purposes. It is a very popular term everyone likes to use, but it is difficult to find a universal meaning. We find that the interpretation and understanding of the concept above depends primarily on the interest and balance of forces of the participants involved. In many international documents, sustainable development comes to the fore with environmental and economic integration, concern for a better future, care for the environment, and concern for the quality of life. However, it is about very important contents that we need to integrate meaningfully into the process of education and training. These contents must be thoughtfully implemented in the school sphere. In addition to the enumerated, the art of painting should also be included in the concept of sustainable development, because through its complexity it contributes to a better understanding of society, space, politics, economy and all other guidelines for a better future. Art is one of the cornerstones of our world. Art encourages us to see and understand the objects differently. Art leads us to empathy, to the emotional experience of reality and to expression of human existence, to the ability and readiness to see reality from a different perspective. Art is actually the cultural language of every protagonist, who communicates with art in a narrower and wider sense. In this article I introduce the importance of arts and culture for sustainable development and its inclusion in pedagogical practice through interdisciplinary collaboration. Such

cooperation is proof that the goals of sustainable development can also be achieved by linking different subject areas.

Key words: art, culture, interdisciplinary collaboration, sustainable development.

1. Iz kulture v umetnost – iz umetnosti v vidni (likovni) svet

Kultura je skupek dosežkov in vrednot človeške družbe kot rezultat človeškega ustvarjanja in delovanja (SSKJ, 2000). Če povzamemo zgornjo poved, ugotovimo, da je kultura last vsakega razmišljujočega človeka. Človek pa je del kulture in tako se znajdemo v krogu, ki nam pravzaprav dopušča lastno interpretacijo besede, ki pa se v sodobnem času vse pogosteje (z)najde na različnih naslovnicah časopisja kot opomin posamezniku in moderni družbi. S kulturo lahko označujemo veliko stvari – materialnih in nematerialnih. Materialna kultura je seveda povezana z denarjem, od njega je odvisno število *»kakovostnih«* kulturno-umetniških produkcij, ki so ponujene širšemu občinstvu. Nematerialna kultura pa je del slehernega razmišljujočega individuuma. V ta nematerialno-kulturni prostor pa lahko umestimo skrb za materni jezik in njegovo rabo, kulturno dediščino/folkloro, vrednote, vedenje in védenje. Slednje pa je najpomembnejše za preživetje. Kadar govorimo o kulturi, govorimo tudi o številnih zvrsteh, ki jih lahko (za)objamemo pod plašč kulturnega. Kulturo lahko tvorimo le tako, da vanjo aktivno vključimo likovno, glasbeno, literarno, odrsko, filmsko, plesno umetnost in umetnost sodobnih medijev. Da je kulturno polje izpopolnjeno v vsej svoji celoti, so torej zgoraj omenjene umetnosti nepogrešljivi del slehernega kulturnega prostora. Sprašujemo se, kaj v tem kontekstu pomeni umetnost? Z besedo umetnost danes poimenujemo vse dejavnosti, so namenjene ustvarjanju del z estetsko in sporočilno vrednostjo. Namenjene so duhovnemu vživljanju, dojemanju in osebnostnemu ter družbenemu bogatenju slehernega bitja. Kadar smo v stiku z umetnostjo, je njen cilj, da z vsebino motivira um za razmislek, začenja številne pogovore in sprejema različna mnenja ter aktivira pestro paleto čustvenih dražljajev. Ravno zaradi omenjenega mora biti kultura del našega vsakdana in za njen napredek se morajo ves čas srečevati številne ideje za udejstvovanje v umetnosti in kulturi. Brez njih napredka v kulturi in nasploh v družbi ne bi bilo. V tem kontekstu igra veliko vlogo prav likovna umetnost, ki s svojo vizualno formo posameznika nagovarja skoraj na vsakem koraku. Kaj pa je potemtakem likovna umetnost? Gre za oznako, kjer je v ospredju estetika in dojemanje *»lepega«*. Vanjo uvrščamo različna področja: arhitekturo, grafiko, umetno obrt, urbanizem, kiparstvo, slikarstvo, fotografijo idr. Butina (1988) pravi, da je likovna umetnost zelo širok pojem, ki ga ne moremo zaobjeti s skopo definicijo, saj je za njeno lažje razumevanje treba poseči po strokovni literaturi, vse do leta 1400, ko takratni likovniki/umetniki niso več želeli biti le rokodelci, ampak so se hoteli dvigniti na višjo družbeno stopnjo. Takrat se je likovna umetnost začela vzpenjati po lestvici razumevanja in dojemanja, tudi proti takrat (ne)dosegljivima filozofiji in znanosti. Umetniki so začeli razmišljati o pravilih, geometriji prostora, matematiki, estetiki, likovni teoriji, o tretji dimenziji, zgradbi telesa idr. Takrat se je tudi pojavila renesančna akademija, ki je pričela z učenjem in urjenjem slikarskih in kiparskih mojstrov. Vsak likovnik mora biti virtuozen in docela spreten rokodelec, ker mu šele to omogoča, da uveljavi in pravilno razvije duhovno bistvo svoje lastne umetnosti in jo pretvori v kulturo.

Umetnost je torej priložnost, da v času vzajemne soodvisnosti postane pomemben dejavnik pri iskanju ravnovesja v družbi in posledično tudi v kulturi. In spet se z zapisanim dotaknemo kulture, brez katere umetnost ne bi mogla izražati svoje *»biti«*. In obratno.

2. (Ne)–formalno pridobljene kompetence so pomembne za trajnostni razvoj

Zgoraj zapisano nam postavlja naslednja, morda še kompleksnejša vprašanja, in sicer kako je s kulturo in umetnostjo v šolskem prostoru? Je v prostoru, ki je zaradi narave svojega dela in kompleksnosti sistema, sploh kaj možnosti za kulturno-umetniško udejstvovanje? Gimnazija Celje - Center (v nadaljevanju GCC) je v slovenskem prostoru edina srednja šola, ki je pridobila naziv Kulturna šola, saj je skrb za umetniško-humanistični razvoj med pomembnejšimi cilji vzgoje in izobraževanja. V programu Kulturna šola in skladno z vsemi smernicami kulturno-umetnostne vzgoje skrbno načrtujemo številne aktivnosti (kulturno-umetniške vsebine idr.), ki poudarjajo, da je vzgoja mladih generacij, zlasti ko gre za vrednote, kot so strpnost, razumevanje, sodelovanje in delo, bistvena za svetlo prihodnost naše domovine, kulture in družbe nasploh. Šole imamo pri takšnem razvoju izjemno vlogo in želimo si, da bi jo tudi v prihodnje še dodatno krepili, ob tem pa našli tudi dovolj razumevanja v svojem okolju, ki žal prosveto in z njo kulturo vse prepogosto označuje zgolj kot obremenjujočo proračunsko postavko. V tem oziru v ospredje postavljamo (ne)formalno pridobljene kompetence, ki so danes mogoče pomembnejše kot kompetence, kjer je znanje merljivo in ovrednoteno s skopimi številkami. Kakšna je pravzaprav razlika med formalnim in neformalnim izobraževanjem? Prva in najbrž najpoglavitnejša se skriva v namembnosti. Formalno izobraževanje je tisto, ki naj bi nas pripeljalo do formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov (stopnja izobrazbe, diploma, poklicna kvalifikacija) in omogoča delodajalcu sistematičen vpogled v kandidatovo znanje. Neformalno izobraževanje pa je tisto, ki ni namenjeno pridobivanju spričevala ali diplome, temveč zadostitvi interesov in razvoju novih kompetenc udeležencev. Pri slednjem gre za pridobivanje, razširjanje, obnavljanje, posodabljanje in poglabljanje znanja, kjer ni nujno, da se pridobljeno znanje dokazuje z javno veljavno listino. Na GCC vedno znova ugotavljamo, da je šolsko leto zaznamovalo sodelovanje med obema zvrstema vzgojno-izobraževalnega procesa, da učitelji, mentorji in starši (čeprav včasih zelo težko) uspemo pogledati tudi čez okvire kriterijev in ocen. Sicer pa tako ali drugače moramo stremeti k istemu cilju in omogočiti mladim celostni razvoj, jim dati možnosti, da razvijejo vse svoje talente, tudi tiste, ki se jih ne da ovrednotiti z oceno, in to pokazati v šoli in zunaj nje. To potrjujejo številni šolski projekti, ki v ospredje postavljajo kulturo in umetnost ter njeno pomembnost za obstoj človeštva. Navduševati in poudarjati (ne)formalno znanje bi moralo biti geslo v sodobnem šolstvu v izobraževalni vertikali, radovednost in ustvarjalnost pa smernici, ki tlakujeta mladostnikovo in nenazadnje tudi učiteljevo ter družbeno prihodnost (Deleja, 2018).

3. Umetnost kot kakovostna komunikacija s (šolskim) prostorom za trajnostni razvoj

Na GCC imata umetnost in kultura zelo veliko vlogo – z oddelki umetniške gimnazije - likovna smer je likovno esencialno vpeta v tkivo in utrip šole. Mogoče ravno njena vizualna podstat, ki je prisotna na hodnikih, v učilnicah in okolici šole, aktivno podpira tudi ostale, ki v učne načrte žal niso tako vpete, a jih v zelo velikem obsegu izvajamo v *»obogatitvenem«* delu obšolskih in projektnih dejavnosti – na področjih glasbe, filma, gledališča, literarne in dramske umetnosti, pa tudi arhitekture. Spomeniški predznak našega poslopja je tudi velik del identitete šole. Z vizijo, da znanje, ki ga dijakom posredujemo v procesu pouka nadgrajujemo in uporabljamo tudi v projektih in krožkih, se nenehno trudimo ustvarjati trdne mostove in povezave med vsemi sedmimi (oz. osmimi) umetnostmi. To pa je tisti pravi konsenz za ustvarjanje kvalitetnega dialoga med umetnostjo in kulturo.

Vsi deležniki v vzgoji in izobraževanju se moramo dobro zavedati pomena umetnosti in kulture v učnem procesu. Ravno zato ju moramo dosledno in smiselno vključevati v šolski vsakdan. Nataša Bucik in Nada Požar Matijašič (2008) pravita, da sta za učinkovit razvoj

mladostnika izjemno pomembna dva vidika: vzgoja v umetnosti in vzgoja z umetnostjo. Slednji vidik spodbuja pri mladostniku splošne učne spretnosti in znanja ter pozitiven odnos do šole kot vzgojno-izobraževalne institucije. Vzgoja v umetnosti pa razvija različne načine mišljenja ter izražanja skozi umetniške forme – ples, glasbo, gledališče, literaturo, vizualne vsebine idr. Vse to pa pripomore k izboljšanju odnosa do šole in učenja ter povečanju mladostnikove kulturne identitete. Iz tega je razvidno, da vključevanje v katero koli panogo umetnosti izboljšuje ne le odnos do šolskega dela, temveč tudi dviguje kvaliteto življenja in razvija še kako pomembne vrednote. Musek (2008, str. 79) pravi, da so vrednote v nekem družbenem in kulturnem okolju izjemnega pomena, in da so *»/... / izraz samega jedra človeštva in človeških kultur«.* Pri pedagoškem delu se učitelji umetnostne zgodovine, risanja in slikanja ter likovne umetnosti z umetnostjo srečujem dnevno. To nam omogoča, da v učni proces ustvarjanja in kreativnosti dnevno vključujemo vse panoge umetnosti, kar pomeni, da se dijaki srečujejo s številnimi umetniškimi vsebinami. Strokovni predmeti predstavljajo kreativno paleto ustvarjalnosti znotraj učnega načrta – dijaki lahko svojo individualno in avtentično kreativnost izražajo na številne načine z mnogimi likovnimi sredstvi. V učnem načrtu je prav tako veliko prostora za učiteljevo lastno ustvarjalnost/tvornost pri izbiri likovnih nalog in številnih drugih umetniških projektov.

3.1 Združevanje znanja in ustvarjalnosti

Likovno ustvarjanje in likovno izražanje omogočata ustvarjalno pot za slehernega posameznika. Pri ustvarjalnem procesu ne gre zgolj za kopičenje suhoparnih informacij ali podatkov, ki jih mladostniki shranjujejo v svoje miselne procese, *»/.../ temveč so dejavni, saj te podatke pretvarjajo v likovno izkušnjo, pri tem pa se tudi emocionalno dobro počutijo«* (Flajšman, 2011, str. 15). Likovna praksa je torej aktivno področje, ki lahko spreminja perceptivno naravnanost subjekta (Flajšman, 2011). Notranja ustvarjalnost pa je pomembno sredstvo za doseganje številnih (ne)umetniških ciljev. Slednje bi moralo biti v trajnostnem razvoju opredeljeno kot pomembna smernica, ki pripomore k udejstvovanju in uresničevanju številnih dolgoročnih ciljev.

3.2 Likovni jezik kot orodje za konstruktivno presojo

Vizualna podoba je izvrstno sredstvo za komunikacijo med okoljem in družbo. To prednost izkoriščajo predvsem v komercialne namene. Temu lahko pritrdimo v poplavi številnih vizualnih komunikacij, ki jih srečujemo na vsakem koraku. Pomemben cilj, ki ga v vzgoji in izobraževanju moramo doseči, je priprava mladostnikov za konstruktivno presojo videnega. Navedeno je še posebej pomembno, ker živimo v svetu, v katerem je vizualno sporočilo prevladalo nad verbalnim. Zato je oblikovanje lastnega in svobodnega mnenja izjemno pomembno za dešifriranje tovrstnih komunikacij in zvijač: *»/.../ s katerimi nas zasipajo vsak dan in s katerimi nas hočejo pretentati v skladu s kapitalsko logiko«* (Flajšman, 2011, str. 19). Ravno zato je treba v šolski sistem kakovostno implementirati likovno umetnost in njene vsebine. Umetnost je potemtakem nujno potrebno aktivno vključiti v vse smernice in cilje trajnostnega razvoja, kateremu pripisujemo vse večji pomen – tudi v vzgoji in izobraževanju.

3.3 Umetnost in kultura – naložba za trajnostni razvoj

O pomembnosti trajnostnega razvoja je bilo že veliko zapisanega, o njem je bilo sprejetih več mednarodnih dokumentov. Trajnostni razvoj je v pedagoškem procesu izjemen pristop h holističnemu pridobivanju znanja in pomembnih kompetenc za življenje. Gre za sistem, ki je obsežen in celovit ter v skladu s pedagoškimi procesi vključuje odnos med človekom in

naravo ter v ospredje postavlja še tako pomembne odnose med ljudmi. Prav tako nas trajnostni razvoj vodi do razumevanja celostne povezave med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom. Prav tako je eden ključnih namenov tovrstnega razvoja aktivno reševanje sedanjih in prihodnjih okoljskih in družbenih vprašanj ter vprašanj o razvoju človeštva. Kje pa je umetnost v konceptu trajnostnega razvoja? Ali je umetnost našla svoj prostor pri razvijanju modela za trajnostni razvoj? Flajšman (2011) pravi, da se ustrezna stroka ni primerno opredelila in pojasnila, kolikšen bi lahko bil umetniški doprinos k procesu ustvarjanja trajnostnega razvoja. Kaj pa kultura? *»Doslej je bil že večkrat poudarjen kulturni problem trajnosti, saj trajnost ni le okoljsko in gospodarsko, temveč tudi človeško in družbeno vprašanje«* (Mlinar, 2012, str. 76).

4. Holističen pristop k pridobivanju znanja

Najstarejša oblika učenja oziroma učenje v najširšem pomenu besede je prav gotovo izkustveno učenje. Gre za aktivno povezavo med praktičnimi in teoretičnimi izkušnjami. Pojavi se že v praskupnosti, ko so odrasli svoje izkušnje prenašali na otroke in jim potem omogočili, da so te izkušnje uporabili in preizkusili v resničnem življenju, jih nadgradili in kasneje prenesli na naslednje rodove. Kasneje so se z izkustvenim učenjem ukvarjali številni didaktiki. Vsak je model izkustvenega učenja oblikoval po svoje, vsem pa je skupen cikličen proces, katerega temelj sta izkušnja in refleksija o tej izkušnji. Kadar govorimo o izkustvenem učenju in pridobivanju znanja na takšen način, ne moremo mimo medpredmetnega/medpodročnega sodelovanja. Gre za različne predmetne enote, s katerimi lahko povežemo učne vsebine in kompleksne cilje. *»Ne glede na teorije in konceptualne premisleke pa tovrsten pouk lahko vodi le globoko motiviran pedagoški delavec, ki se zaveda pomena svojega poslanstva /.../«* (Žakelj, 2013, str. 13). V nadaljevanju je predstavljen holističen pristop k pridobivanju znanja pri medpredmetnem povezovanju glasbe ter strokovnega predmeta na umetniški gimnaziji – likovna smer risanje in slikanje.

4.1 Kaj je medpredmetno sodelovanje?

Medpredmetne povezave so se v vzgoji in izobraževanju izvajale že leta nazaj, ko ta pedagoški *»trend«* še ni potrkal na vrata *»sodobne«* šole. Tudi namera je bila drugačna kot danes, ko je priložnosti in motivacije za raziskovanje tega polja mnogo več kot pred desetletji prej. To pa smo dosegli tudi po zaslugi številnih raziskovanj, strokovnih konferenc in znanstvenih prispevkov, ki v ospredje postavljajo pomembnost tovrstnega sodelovanja za celosten pristop k pridobivanju širšega znanja. Danes se ponuja priložnost, da s tovrstnimi pristopi *»popestrimo«* vsakodnevno rutino klasičnega pouka. To pomeni, da k načrtovanju pristopimo sistematično in načrtno. Pri tem pa moramo izhajati iz pomembnih pedagoških ciljev, ki jih predpisujejo kurikularne smernice (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010).

4.2 Pomen, vloga in cilj medpredmetnega sodelovanja

Sodobna izobraževalna politika posveča vse večji pomen povezovanju vsebin in veščin med posameznimi predmetnimi področji (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Možgani zaznave procesirajo vzporedno in na novo pridobljene informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). *»Večja avtentičnost učnega procesa torej že po definiciji terja intenzivnejše in globlje povezave med disciplinami oz. različnimi šolskimi predmeti«* (prav tam, str. 19). To je tudi

razlog, da je tesnejše sodelovanje med predmeti postalo eden pomembnejših ciljev pri razvoju sodobnih kurikulov. Prav zato je potrebno medpredmetnim povezavam pripisati večji pomen z zavedanjem, da povezovanje predmetnih področij pouk obogati. Podrobnosti postanejo še preglednejše, jasnejše in razumljivejše, različnosti in številna odstopanja pa še toliko bolj. Cilj medpredmetnega povezovanja v šoli je povezava različnih znanj oz. vedenj, mnenj in sodb o določenih temah. Dijaki tako pridobijo bolj celostno znanje, ki je zagotovo trajnejše in uporabnejše, hkrati pa tudi odprto za nadgradnjo ob vseživljenjskem učenju. Povezati je mogoče navidezno sorodne predmete, npr. matematiko in fiziko, slovenščino in zgodovino ali geografijo, različne tuje jezike itd., kar so mnogokrat potrdile že stare šolske prakse, v zadnjem času pa predstavljajo izziv tudi medpredmetne povezave predmetov in učiteljev, za katere se zdi, da jim je težko najti skupni imenovalec. Pri vsem tem pa je pomembna tudi pot do cilja, saj sodelovanje med učitelji z zgledom uči sodelovati tudi mladostnike. V nadaljevanju strokovnega prispevka je predstavljeno medpredmetno sodelovanje med glasbo ter risanjem in slikanjem – glavnem strokovnem predmetu v programu umetniška gimnazija – likovna smer.

4.3 Medpredmetno sodelovanje med glasbo ter risanjem in slikanjem

Eden ključnih pogojev za kakovostno izvedbo medpredmetnih povezav je smotrno načrtovanje. Načrtovanje je nujno potrebno za doseganje kakovostnih učnih ciljev. Medpredmetno sodelovanje prav tako spodbuja aktualne miselne veščine 21. stoletja: ustvarjalno in kritično mišljenje, problemsko mišljenje in veščino sprejemanja odločitev (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Eden večjih izzivov za učitelje predmetov je dejstvo, da se zelo redko zgodi, da bi se vsebinski sklopi ujemali do te mere, da bi se predmeta v nekem trenutku šolskega leta enostavno dopolnila in si izmenjala različne poglede na isto vsebino ali čas, v katerem je nek dogodek nastal. Izrazito ukalupljenega toka podajanja snovi pa bi ne smeli pavšalno jemati kot oviro, temveč kot kreativni izziv, kako povezati na videz nepovezano.

Ena takšnih uspešnih medpredmetnih povezav je novembrska bogatitev vsebin učnih načrtov strokovnega predmeta risanje in slikanje ter splošnoizobraževalnega predmeta glasba v 1. letniku umetniške gimnazije – likovna smer. Pri risanju in slikanju dijaki spoznavajo barvne kontraste kot eno temeljnih likovnih prvin in osnovo likovnega izražanja, pri glasbi pa človeški glas in glasbila kot temeljna orodja glasbenikov, s katerimi dobiva zvok tisto vsebino, ki mu daje umetniške atribute. Pri načrtovanju te dejavnosti je bilo moč ugotoviti veliko skupnih stičišč za likovno-glasbeno ustvarjanje. Kot produkt tovrstnega sodelovanja sta nastala dva konkretna izdelka: seminarska naloga pri glasbi, v kateri so dijaki raziskovali zvočne kontraste posameznih glasbil ter jih kasneje tudi, na podlagi ugotovitev, likovno upodobili pri strokovnem predmetu risanje in slikanje. Nastali so izjemni likovni izdelki, s katerimi so dijaki, s priložnostno razstavo, nagovorili tudi širšo javnost.

5. Glasba ter risanje in slikanje z roko v roki

V srednješolskem kurikulumu je mogoče kulturno-umetnostne vsebine povezati na različne načine. Na Gimnaziji Celje - Center se nam zdi ključno medpredmetno povezovanje, ki kot celosten didaktičen pristop zahteva poglobljeno in sistematično načrtovanje, vključuje pa strokovne delavce različnih predmetov. Ustvarjalno delavnico pri risanju in slikanju je moč

nadgraditi s predmetom glasba. V začetku načrtovanja je bilo treba določiti cilje tovrstnega sodelovanja. Prvi cilj sodelovanja je bil, da dijaki o inštrumentih razmišljajo skozi barvito prizmo likovne umetnosti in to izkušnjo kasneje prenesejo na glasbeno področje. Drugi pa ta, da dijaki ustvarijo likovne izdelke, s pomočjo katerih bodo kasneje, v obliki seminarske naloge, predstavili teoretična in praktična izhodišča o izbranem inštrumentu.

Vsak dijak si je na začetku delavnice izbral glasbeni inštrument. Pri pouku glasbe so dijaki inštrumente in njihovo vlogo podrobno spoznali. Inštrumente so poslušali v avtentičnih *»okoljih«* (orkester, komorna zasedba, eksperimentalna glasba idr.), kjer se ta glasbila najpogosteje (z)najdejo. Videno in slišano so najprej postavili v prostor in čas (renesansa, barok, rokoko idr.) ter izkušnje primerjali s sodobnim časom. Prav tako so ugotavljali, kje se klasični inštrumenti pojavljajo pri sodobni/pop glasbi. Dijaki so navdušeno sprejeli vse ugotovitve in novo pridobljeno znanje z zavedanjem, da brez glasbene preteklosti glasbe danes takšne kot jo poznamo, ne bi bilo. Sledila je samostojna priprava seminarske naloge. V seminarsko nalogo so dijaki vključili kratek zgodovinski del (razvoj glasbila) in opis glasbila ter njegove rabe. Znanje, ki so ga pridobili o izbranem inštrumentu s pripravo seminarske naloge, so kasneje uporabili pri predmetu risanje in slikanje.

Pri predmetu risanje in slikanje so najprej morali inštrumentu določiti *»likovno barvo«* zvoka, ki ga ta oddaja. Nato so morali zvoku pripisati čustva, ki jih občutijo ob poslušanju inštrumenta. Ta čustva so morali prikazati z barvo in barvnimi kontrasti. Sledilo je likovno ustvarjanje z upoštevanjem pravil kubističnega prikazovanja predmetov. Dijaki so podrobneje spoznali načela kubističnega slikanja in glavne predstavnike tovrstnega umetniškega udejstvovanja. Gre za prikazovanje predmeta iz več različnih kotov hkrati na slikovni površini. Dijaki so izbirali različne inštrumente ter jih likovno upodobili: *Saksofonist* (glej sliko 1); *Violina* (glej sliko 2) in *Kitara* (glej sliko 3). Risanje in slikanje je eden izmed strokovnih predmetov v programu umetniška gimnazija – likovna smer, ki je na predmetniku vsa štiri leta. Dijaki se učijo izraziti svoje poglede, mnenja, čustva in občutke do predmetnosti in pojavnosti v svojem okolju v drugačni govorici – likovni. Vse te izkušnje pa povezujemo še z ostalimi predmetnimi področji. Spodnji likovni izdelki tvorijo bogato zgodbo o kreativnosti, ki jo mladostniki premorejo, kadar jim do kurikularnega cilja ponudimo samostojno odkrivanje številnih znanj in novih odkritij. Dijakinja je bo koncu tovrstnega medpredmetnega sodelovanja pričela z aktivnim igranjem saksofona. Tovrstna izkušnja ji je namreč vzbudila dodatno zanimanje za raziskovanje zvoka, glasbe in njene pojavnosti v prostoru. To pa je tudi eden izmed glavnih ciljev trajnostnega razvoja saj je potrebno vsem mladim zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati kreativno učenje s pomočjo različnih pedagoških modelov in medpredmetnih povezav.

Tovrstna likovno-glasbena naloga je v marsikaterem pogledu nekaj novega. Dijaki so pri projektu izjemno uživali, bili so sproščeni, pridobili so številna nova znanja in spretnosti. Ob koncu medpredmetnega sodelovanj so izrazili željo po tovrstnem sodelovanju tudi v prihodnje, in ne samo pri predmetoma risanje in slikanje ter glasba, temveč tudi na ostalih predmetnih področjih. Pridobivanje znanja s takšnimi pedagoškimi metodami in sodobnimi učnimi prijemi pa je ključnega pomena za trajnostno znanje in trajnostni razvoj.



Slika 1: Saksofonist
(Vir: Arhiv GCC)



Slika 2: Violina
(Vir: Arhiv GCC)



Slika 3: Kitara
(Vir: Arhiv GCC)

6. Zaključek

Umetnost je za doseganje trajnostnega razvoja na vseh točkah družbenega zavedanja in razvoja nepogrešljiva. Pri tem pa je potrebno upoštevati kompleksne dejavnike implementiranja tega področja k že zapisanim ciljem trajnostnega razvoja. Odgovorni se morajo zavedati kako zelo pomembno področje so *»izpustili«* iz trajnostnega načrta, ki zagotavlja boljšo prihodnost za nas in naslednje generacije. Da bi bila družba danes in v prihodnje vredna vsega tega, za kar si prizadevamo, je potrebno okrepiti celovitost delovanja. Umetnost in kultura sta tista dejavnika, ki lahko mladostnikom pustita velik motivacijski pečat za nadaljnje raziskovanje sveta, družbe in življenja. Gre za način učenja, kako različno pridobljena znanja uporabiti kot odlično osnovo za spremembe. Pa naj bodo to spremembe v osebnih pogledih ali pa širše, trajnostno naravnane.

7. Viri in literatura

Bucik, N., Požar Matjašič, N. (2008). *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja.* V N. Bucik in N. Požar Matjašič (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 5–21). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Butina, M. (1988). O odnosu (likovna) umetnost – estetika. *Sodobnost, 36* (12), 1190–1199. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-L1DFKQ21

Flajšman, B. (2011). *Likovna vzgoja in trajnostni razvoj*. V B. Flajšman (ur.), *Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji* (str. 13–20). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.

Deleja, G. (2018). *Obšolske dejavnosti in prireditve.* V , L. Koprivc Bertoncelj, N. Grobelnik, S. Marguč, D. Poglajen in V. Zorko (ur.), *Letno poročilo Gimnazije Celje - Center* (str. 151–152). Celje: Ravnateljstvo GCC.

Mlinar, A. (2012). Kultura, izobraževanje in paradigma trajnosti. *Teorija in praksa*, 49 (1), 71–90. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8FVZNCOH/32477b2e-e7b1-468b-bba0-25dd93f8c6a4/PDF

Musek, J. (2008). *Vrednote, kultura in vzgoja*. V N. Požar Matjašič in N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 77–89). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Predloga za načrt kurikularne povezave in učno pripravo.* V Z. Rutar Ilc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave* (str. 111–115). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

SSKJ – *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2000). Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html

Žakelj, A., Borstner, M. (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Ana Pečnik je učiteljica umetnostne zgodovine, likovne umetnosti ter risanja in slikanja na Gimnaziji Celje - Center. Poučuje v programu gimnazija in programu umetniška gimnazija – likovna smer. Poleg poučevanja se aktivno vključuje tudi v različne obšolske dejavnosti (umetniške delavnice, priprave na sprejemne izpite, mentorstvo dijakom pri številnih natečajih idr.) in številne druge šolske projekte. Tudi sicer se kot likovnica mlajše generacije umetnikov udeležuje številnih razstav – tako v Sloveniji kot tudi v tujini.

Pouk nemščine popestren z EKO ustvarjalnicami

German Lessons Enlivened with ECO WORKSHOPS

Irena Grašič Arnuš

Osnovna šola Kuzma
irena.grasic.arnus@gmail.com

Povzetek

Tuji jezik je postal zelo pomemben, zato je pomembno, da se ga otroci začnejo učiti čim bolj zgodaj. Veliko raziskav nas je pripeljalo do spoznanja, da so se učenci že v zgodnjem obdobju razvoja sposobni učiti tujih jezikov. Ob tem moramo biti posebej pozorni na to, kakšne metode in načine dela izbiramo. Igra je dobro sredstvo za učenje, še boljša, če jo učenci izdelajo sami in še boljše, če jih izdelamo iz odpadnih materialov (les, plastika, papir, tetrapak …). Samoizdelane didaktične igre iz odpadnih materialov spodbujajo ustvarjalnost otrok in jim omogočajo spoznavanje rabe različnih materialov. Prednost didaktičnih iger, ki jih učitelji skupaj z učenci izdelujemo za popestritev pouka, je, da upoštevamo želje in potrebe učencev, tako ohranjamo tudi notranjo motivacijo pri učencih, kar vpliva na njihovo večje sodelovanje pri pouku, interes in veselje do učenja tujega jezika. V prispevku je predstavljena pomembnost uporabe odpadnih materialov pri pouku, kot pripomoček za popestritev pouka in razvijanje ter spodbujanje otrokove ustvarjalnosti in učenja s pomočjo igre. Vključevanje igre v pouk na področju tujih jezikov v 1. VIO je pomembna, saj vodi k vsebinsko naravnanemu pouku in ne izpostavlja jezika kot samega.

Ključne besede: EKO vsebine, odpadki, trajnostni razvoj, učenje skozi igro, ustvarjalno učenje, zgodnje poučevanje tujega jezika nemščina.

Abstract

Foreign language has become very important. Consequently, it is crucial, that children start learning it as early as possible. A lot of research has been done and this led us to the realisation that pupils are capable of learning a foreign language in their early periods of development. With this realisation in mind, we have to pay attention to the methods and the ways we choose to work with them. Playing different games as a means of learning is a good learning tool. It is even better if the pupils make a special game by themselves from different waste materials (wood, plastic, paper, cardboard …). Self-made didactic games from waste materials promote creativity and allow them to familiarize themselves with the use of different materials. The advantage of a didactic game, made by the pupils and the teacher to add variety to the lessons is that the pupils' needs and wishes are considered. In this way, we preserve the inner motivation, which affects their bigger participation in class, interest and the joy of learning a foreign language. This contribution presents the importance of the usage of waste materials in teaching, as a tool for enriching lessons, developing and promoting the child's creativity and learning through game. The integration of games into lessons in foreign language classes in the first educational period is important because it leads to a content-oriented teaching and does not expose the language as itself.

Keywords: creative learning, early German foreign language teaching, ECO contents, learning through game, sustainable development, waste.

1. Uvod

Učenje tujih jezikov, že od začetka šolanja naprej, spodbuja pozitiven odnos otrok do tujih jezikov ter omogoča otrokom dodatno dimenzijo pri osebnem razvoju. Zgodnje učenje mora potekati v skladu z otrokovimi zmožnosti, saj je slednje le tako lahko smiselno, utemeljeno in uspešno, če najprej poteka v skladu z otrokovimi razvojnimi zmožnosti, in če je izvedba kakovostna.

Glede na najnovejše smernice za poučevanje, dajemo pri poučevanju tujih jezikov tudi velik pomen ekološkim temam ter poskušamo tudi sami veliko ustvarjati. Tako pri pouku nastajajo različni izdelki iz odpadnih materialov, s katerimi se trudimo, da dodatno popestrimo potek pouka. Trudimo pa se tudi, da glede na primere raznih dejavnosti/aktivnosti/didaktičnih iger iz spleta ali iz drugim predmetnih področij, za svoje poučevanje sami pripravljamo oziroma izdelujemo takšne dejavnosti ali igre.

Še bolj zanimivo pa postane, če slednje skupaj z učenci ustvarjamo v tako imenovanih »EKO ustvarjalnicah«, v katerih izdelki nastajajo iz odpadnih materialov, ter tako svoj del prispevamo še k ohranjanju našega okolja. Dejstvo je, da je zgodnja EKO-uzaveščenost učencev bistvenega pomena pri njihovem razvoju in odraščanju.

Na tak način se trudimo, da učencem, staršem in delavcem šole kažemo, kako pomembno je okoljsko ozaveščanje in aktivno ravnanje pri okoljskih projektih.

Trudimo se tudi, da je pouk, ki ga izvajamo čim bolj celostno naravnan in raznolik ter seveda popestren z različnimi dejavnostmi. Pouk, kjer se uporabljajo didaktične igre, zahteva od učitelja ogromno časa, truda in energije. Glede na to, da bodo v prispevku opisane dejavnosti, izdelki in didaktične igre, ki so nastale v sklopu pouka TJ nemščine in za katerega v 1. VIO še nimamo potrjenega učnega gradiva, večina nastalih in opisanih aktivnosti nastaja sprotno, glede na ideje, ki jih učitelji najdemo na spletu ali si jih sami izmislimo, pri tem pa upoštevamo želje in potrebe učencev ter seveda učni načrt. Zaradi pomanjkanja časa v šoli učitelji marsikatero dejavnosti/aktivnost pripravimo sami, če pa učenci sodelujejo pri izdelavi, kar zelo radi, pa je verjetnost, da se bodo z veseljem igrali in učili, še toliko večja.

2. Pomen zgodnjega usvajanja tujega jezika in splošni cilji tujega jezika

Najnovejše raziskave s področja razvojne psihologije, psiholingvistike, sociolingvistike in jezikoslovja podpirajo uvajanje tujih jezikov v čim zgodnejše otroštvo, ki daje temelj vsem področjem učenja, ki jih določena skupnost prepoznava kot pomembne.

Kakovostno učenje/poučevanje tujih jezikov že od začetka šolanja naprej:

- Izkorišča s starostjo povezane razvojne lastnosti otrok, kot npr. radovednost, željo po učenju, potrebo po sporazumevanju, pripravljenost in sposobnost posnemanja in sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov;
- omogoča otrokom dodatno dimenzijo pri osebnem razvoju;
- spodbuja pozitiven odnos do tujih jezikov in jezikov nasploh;
- daje otrokom možnost za celostno učenje jezikov;
- ima pozitiven učinek na učenje (UN:6–7).

Učenci pri pouku tujega jezika pridobivajo in razvijajo jezikovno ter nejezikovno znanje, jezikovne, spoznavne, medkulturne in metakognitivne zmožnosti ter ključne kompetence za vseživljenjsko učenje.

Splošni cilj učenja tujega jezika v prvem obdobju je razvijanje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje.

Učenci se usposobijo za vsebinsko in situaciji ustrezno sporazumevanje ter s tem za možnost vključevanja v vsakdanje življenje in kulturo govorcev ciljnega jezika. Pouk tujega jezika v prvem obdobju ima narekujejo naslednji splošni cilji:

- Senzibilizacija za tuji in hkrati tudi materni/prvi jezik;
- razvijanje učenčevih receptivnih, receptivno-produktivnih in produktivnih jezikovnih zmožnosti/spretnosti;
- razvoj zmožnosti in motivacije za vseživljenjsko jezikovno učenje;
- oblikovanje posameznikove raznojezičnosti in družbene večjezičnosti ter dvig jezikovne zavesti v ožjem pomenu (npr. v družini, v razredu) in v širšem pomenu (npr. dvojezično področje).

Učenci spoznavajo, da jezik, ni le sporočanjsko sredstvo, temveč je tudi sredstvo mišljenja in jezikovnega zavedanja, opazovanja jezikovne in kulturne različnosti. Pri tem razvijajo naslednje jezikovne cilje:

- *Poslušanje in slušno razumevanje*: učenci razumejo ustrezna krajša besedna sporočila v tujem jeziku, v znanih kontekstih in situacijah;
- *govorno sporočanje in sporazumevanje*: učenci se govorno sporazumevajo v okviru svoje (omejene) govorne zmožnosti/spretnosti;
- *branje in bralno razumevanje*: učenci razvijejo osnovne predopismenjevalne in opismenjevalne zmožnosti/spretnosti v tujem jeziku in osnovne veščine branja ter bralnega razumevanja;
- *posredovanje ali mediacija*: učenci govorno povzemajo in posredujejo govorna besedila pretežno nebesedno ali s pomočjo prvega jezika;
- *pisanje, pisno sporazumevanje in pisno sporočanje*: učenci razvijejo osnovne predopismenjevalne in opismenjevalne spretnosti v tujem jeziku oziroma osnovne veščine tvorjenja pisnega jezika;
- učenci prepišejo in zapišejo nekatere besede ter povedi v tujem jeziku.

Zgoraj našteti cilji so prepleteni, soodvisni in se največkrat razvijajo ter uresničujejo integrirano in v odprtem didaktičnem pristopu. V tujem jeziku s pomočjo opazovanja, primerjanja, sklepanja, razčlenjevanja, urejanja, razvrščanja, z lastnim raziskovanjem in odkrivanjem učenci dosegajo tudi cilje drugih učnih predmetov (Povzeto po UN:8–12).

3. Prednosti vključevanja iger v zgodnje poučevanje tujega jezika

Učenje tujega jezika v 1. VIO poteka v veliki meri z igralnimi dejavnostmi. Tako ohranjamo notranjo motivacijo pri učencih, kar vpliva na njihovo večje sodelovanje pri pouku, interes in veselje do učenja tujega jezika. Izbrani pristopi naj spodbujajo učence k lastnemu odločanju, izbiranju in sodelovanju z drugimi učenci, učenju učenja itn. Učitelj tako prevzema nove vloge, in sicer postane opazovalec, soorganizator in sodelujoči pri igri in drugih dejavnostih.

Igra je pomembna za razvoj otrokove osebnosti in njegovega ustvarjalnega odnosa do življenja in okolja. Zagotavlja enotnost med fizičnim, čustvenim, intelektualnim in socialnim razvojem otroka. Med igro otrok sebe spoznava in se potrjuje. Otrokova domišljija se v igri sprosti, zato je otrok tisti, ki narekuje dogajanje v njej, posledično to pomeni, da v igri uživa in se vanjo vrača. Igra mu pomaga doživeti samostojnost in se hkrati udeleževati sveta odraslih. Skozi igro otrok izživi svoje napetosti in se pomiri. Igra je za otroka pomembna tudi zato, ker se od ostalih dejavnosti razlikuje predvsem po tem, da je svobodna in spontana, brez zunanje nujnosti, sledi le notranji potrebi. Otroci v igri vidijo stvari take, kot jih doživljajo, zato lahko tudi preko igre izvemo kaj si otrok o določeni stvari misli, kako jo razume, kakšen

je njegov odnos do nje oz. z drugimi besedami; preko igre se nazorno kaže otroška logika. Otrok je v igri čustveno udeležen in zato pogosto v njej ostaja tudi, če je utrujen (Povzeto po: http://druzina.enaa.com/otroci/pomen-igre-za-razvoj-otrokove-osebnosti.html, 27. 9. 2018)

Res je, da se otrokove sposobnosti in osebne lastnosti razvijajo tudi zunaj igre, vendar kljub temu otrok zaradi skromnih telesnih moči in zmožnosti, največ časa prebije v igri. Igra mu daje

možnost razumevanja sestavljenih situacij, možnost da se znajde v različnih okoliščinah, pomaga mu pri dojemanju prostorskih odnosov in izpopolnjuje otrokovo spoznavanje okolja. Izkušnje, ki jih otrok pridobi v igri, so nujen pogoj za primerjanje, sklepanje in presojanje, razvijajo tudi odgovornost in samostojnost (Umek in Zupančič, 2001).

Na sliki 1 sta prikazani samostojno izdelani didaktični igri iz odpadlih materialov in izdelki iz odpadnega časopisa: »*Človek ne jezi se in Domine ter Halloween*«, igri in izdelki so nastali v sklopu pouka tujega jezika nemščina, v 3. razredu (razstavili smo jih tudi na naši EKO stojnici, saj smo EKO šola). Učenci 3. razreda, skupaj z učiteljico, kolikor dopušča čas in učni načrt, zelo pogosto izdelujemo didaktične igre, ki jih uporabljamo pri pouku; največkrat si z njimi popestrimo začetek ur; za uvodno motivacijo, za sprostitev med uro; kadar koncentracija učencem upade, za ponovitev besedišča (barve, števila, razredni jezik, različnega besedišča …) ali za bolj sproščen zaključek učne ure.



Slika 1: Didaktične igre in izdelki iz odpadnih materialov (avtor: Irena Grašič Arnuš).

Karmen Pižornova svetuje, da učitelji igro pri pouku tujega jezika uporabljajo kadar koli otroci to želijo. Igro lahko uporabimo na samem začetku ure kot uvodno motivacijo, v osrednjem delu ure ali na koncu, lahko jo uporabimo za vpeljavo nove snovi, utrjevanje ali ponavljanje, kajti z dobro igro otroke visoko motiviramo, na zabaven način snov ponovimo in se naučimo nekaj novega. Igro lahko uspešno uvajamo v pouk tako pri začetnikih, kot tudi pri nadaljevalcih, tako pri mlajših kot tudi pri starejših otrocih, pri mladih in pri starih, za vse stopnje izobraževanja in za učence različnih sposobnosti. Zakaj? Zato, ker se vsi radi igramo, in ker je učenje preko igre lažje in zabavnejše. Z igro lahko dosežemo pozitivno mišljenje pri učencih, zanimanje za obravnavano tematiko in povečamo motivacijo za učenje. Učenci tako nenehno utrjujejo in razvijajo svojo motoriko, čutila, poslušajo drug drugega in pozabijo na strah ali tremo. Učiteljevi cilji pri takšni izvedbi pouka so drugačni, zato je igra zelo primeren način za preverjanje znanja učencev, brez da se tega sploh zavedajo (Pižorn: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/igra_pri_pouku%20tujega%20jezika-pizorn.pdf).

4. Medpredmetne povezave

Cilj povezovanja predmetov je spodbujanje celostnega učenja in poučevanja, zato ne poteka

le na ravni vsebin, temveč tudi na ravni procesnih znanj. Pri predstavljenih povezavah tujega jezika z drugimi predmeti navajamo tista področja, pri katerih gre za prekrivanje ciljev in pri katerih učenci vselej lahko razvijajo svoje jezikovne zmožnosti, npr. v fazi motivacijskega uvoda v temo, v fazi usvajanja novih znanj in tudi v fazi utrjevanja ali nadgradnje snovi (Povzeto po: UN: 25).

4.1 Medpredmetno povezovanje tujega jezika nemščina z EKO vsebinami – spoznavanjem okolja

Tudi učni predmet spoznavanje okolja je treba vključevati v pouk tujega jezika kot način sproščenega in celostnega učenja, ki povezuje cilje skoraj vseh predmetov v prvem triletju (UN: 49). Potreba po ustvarjanju je ena izmed temeljnih razvojnih značilnosti učencev v 1. VIO, zato morajo biti sestavine predmeta spoznavanje okolja tudi sestavni del učenja tujih jezikov (kot del uvodne motivacije, poustvarjanje – kot ponovitev usvojenega besedišča, zaključek) (Povzeto po: UN: 26–27).

5. Primeri iger iz odpadnih materialov

Odpadki, ki bi sicer končali na odlagališču in bremenili naše okolje, so lahko vedno znova

uporabni, vendar v drugačni obliki. Z uporabo različnih odpadnih materialov se pri otrocih razvijata domiselnost in ustvarjalnost. Tako se lahko izdelujejo številne koristne didaktične igrače, različni predmeti in kreativni izdelki, ki spodbudijo otroke k učenju in raziskovanju.

Uporabimo lahko različne vrste papirja, kartonsko embalažo, plastično embalažo, les, vrvice, tkanine, zamaške, tetrapak in iz njih pri pouku ali pred, učitelji sami ali skupaj z učenci, izdelamo veliko zanimivih pripomočkov/iger za pouk (Šetina, 2014).

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj iger, ki jih lahko izdelamo iz odpadnega materiala. Spodaj navedeni primeri iger so prilagojeni zgodnjemu poučevanju tujega jezika nemščina v 1. VIO. Ideje so prirejene glede na svoje potrebe pouka TJ nemščine v 1. VIO, nekatere so vzete iz spleta ali so povzete po predstavljenih primerih dobre prakse različnih strokovnih delavcev, ki so svoje primere predstavljali na konferencah ali izobraževanjih, ki sem jih obiskala.

5.1 Spomin

Zamaške zbiramo že od začetka leta, tako jih imamo vedno dovolj na voljo. Zberemo podobne in dovolj velike za igro spomina. Igro lahko pripravimo na različne načine, odvisno od učencev in razreda (igro lahko uporabimo že za utrjevanje znanja v 1. razredu). Učencem razdelimo prazne bele kartončke v obliki krogov, na katere narišejo različne stvari, po dve enaki, lahko je tudi ena slika in ena beseda ali, da učenci utrjujejo barve, števila, besedišče (primer na sliki 1 in 2). Te nalepimo v zamaške in igra je pripravljena. Sličice so lahko tudi že pripravljene in jih otroci le izrežejo in nalepijo v zamaške.

Pravila: Igro spomina poznamo že vsi, zmagovalec je tisti, ki zbere največ parov.



Slika 2: Izdelava igre spomin (avtor: Irena Grašič Arnuš).



Slika 3: Igra spomin (avtor: Irena Grašič Arnuš).

5.2 Sestavljanje besed

Tudi za to igro potrebujemo zamaške, in sicer zamaške od embalaže, ki so ene barve in so dovolj veliki za igro sestavljanja besed. Potrebujemo še alkoholne flomastre in poznavanje črk učencev. Na zamaške lahko nalepimo že pripravljene črke, tak primer je prikazan na sliki 4 in 5.

Pravila: Igro lahko igra 2 do 5 igralcev. Vsak igralec žreba iz škatle z zamaški, na katerih so črke, po tri zamaške, to počnemo tako dolgo, dokler ne porabimo vseh zamaškov. Določimo čas, par minut, odvisno od stopnje znanja otrok in v tem času poskušamo sestaviti čim več nemških besed (na slikah 4 in 5 je prikazana igra s katero smo utrjevali besedišče na temo »Tiere« v 2. razredu). S to igro vadimo utrjevanje besedišča in izgovorjavo (učenci oblikujejo različne besedne vrste: glagole, samostalnike (prikazan primer na slikah 4 in 5), pridevnike; odvisno od obravnavane teme, edino pravilo je pravilno sestavljena oziroma črkovana beseda). Zmaga skupina, ki sestavi čim več pravilno sestavljenih besed in porabi največ črk.



Slika 4: Sestavljanje besed (avtor: Irena Grašič Arnuš).



Slika 5: Sestavljanje besed (avtor: Irena Grašič Arnuš).

5.3 Muholovec

Igra je enostavna in pripravljena v nekaj minutah. Uporabimo jo za vajo novega ali že poznanega besedišča. Pripravimo kartončke, na katere učenci sami narišejo besedišče ali sličice izrežejo in časopisov ali revij in jih na kartončke nalepijo (npr. šolske potrebščine,

živali, hrana … skratka katero koli utrjevanje besedišča). Na slikah 6 in 7 je prikazano utrjevanje besedišča na temo »Schulsachen« v 1. razredu..

Pravila: Igro igrajo 3 učenci in vsak ima v roki svoj muholovec. Kartice, v tem primeru s šolskimi potrebščinami, so razstavljene na mizi. Vsi stojimo okrog mize in učiteljica glasno imenuje eno šolsko potrebščini, npr. »der Bleistift«. Tisti, ki prvi najde pravi kartonček, z muholovcem udari po sliki, in tako dobi 1 točko. Če je več muholovcev na enem kartončku, je zmagovalec tisti, ki je ima muholovec prvi na sliki. Končni zmagovalec je tisti, ki nabere največ točk.



Slika 6: Muholovec (avtor: Irena Grašič Arnuš).



Slika 7: Muholovec (avtor: Irena Grašič Arnuš).

5.4 Izgovorjava/glasovi

Zberemo večje pokrove zamaškov. Vnaprej pripravimo različne besede (na sliki 8 je prikazan primer črkovanja imena, pri utrjevanju abecede in izgovorjave glasov v 3. razredu), ki jih nalepimo na zamaške.

Pravila: Igro lahko igra 2 do 5 igralcev. Vsaka skupina mora postaviti zamaške v dve skupini, najboljše je glede na dolžino besede (krajše besede 3 do 4 črke in daljše besede nad 5 črk). Besede morajo izgovarjati, v prikazanem primeru pravilno črkovati in se poslušati, če je črkovanje pravilno izvedeno. Zmaga skupina, ki ima zbranih največ zamaškov pravilno črkovanih besed.



Slika 8: Izgovorjava/glasovi (avtor: Irena Grašič Arnuš).

5.5 Naglavni trakovi

Za igro potrebujemo trši papir, ki je različnih barv. Iz papirja izdelamo naglavne trakove. Na kartončke nalepimo različne športe/poklice/letne čase/piktograme vremena, ki smo jih našli v starih revijah ali smo sličice iztiskali iz spleta in začnemo z igro.

Pravila: Število igralcev: eden pred razredom ali po skupinah 2 do 5 igralcev. Učenec si nadene na glavo trak in izžreba kartico z sličico obravnavane teme. Kartice ne vidi, saj jo drug učenec zatakne v trak, ki ga ima učenec na glavi. Učenec sprašuje, mi odgovarjamo le z »ja« ali »nein«. Pri tem mora ugotoviti kdo/kaj je; ali kaj počne; ali kateri letni čas opisuje; ali katero vreme opisuje itd. Za večjo napetost lahko čas omejimo. Zmaga skupina, ali posameznik, ki ugotovi največ besed. Na sliki 9 je prikazano utrjevanje besedišča na temo »Jahreszeiten« v 3. razredu).



Slika 9: Naglavni trakovi (avtor: Irena Grašič Arnuš).

5.6 Utrjevanje besedišča; Živali iz zamaškov

Plastične zamaške poljubno pobarvamo in počakamo, da se barva posuši ali vzamemo zamaške take barve, kot jo potrebujemo za žival, katero želimo izdelati. Iz kolaž papirja poljubne barve izrežemo manjše kvadratke. Iz pobarvanih zamaškov naredimo različne živali – ribico, pikapolonico, čebelico, miško, muco, pajka, itd. Pri tem uporabimo odpadne zamaške in kolaž papir oziroma barvni papir. Na zamaške še nalepimo gibljive oči, narišemo usta ali brke, prilepimo krila itd. Tako narejene živali nalepimo na kose kolaž papirja (na sliki 10 in 11 je prikazano utrjevanje besedišče na temo »Tiere« v 3. razredu).



Slika 10: Izdelovanje živali (avtor: Irena Grašič Arnuš).



Slika 11: Živali iz zamaškov (avtor: Irena Grašič Arnuš).

6. Zaključek

V celem predšolskem obdobju in v prvih treh razredih osnovne šole pri otroku prevladuje igra. S pomočjo igre otrok navezuje stike z vrstniki, ob igri si ustvarja domišljijo, z igro se uči. S pomočjo domišljijske igre se vživlja v različne igre in vloge. Pri tem pa ima velik pomen verbalna in neverbalna komunikacija. Otrok oziroma učenec v 1. VIO lahko videno ali poslušano besedilo celostno izrazi na besedni ali nebesedni način. Otrok ob igri izrazi svoje globje doživetje, ki mu hkrati nudi tudi estetski užitek in je v tem obdobju za igro tudi najbolj motiviran, z igro se najbolj spontano uči.

Veliko iger lahko učitelji izdelamo sami ali pa tudi skupaj z učenci, da pa pri tem nekaj storimo še za čisto in zdravo okolje, pa uporabljamo odpadke in izdelujemo iz njih. Mi učitelji znanje predajamo mladim in jih tako okoljsko ozaveščamo že v njihovem ranem otroštvu ter naše dejavnosti in aktivnosti pri pouku tako tudi načrtujemo.

Ugotavljamo, da učitelji veliko ustvarjajo, tako igre kot tudi druge dejavnosti iz EKO področja, vendar je te primere dobre prakse težko najti, sploh na področju zgodnjega poučevanja tujega jezika. Nekaj primerov lahko najdemo na spletu, ali kot primere prakse, ki jih strokovni delavci predstavljajo na različnih konferencah, izobraževanjih ali seminarjih. Zato menimo, da je uporaba takšnih metod in ustvarjanje z učenci pomembno in tudi zelo uspešno. Prikazane dejavnosti in izdelki, ki jih pri pouku tujega jezika v 1. VIO uporabljamo, so zelo dober primer prakse, kako lahko učencem pouk popestrimo, ga naredimo zanimivejšega, učenci pa na tak način obravnavane teme lažje in hitreje usvajajo.

Prikazane dejavnosti so iz prakse in so preizkušene, pokrivajo vsa predmetna področja, ki jih učenci usvajajo v 1. VIO. Tako se na spontan in prijazen način ter neobremenjeno učenci učijo tujega jezika, obenem pa jih tako osveščamo tudi, da razmišljajo okolju prijazno ter se učijo, da tudi iz odpadnih materialov, ki jih je dandanes veliko, lahko sami naredimo uporabne stvari, v našem primeru didaktične igre.

Prikazani primeri dejavnosti ponujajo ozek vpogled v nekatere vidike učenja in poučevanja tujega jezika v fazi utrjevanja, kjer lahko ustvarjanje iz odpadnih materialov in igra, uro učencem dodobra poživi, z izkušenjskim učenjem, pa si učenci snov oziroma besedišče bolj zapomnijo ter se tako bolj celostno in trajnostno učijo.

Slednje bi bilo vsekakor smiselno še naprej raziskovati in dodelati s primeri dobre prakse, in sicer še na bolj reprezentativnih vzorcih ter z večjo mero objektivnosti, in tako morda doseči, da bi bil pristop vključevanja EKO materialov v pouk še v večji meri vključen v pouk tujega jezika in vseh ostalih učnih predmetov v šoli, ne le pri mlajših učencih, ampak tudi pri starejših. S tem bi zmanjšali količino odpadkov in tako pripomogli k bolj čistemu in zdravemu okolju, obenem pa bi se staršem in učiteljem zmanjšali stroški pri nabavi raznih dragih pripomočkov in sestavin za ustvarjanje pri pouku.

7. Literatura

Domijan, E. (ur.) (2010). *Pomen igre za razvoj otrokove osebnosti*. Pridobljeno s: http://druzina.enaa.com/otroci/pomen-igre-za-razvoj-otrokove-osebnosti.html

Kovač, P. (2016): *Izdelava družabnih didaktičnih iger iz odpadnega materiala z otroki, starimi od 4 do 6 let* (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija* (str. 119–509). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pižorn, K.: *Igra pri pouku tujih jezikov na zgodnji stopnji*. Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-

triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/igra_pri_pouku%20tujega%20jezika-pizorn.pdf

Šetina, M. (2014). *Didaktične igre iz odpadne embalaže pri pouku na razredni stopnji osnovne šole* (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Učni načrt za TJ v 2. in 3. razredu OŠ. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf

Učni načrt za tuji jezik v 1. VIO. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jezij_v_prvem_VI_obdobju.pdf

Učni načrt za TJ v 2. in 3. razredu OŠ. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Irena Grašič Arnuš je rojena 31. 3. 1983, na Ptuju. Študij slovenščine in nemščine je dokončala na Filozofski fakulteti v Mariboru. Na OŠ Kuzma poučuje že 8. leto. Dodatno izobraževanje za zgodnje poučevanje tujega jezika nemščina je zaključila na Filozofski fakulteti leta 2015 in od takrat naprej poučuje tuji jezik v 1. VIO in v vrtcu. Trenutno sodeluje kot vodja kakovosti na šoli; v projektu Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, kot vodja pa je sodelovala že pri projektu Bralna pismenost.

IX

ADAPTING EDUCATION TO NEW TECHNOLOGIES



1869

Uporaba obogatene resničnosti za poučevanje anatomije človeka

Use of Augmented Reality for Teaching Human Anatomy

[1]Tanja Gnidovec, [1]Mojca Žemlja, [1]Tina Fabijan, [1]Žan Rode, [2]Kristina Zavodnik, [1]David Baler Petrović, [4]Andreja Dolenec, [1]Luka Praprotnik, [3]Nina Sever, [2]Raja Gošnak Dahmane, [1]Gregor Torkar

[1] *Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta*
[2]*Zdravstven fakulteta Univerza v Ljubljani*
[3]*ART REBEL 9 vizualne komunikacije d.o.o., Ljubljana*
[4]*Osnovna šola Šmartno pod Šmarno goro, Ljubljana*
gregor.torkar@pef.uni-lj.si

Povzetek

Eno ključnih področij za uresničevanje ciljev višje digitalne pismenosti, kot gonilo razvoja sodobne družbe 21. stoletja, je področje vzgoje in izobraževanja, ki si prizadeva za razvoj odprtih učnih okolij in pedagoških strategij, ki bi v polni meri izkoristile možnost uporabe IKT tako v procesu učenja kot poučevanja. V okviru prispevka želimo predstaviti oblikovana učna gradiva za pouk anatomije človeka v osnovni šoli – zgradba in delovanje srca, ki vključujejo uporabo novih tehnologij – obogatena resničnost s pomočjo aplikacije Mirage AR9. Zasnovana učna gradiva smo testirali na učencih sedmega in osmega razreda. Znanje učencev o izbrani temi smo preverjali pred in po izvedeni učni uri, da bi ugotovili učinke uporabe razvitih učnih gradiv na znanje učencev. Izmeriti smo želeli tudi interes za učenje z izbranimi gradivi. Analize rezultatov so pokazale, da so učenci pri osvajanju nove učne snovi z uporabo aplikacije osvojili statistično pomembno boljše znanje. Učenci so izrazili velik interes za tovrsten način učenja. Rezultati raziskave dajejo smernice za implementacijo uporabljene tehnologije v vzgojno-izobraževalni proces.

Ključne besede: anatomija, interes, izobraževanje, obogatena resničnost, srce učenci, znanje.

Abstract

One of the key areas for realizing the aims of higher digital literacy as the driving force of contemporary society of 21th century is the educational area, which strives for developing new open learning environments and pedagogical strategies, based on the use of information and communication technology in the process of teaching and learning. The purpose of the article is to introduce designed teaching materials for learning human anatomy in primary school – structure and activity of the heart, which include the use of new technology – augmented reality, using mobile application Mirage AR9. Within the research we tested formed teaching materials among seventh and eighth grade students in primary school. We investigated students' knowledge about the topic before and after performing lesson, to establish the effects of teaching materials application. We also wanted to measure the interest of learning with the teaching materials. Analyse of the results indicate statistically significant better knowledge among students after conquering new subject matter using mobile application. Students also expressed high interest in this sort of learning. Results of the research advertise guidelines for implementation of used technology in educational process.

Keywords: anatomy, augmented reality, education, heart, human interest, knowledge, students.

1. Uvod

Ustvarjalnost in inovativnost, ter v okviru tega, uporaba novih tehnologij so med ključnimi dejavniki razvoja v sodobni družbi 21. stoletja. Eno ključnih področij za uresničevanje ciljev višje digitalne in naravoslovne pismenosti je področje vzgoje in izobraževanja (DIGCOMP: A Framewok for Developing an Understanding Digital Competence in Europe). Izhodišče vzgojno-izobraževalne politike je zagotavljanje pogojev za delovanje odprtih učnih okolij, ki omogočajo, da se za inovativnimi pedagoškimi strategijami v polni meri izkoristi možnost uporabe IKT tako v procesu učenja kot poučevanja. Raziskava je bila izvedena v okviru projekta »Razvoj multimedijskih vsebin za pouk anatomije v osnovni šoli«, ki se je izvajal preko javnega razpisa Javni razpis projektno delo z gospodarstvom in negospodarstvom v lokalnem in regionalnem okolju - Po kreativni poti do znanja 2017 – 2020. V okviru raziskave smo želeli analizirati stanje uporabe 2D/3D animacij v naravoslovnem izobraževanju, predvsem na področju razvoja in uporabe AR tehnologije. V raziskavi smo želeli oblikovati učna gradiva, ki temeljijo na tehnologiji obogatene resničnosti (ang. augmented reality, v nadaljevanju AR) in s tem prikazati raznolikost uporabe AR tehnologije pri učenju in poučevanju naravoslovnih vsebin, ki vključuje tako nadgradnjo učbenikov kot ostalih učnih pripomočkov. Želeli smo ugotoviti, kakšne učinke ima uporaba oblikovanih učnih gradiv na gradnjo znanja učencev ter njihov interes za uporabo AR tehnologije pri pouku.

2. Pregled objav

2.1. Definiciji navidezne in obogatene resničnosti

Za poimenovanje navidezne (virtualne) (VR) in obogatene resničnosti (AR) različni viri uporabljajo različne pojme. Za virtualno resničnost se pogosto uporablja pojem navidezna resničnost. Obogateno resničnost, pa lahko najdemo pod imeni nadgrajena, izboljšana ali augmentirana resničnost.

Navidezna resničnost je simulacija resničnega sveta, ki naj bi bila realistična in prepričljiva. Ustvarjena je s pomočjo interaktivne programske in strojne opreme. Obogatena resničnost uporablja resnično obstoječe okolje za razliko od navidezne, ki uporablja izključno umetno. Obogatena resničnost v resnično okolje dodaja računalniško generirane predmete (Drobnič, 2017). V takšnem okolju se uporabniku zdi, kot da resnični in navidezni predmeti sobivajo v istem okolju (Pucer, 2011).

2.2. Lastnosti obogatene resničnosti

Ključne lastnosti obogatene resničnosti so:

- fizični svet je obogaten z digitalnimi informacijami, ki nastopajo združeno,
- informacije so prikazane glede na lokacijo realnega sveta in fizično perspektivo človeka v fizičnem svetu, resnični in navidezni predmeti morajo delovati usklajeno
- izkušnja obogatene resničnosti je interaktivna, kar pomeni, da lahko človek čuti informacije in jih lahko tudi spreminja (Debevec, 2014; Pucer, 2011).

2.3. Uporaba AR tehnologije v izobraževanju

Informacijsko-komunikacijska tehnologija se v izobraževanju uporablja že približno pol stoletja. Njena prisotnost ustvarja široko polje učnih priložnosti, ki se jih lahko poslužujejo

učitelji. Uporaba virtualne resničnosti, kot naprednejše tehnologije, je prinesla izboljšan učni proces (O'Brien in Toms, 2005). Kerawall, Luckin, Seljeflot in Woolard (2006) navajajo, da je AR tehnologija dober nadomestek virtualnega učnega okolja. Virtualno učno okolje se uporablja v izobraževanju, saj se lahko realen svet nadgradi, tako da se ga obogati z virtualnimi objekti in podobami. Vendar Kaufmann (2002) opozarja, da pri navidezni resničnosti uporabnik vstopi v popolnoma navidezni medij, pri obogateni resničnosti pa se navidezni svet in resničnost prepletata in dopolnjujeta.

2.4.1 Prednosti in slabosti uporabe AR tehnologije pri poučevanju

Prednosti uporabe AR tehnologije pri poučevanju:

- Informacije so lahko dosegljive študentom (učencem) takrat in tam ko jih potrebujejo (Bower, Howe, McCredie, Robinson in Grover, 2014).
- Aplikacije, namenjene izobraževanju so v razponu (prav tam).
- Tehnologija AR zagotavlja študentom (učencem) ki so vizualni učni tipi, da bolje razumejo snov kot bi jo preko učiteljeve razlage ali preko razlage v tradicionalnih učbenikih (prav tam).
- AR je lahko pomembno orodje, ki dovoljuje učencem, da pridobijo znanje individualno, na različne načine (prav tam).
- Za razrede, ki že uporabljajo tablice pri pouku je uporaba AR tehnologije ugodna – za učitelje in založbe, saj je učencem omogočeno, da interaktivno učenje lahko poteka tako v razredu, kot tudi doma (prav tam).
- Z aplikacijami AR si učenec lahko prilagodi hitrost dela glede na svoje sposobnosti in želje (Hamilton in Olenewa, 2010).
- AR pretvori objekte, ki ne obstajajo v resničnem svetu v 3D objekte (Yuen idr., 2011).

Največja ovira pri uporabi AR pri poučevanju je tehnična plat; potrebno je razviti in pripraviti 3D modele in jih umestiti v aplikacijo (Yuen, idr., 2011).

2.4.2 Raziskave uporabe AR tehnologije v izobraževanju

Vplive uporabe AR tehnologije so preučevali v več raziskavah, pri različnih predmetih in starostih učencev. Pri tem so opazovali vpliv AR tehnologije tako na učenčevo motivacijo, sodelovanje kot tudi kakovost pridobljenega znanja. Kerawalla, Luckin, Selijefot in Woolard (2006) so potrdili, da uporaba 3D modelov s pomočjo AR tehnologije privlači učence in jih motivira. Poleg tega dobijo drugačen pogled na predstavljen objekt. Vpliva tudi na koncentracijo med učenjem. Abdüsselam in Karal (2012) sta ugotovila, da koncentracija učenca pri delu z AR tehnologijo pri pouku traja dlje časa, kot pri učencih pri tradicionalnem pouku ali v laboratoriju. Rezultat razlagajo z zahtevano vpletenostjo vsakega učenca posamezno pri uporabi AR tehnologije.

Uporaba novih medijev je pokazala primer dobre prakse pri pouku likovne umetnosti, prostorskem oblikovanju in arhitekturi. Žbona idr. (2014) so v doktorski nalogi pokazali, da obstaja razlika med kontrolno in eksperimentalno skupino, ki je uporabljala tehnologijo navidezne resničnosti. Pri eksperimentalni skupini so tako zasledili višje dojemanje prostorske vizualizacije, prepoznavanje vzorcev, odnosov in vedenj v primerjavi s kontrolno skupino. Poleg tega Žbona idr. navajajo, da so učenci, ki so uporabljali tehnologijo AR dobili širši pogled o vsebini in se preizkušali tudi v natančnosti in zanesljivosti. Kljub interakciji učitelja, je bila avtonomija učencev pri ustvarjalnem procesu večja. Podobno so Ko, Chang in Hua (2011) ugotovili, da učenci, ki so manipulirali in spreminjali modele, ki so bili v naprej izrisani v realnem času razvili bistveno boljše prostorsko razumevanje in ga tudi hitreje osvojili kot brez uporabe AR tehnologije. Hsiao in Rashvand (2011) sta ugotovila, da je

tehnologija AR učencem v pomoč pri učenju sistemov ali objektov, ki jih je težko razumeti. S tehnologijo AR so ti lahko prikazani na različne načine in tako učenje postane bolj poglobljeno.

2.4. AR tehnologija pri poučevanju anatomije

Na področju poučevanja anatomije z uporabo AR tehnologije je bilo do sedaj narejenih že kar nekaj raziskav (Manrique-Juan, Zaira, Rojas-Ruiz, Alencastre-Miranda, Lourdes in Silva-Munoz, 2017; Meng, Fallavollita, Seelbach, Heide, Euler, Waschke in Navab, 2016; Meng, Fallavollita, Blum, Eck, Sandor, Weidert, Waschke in Navab, 2013; Blum, Kleeberger, Bichlmeier in Navab, 2012; Jain, Youngblood, Hasel in Srivastava, 2017; Siqueira da, Gerson in Munchen, 2017; Ferrer-Torregrosa, Torralba-Estelles, Ferrer-Torregrosa, Torralba, Jimenez, Garcia in Barcia, 2014; Ferrer-Torregrosa, Torralba-Estelles, Garzón-Farinós, Jiménez-Rodríguez, Pérez-Bermejo in Fernández-Ehrling, 2016; Kelly, Clements, Hoang, Reinoso, Joukhadar in Vetere, 2018). V nadaljevanju so predstavljene raziskave, ki so z metodologijo in izdelanim materialom vplivale na našo raziskavo.

Manrique-Juan idr. (2017) so v okviru raziskave razvili aplikacijo, ki omogoča prikaz 3D modelov mišic, kosti celotnega telesa ter organov prebavnega in dihalnega organskega sistema, ki so predvideni za poučevanje anatomije v srednji šoli za učenje anatomije, ter tudi prikaz imen posameznih anatomskih struktur. AR tehnologija, ki temelji na principu "magic mirror" omogoča, da se na podobi posameznika prikažejo 3D anatomske strukture, ki se skladajo z velikostjo posameznika in njegovim premikanjem. Učenci lahko opazujejo celoten organski sistem ali le posamezne organe, kar omogoča, da si lažje predstavljajo položaj in velikost anatomskih elementov na primeru svojega lastnega telesa. Po uporabi aplikacije so učenci srednje šole v anketnem vprašalniku z Likertovo lestvico ocenili, aplikacijo kot enostavno in zabavno za uporabo, strinjali so se, da bi podobne aplikacije želeli večkrat uporabljati pri pouku, poleg tega pa so izpostavili, da so se s pomočjo aplikacije hitreje in kakovostneje učili (Manrique-Juan idr., 2017).

Jain idr. (2017) so razvili aplikacijo za mobilne telefone, ki deluje na podlagi prepoznavanja tarč v okolici. Te delujejo kot markerji za prikaz navideznih anatomskih struktur v resničnem svetu. Za namen izobraževanja študentov medicine so v aplikacijo vstavili 3D modele anatomskih struktur glave, s katerimi je možno manipulirati – lahko jih vidimo z vseh strani, izpostavimo samo določene anatomske strukture. Glavni namen raziskave je bil izmeriti natančnost prikaza navidezne resničnosti – 3D modela, v primerjavi z resničnim fizičnim objektom. Rezultati so pokazali, da njihova aplikacija omogoča zelo natančno prikazovanje objektov v AR (Jain idr., 2017).

Ferrer-Torregrosa idr. (2016) so izvedli raziskavo med študenti prvih letnikov medicine, fizioterapije, zdravstvene nege, pediatrije z namenom, da primerjajo učinke učenja ob uporabi slik, video posnetkov in AR tehnologije. Študentje so bili naključno razporejeni v tri skupine, glede na to, katere učne pripomočke so imeli pri študiju mišic stopala. Prva skupina je imela na voljo zapiske učitelja in anatomski atlas s slikami, druga se je prav tako lahko posluževala učiteljevih izročkov in imela dodatno na voljo video posnetke, tretja skupina pa je lahko poleg izročkov uporabljala AR tehnologijo – Magic Book. Spremljali so čas, ki ga porabijo učenci, da osvojijo določeno vsebino, z vprašalnikom so spraševali po njihovem metakognitivnem dosežku – motivacija in pozornost pri učenju, samostojnost pri učenju, sposobnost oblikovanja prostorske predstave, z individualnim pisnim preizkusom znanja so preverjali njihov kognitivni dosežek ter jih spraševali, kakšno prihodnost vidijo v uporabi AR tehnologije pri poučevanju anatomije. Uporaba AR tehnologije se je v vseh dimenzijah izkazala kot veliko boljša od ostalih (Ferrer-Torregrosa idr., 2016).

3. Empirični del

3.1. Cilji empiričnega dela

1) Oblikovati učna gradiva, ki temeljijo na AR tehnologiji, na temo zgradbe srca in njegovega delovanja.
2) Primerjati znanje učencev pred in po usvajanju nove učne snovi z uporabo oblikovanih učnih gradiv.

3.2. Opis postopka zbiranja podatkov

Raziskavo smo izvedli konec šolskega leta, v mesecu juniju. Potekala je v treh sklopih. V prvem delu raziskave smo teden dni pred izvedbo učne ure, s preizkusom znanja zbrali podatke o znanju učencev na temo zgradbe srca in njegovega delovanja. Učencem je učiteljica razdelila pred teste – preizkuse znanja in jih opozorila na samostojno reševanje. Preizkus znanja so lahko izpolnjevali s svinčnikom, nalivnim peresom ali kemičnim svinčnikom. Za reševanje nalog so potrebovali tudi pisalo modre in rdeče barve. Reševanje je v povprečju trajalo 10 min.

V drugem delu raziskave smo izvedli poučevanje, pri čemer so učenci usvajali novo učno snov tj. zgradba in delovanje srca, s pomočjo učbenika in oblikovanih učnih gradiv, ki temeljijo na AR tehnologiji.

Pred prihodom učencev v razred smo prostor uredili primerno za skupinsko delo v skupinah po štiri. Za vsakega smo pripravili učbenik založbe DZS, Spoznavam svoje telo, tablični računalnik z nameščeno aplikacijo Mirage AR9 in delovni list. Delovni list je bil sestavljen tako, da je učence vodil po korakih skozi učno uro in omogočal samostojno delo.

Učencem smo pred prihodom v razred dodelili številko skupine od 1 do 4 v katero bodo vključeni. Vsako skupino je vodil in usmerjal eden od sodelujočih študentov na projektu. Študent je na začetku učne ure podal navodila o samem poteku ure in razložil, da bo delo potekalo samostojno s pomočjo učil, ki jih imajo na mizi. Da so se učenci naučili uporabe aplikacije, so z aplikacijo preslikali (skenirali) prvo tarčo, ki je bila na majicah študentov. S tem so na majicah videli navidezen položaj organov in bitje srce v našem telesu.

V nadaljevanju jih je učni list vodil pri samostojnem usvajanju nove učne snovi, ki vključuje uporabo in medsebojno povezovanje učbenika, tablice ter delovnega lista. Izvedena učna ura je trajala približno 30 minut.

Po izvedeni učni uri smo učencem razdelili po teste – preizkuse znanja, s katerimi smo zbrali podatke o njihovem znanju na obravnavano temo.

3.3. Opis oblikovanih učil in učnih pripomočkov

Potek učne ure, je bil zasnovan na medsebojnem povezovanju aplikacije Mirage AR9, delovnega lista z nalogami in učbenika biologije za osnovno šolo. To je omogočalo samostojno pridobivanje informacij, ob stalnem vodenju učitelja – študenta. Naloge so se medsebojno povezovale.

3.3.1. Oblikovana majica

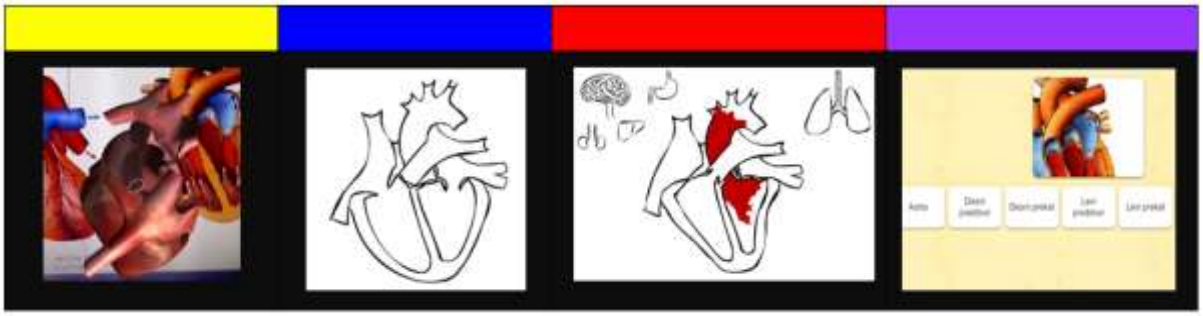
V sklopu projekta smo izdelali majice, na katerih je logotip projekta deloval kot tarča. S skeniranjem tarče so preko tablice ali mobilnega telefona videli navidezen položaj organov in bitja srca v našem telesu.



Slika 90: *Tarča na majici (desno) in navidezna resničnost notranjih organov, ki se je prikazala po preslikanju tarče na majici (levo).*

3.3.2. Funkcijske tipke

Vodilo po ostalih nalogah so bile barvne ikone, ki so se učencem odprle, ko so na podlagi navodil v delovnem listu preslikali ustrezno tarčo v učbeniku. Telefonska kamera je prepoznala ikone kot funkcijske tipke in omogočila upravljanje z njimi. Vijolična ikona je vodila do računalniške igre, pri kateri so se učenci preverili v poznavanju zgradbe srca. Po preslikanju modre ikone, se jim je prikazala animacija utripanja srca z delovanjem srčnih zaklopk. Ko so izbirali rdečo ikono, se je animacija dopolnila s prikazom pretoka krvi skozi srce do ostalih telesnih organov. 3D model utripajočega srca se jim je prikazal, ko odprejo rumeno ikono.



Slika 91: *Prikazi zgradbe in delovanja srca pod funkcijskimi tipkami.*

3.3.3. Videoposnetek

Učencem se je s preslikanjem sheme, ki prikazuje prenos hormonov do tarčnih celic iz učbenika prikazal videoposnetek. Videoposnetek, ki smo ga posneli študenti sodelujoči pri projektu, govori o tem, kako hormon adrenalin vpliva na delovanje srca.



Slika 92: *Videoposnetek prikaza delovanja adrenalina.*

3.4. Metoda in raziskovalni pristop

V raziskavi smo se posluževali kavzalno-neeksperimentalne metode. Na raziskovalna vprašanja smo odgovorili na podlagi podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo kvantitativnega raziskovanja. Na podlagi kvantitativnega pristopa smo pridobili podatke s pomočjo preizkusa znanja.

3.5. Vzorec

V raziskavo smo vključili namenski vzorec učencev sedmega in osmega razreda, iz Osnovne šole Šmartno pod Šmarno goro (Ljubljana). Starost učencev je od 12 do 14 let. Učenci osmega razreda so anatomijo človeka spoznavali tekom predmeta biologija v osmem razredu, vendar teme obtočil še niso obravnavali. Prav tako kot učenci sedmega razreda, pa so se s transportnimi sistemi pri živalih srečali v sedmem razredu v okviru predmeta naravoslovje. Učence poučuje isti učitelj, s katerim smo skupaj načrtovali potek obravnave učne snovi med šolskim letom. Dogovorili smo se, da tematiko krvožilja z učenci, do izvedbe naše učne ure ne obravnava. Vzorec je predstavljalo 63 učencev in učenk sedmih in osmih razredov. Od tega je bilo 39 učencev sedmih razredov in 24 učencev osmih razredov. V raziskavi je sodelovalo več učenk kot učencev (Tabela 1).

Tabela 16*: Pregled vzorca v raziskavi.*

Razred	**Skupaj**		**Učenci**		**Učenke**	
	f	**f (%)**	**f**	**f (%)**	**f**	**f (%)**
7. razred	39	61,9	12	19,05	27	42,86
8. razred	24	38,1	15	23,81	9	14,29
Skupaj	63	100	27	42,9	36	57,1

3.6. Opis instrumentov

3.6.1. Pred in po test – preizkus znanja

Ker smo želeli primerjati znanje učencev pred in po uporabi oblikovanih učnih gradiv, so naloge v pred in po testu identične. Po test za razliko od pred testa vsebuje še vprašanje, ki sprašuje, kaj se je učenec naučil pri učni uri in vprašanje s katerim smo želeli ugotoviti, kaj je bilo učencu pri učni uri najbolj všeč.

Preizkus znanja je od učencev najprej zahteval, da zapišejo vnaprej dogovorjeno kodo, ki je veljala tako za pred kot po test. Spraševali smo jih po njihovi starosti, spolu in razredu, ki ga obiskujejo. V prvi nalogi je moral učenec v prikazani silhueti človeka označiti položaj in velikost srca. O legi srca v človeškem telesu je učenec lahko prebral v učbeniku in sklepal iz prikaza navidezne resničnosti prsnega koša ob preslikavi prve tarče na majicah študentov. Pod drugo nalogo je bila prikazana shema srca, na kateri so bili s črkami označeni posamezni deli srca, ki jih je moral učenec poimenovati. Z nalogo smo preverjali znanje o zgradbi srca, o kateri so prebrali in spoznali shemo v učbeniku, ki jih je ob preslikavi z aplikacijo, vodila tudi do računalniške igrice, kjer so se preverili poznavanju delov srca. Druga naloga se je nadaljevala z dodatno nalogo, ki zahteva, da k trditvam, ki opisujejo nalogo določenega dela srca, pripišemo črko, ki predstavlja ustrezen del srca prikazan na shemi. O nalogah različnih delov srca so lahko sklepali s kombinacijo informacij, ki so jih pridobili v učbeniku in z ogledom animacije delovanja srca. V tretji nalogi so morali na skici prereza srca ustrezno

označiti dele - pobarvati, kje se v srcu nahaja oksigenirana (rdeče) in deoksigenirana (modro) kri, kar je bilo nazorno prikazano v animaciji potovanja krvi skozi srce in opisano v učbeniku. S tem smo preverjali, ali učenec razume, kje v srcu je kri bogata in kjer kri revna s kisikom. V naslednji nalogi je bila prikazana shema srca in organov (pljuča, jetra, želodec, možgani, ledvica) in sedem trditev, ki so jih morali razvrstit v pravilen vrstni red, da opisujejo potovanje krvi v srce in po telesu. Preverjali smo ali učenec razume potovanje krvi v srcu in po telesu. Četrta naloga je pred učence postavila konkreten primer, ko dečka v gozdu preplaši zajec in jih spraševala, kaj se zgodi v telesu dečka; kaj se zgodi s srcem dečka, katera snov povzroči to spremembo v delovanju njegovega srca ter katera žleza izloča to snov. Z nalogo smo preverjali učenčevo poznavanje vplivov na spremenjeno delovanje srca, ki ga je med učno uro lahko spoznal iz učbenika ter iz oblikovanega video posnetka. Zadnja naloga je od učenca zahtevala, da zaključi, kakšne so naloge krvožilja.

3.6.2. Delovni list

Vsak učenec je prejel tiskano verzijo delovnega lista. Izdelano učno gradivo je povezovalo učbenik in uporabo aplikacije Mirage AR9. Učenci so postopoma, vsak v svojem časovnem ritmu usvajali učno snov in jo sproti tudi preverjali z reševanjem nalog na delovnem listu. Na koncu delovnega lista so učenci dobili QR kodo, s pomočjo katere lahko dostopajo do rešitev učnega lista in učnega gradiva tudi doma.



Slika 93: *Delavni list je vodil učence, da so uporabljali tako učbenik, kot animacije na aplikaciji Mirage AR9. QR koda s povezavo do delovnega lista.*

3.7. *Postopki obdelave podatkov*

Podatke, ki smo jih zbrali s kvantitativno raziskovalno metodo, smo vnesli v računalniški program Excel. Odgovore učencev pri posamezni nalogi smo vrednotili po vnaprej dogovorjenem točkovniku. Z računalniškim programom SPSS smo vse podatke statistično obdelali na deskriptivni in inferenčni ravni. Na deskriptivni ravni smo izračunali frekvenčno porazdelitev - absolutne (f) in odstotne frekvence (f %), za ugotavljanje vpliva različnih spremenljivk na podrobnost opisa in risbe, pa smo na inferenčni ravni uporabili Kolmogorov-Smirnov test za določitev porazdeljenosti podatkov ter v nadaljevanju uporabili ustrezen parametrični test (t-test za parno primerjavo). Rezultate smo predstavili opisno in tabelarično.

3.8. Rezultati

3.8.1. Lokacija in velikost srca

Prva naloga je od učencev zahtevala, da na podani silhueti človeka označijo pravilno lokacijo in velikost srca pri človeku. Odgovori učencev se na pred in po testu niso bistveno razlikovali (Tabela 2). Največ učencev je tako na pred-testu (47,6%) kot na po-testu (44,4%) pravilno označilo lokacijo ali velikost srca na silhueti človeka. Na pred-testu je pravilno označilo lokacijo in velikost srca 20,6% učencev, na po-testu pa 19,0%. Napačno označeno lokacijo in velikost srca smo na pred-testu zasledili pri 31,7% učencev, na po-testu pa pri 36,5% učencev.

Tabela 17*: Doseženo število točk pri 1. nalogi na pred in po testu.*

	1. naloga – PRED TEST		**1. naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – napačno označena lokacija in velikost srca/ srce na silhueti človeka ni označeno	20	31,7	23	36,5
1 – pravilno označena lokacija ALI velikost srca	30	47,6	28	44,4
2 - pravilno označena lokacija IN velikost srca	13	20,6	12	19,0
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.2. Poznavanje zgradbe srca

Druga naloga je od učencev zahtevala, da na prikazani shemi srca poimenujejo označene dele srca (Tabela 3). Pod črko A so morali prepoznati levi prekat. Za pravilno poimenovanje dela srca so prejeli eno točko. Če so pod črko A zapisali samo prekat, so prejeli pol točke. Črka C je na shemi označevala aorto. Kot pravilen odgovor za katerega je učenec prejel eno točko, smo upoštevali tudi arterija in odvodnica. Pod črko D se je na shemi skrival desni preddvor (ena točka). Če je učenec predel srca označil samo kot preddvor, je prejel pol točke. Večina učencev (71,4%) je na pred testu po seštevku točk, prejela nič točk. Na po testu pa je kar 61,9% učencev vse označene dele srca poimenovalo pravilno.

Tabela 18*: Doseženo število točk pri 2. nalogi na pred in po testu.*

	2. naloga – PRED TEST		**2. naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – vsi odgovori napačni/ brez odgovora	45	71,4	6	9,5
0,5 – en odgovor delno pravilen	1	1,6	0	0,0
1 – en odgovor pravilen ALI dva delno pravilna	15	23,8	9	14,3
1,5 – en odgovor pravilen IN en odgovor delno pravilen	0	0,0	1	1,6
2 – dva odgovora pravilna ALI en odgovor pravilen IN dva delno pravilna	0	0,0	8	12,7
2,5 – dva odgovora pravilna IN en odgovor delno pravilen	0	0,0	0	0,0
3 – vsi odgovori pravilni	2	3,2	39	61,9
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.3. Poznavanje nalog delov srca

Pri nalogi 2.1 so morali učenci posameznim trditvam, ki opisujejo nalogo določenega dela srca, ustrezno pripisati dele srca (Tabela 4). Na pred testu je večina učencev (50,8%) napačno povezala dele srca z njihovo nalogo. 15 učencev je imelo en pravilen odgovor, 8 učencev je pravilno povezalo dve trditvi, 5 učencev tri, vse pravilne odgovore so imeli zgolj 3 učenci. Na po testu je več kot tretjina učencev (34,9%) vse trditve pravilno povezala z deli srca. Ostali učenci so imel po tri (14,3%), dva (15,9%), enega (12,7%) ali vse napačne odgovore (22,2%).

Tabela 19*: Doseženo število točk pri 2.1 nalogi na pred in po testu.*

	2.1 naloga – PRED TEST		**2.1 naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – vsi odgovori napačni/ brez odgovora	32	50,8	14	22,2
1 – en pravilen odgovor	15	23,8	8	12,7
2 – dva pravilna odgovora	8	12,7	10	15,9
3 – trije pravilni odgovori	5	7,9	9	14,3
4 – štirje pravilni odgovori	3	4,8	22	34,9
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.4. Poznavanje delov srca, kjer se nahaja oksigenirana in deoksigenirana kri

Pri tretji nalogi so morali učenci na skici srca z rdečo barvico označiti predele, kjer se nahaja oksigenirana kri in z modro tam, kjer deoksigenirana (Tabela 5). Na pred testu je velika večina učencev (84,1%) napačno označila predele srca. 5 učencev je le delno pravilno rešilo nalogo, preostalih 5 učencev pa so z barvami pravilno označili dele srca. Na po testu je za razliko od rezultatov na pred testu kar 39,7% učencev pravilno označilo dele srca, glede na to kje se nahaja kri bogata s kisikom in kje revna s kisikom, še vedno pa so v precejšnem deležu (52,4%) napačno označili dele srca.

Tabela 20*: Doseženo število točk pri 3. nalogi na pred in po testu.*

	3. naloga – PRED TEST		**3. naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – napačno označeni predeli srca z oksigenirano in deoksigenirano krvjo/ predeli srca niso označeni	53	84,1	33	52,4
1 – pravilno označeni preddvori/prekati/ predeli srca z oksigenirano/deoksigenirano krvjo	5	7,9	5	7,9
2 - pravilno označeni predeli srca z oksigenirano in deoksigenirano krvjo	5	7,9	25	39,7
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.5. Poznavanje zaporedja potovanja krvi iz srca do organov in iz organov nazaj v srce

V nalogi 3.1 je bila prikazana shema srca in organov (pljuča, jetra, želodec, možgani, ledvica) in sedem trditev, ki so jih morali razvrstit v pravilen vrstni red, da opisujejo potovanje krvi v srce in po telesu (Tabela 6). Na pred testu večina učencev (61,9%) ni pravilno razvrstila nobene trditve. 13 učencev je pravilno razvrstilo eno trditev, 9 učencev je imelo dva pravilna odgovora, 2 učenca tri. Na po testu je 7 učencev (11,1%) pravilno razvrstilo vse trditve, 7,9% učencev je smiselno postavilo zaporedje treh trditev, 19,0% je

imelo dva pravilna odgovora, 14,3% en odgovor, še vedno pa kar 47,6% učencev ni pravilno razvrstilo niti ene trditve.

Tabela 21: *Doseženo število točk pri 3.1 nalogi na pred in po testu.*

	3.1 naloga – PRED TEST		**3.1 naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – vsi odgovori napačni/brez odgovora	39	61,9	30	47,6
0,5 – en pravilen odgovor	13	20,6	9	14,3
1 – dva pravilna odgovora	9	14,3	12	19,0
1,5 – trije pravilni odgovori	2	3,2	5	7,9
2 – štirje pravilni odgovori	0	0,0	0	0,0
2,5 – pet pravilnih odgovorov	0	0,0	0	0,0
3 – šest pravilnih odgovorov	0	0,0	7	11,1
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.6. Poznavanje vpliva stresne situacije na delovanje srca

Četrta naloga je učence postavila v konkretno situacijo, ko je dečka v gozdu prestrašil zajec, ki je pritekel izza grma (Tabela 7). Najprej je naloga učence spraševala, kaj se je zgodilo s srcem dečka, ko se je le ta prestrašil. Tako na pred testu (92,1%) kot na po testu (96,8%) je velika večina učencev pravilno odgovorila na vprašanje, da dečkovo srce začne biti hitreje.

Tabela 22: *Doseženo število točk pri 4.1 nalogi na pred in po testu.*

	4.1. naloga – PRED TEST		**4.1 naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – napačen odgovor	5	7,9	2	3,2
1 – pravilen odgovor	58	92,1	61	96,8
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.7. Poznavanje snovi, ki povzroči hitrejše bitje srca

Naloga je učence spraševala po snovi, ki povzroči spremembo v bitju dečkovega srca (Tabela 8). Na pred testu je hormon adrenalin, kot pravilen odgovor označilo 85,7% učencev. Na po testu sta napačno označila odgovor zgolj 2 učenca, preostalih 96,8% učencev pa je izbralo pravilen odgovor.

Tabela 23: *Doseženo število točk pri 4.2 nalogi na pred in po testu.*

	4.2 naloga – PRED TEST		4.2 naloga – PO TEST	
Dosežene točke	**F**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – napačen odgovor	9	14,3	2	3,2
1 – pravilen odgovor	54	85,7	61	96,8
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.8. Poznavanje žleze, ki sprošča hormon adrenalin

V nadaljevanju smo želeli od učencev izvedeti, katera žleza izloča snov, ki povzroči spremembo v bitju dečkovega srca (Tabela 9). Večina učencev (85,7%) na pred testu ni

vedela, da hormon adrenalin izloča nadledvična žleza, le 9 učencev je označilo pravilen odgovor. Za razliko od pred testa je na po testu kar 81,0% učencev označilo pravilen odgovor.

Tabela 24: *Doseženo število točk pri 4.3 nalogi na pred in po testu.*

	4.3 naloga – PRED TEST		4.3 naloga – PO TEST	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – napačen odgovor	54	85,7	12	19,0
1 – pravilen odgovor	9	14,3	51	81,0
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.9. Poznavanje nalog krvožilja

Peta naloga je od učencev zahtevala, da zapišejo dve nalogi krvožilja. Na pred testu je samo 5 učencev pravilno podalo dve nalogi krvožilja, 5 učencev je izpostavilo po eno, kar 84,1% učencev pa je napačno odgovorilo na vprašanje ali pa odgovora ni podalo. Na po testu še vedno kar 52,4% učencev ni podalo odgovora ali pa je bil le ta napačen. 5 učencev je zapisalo po en pravilen odgovor, 39,7% učencev pa je podalo po dve pravilni nalogi krvožilja (Tabela 10).

Tabela 25: *Doseženo število točk pri 5. nalogi na pred in po testu.*

	5. naloga – PRED TEST		**5. naloga – PO TEST**	
Dosežene točke	**f**	**f(%)**	**f**	**f(%)**
0 – napačni odgovori/brez odgovora	53	84,1	33	52,4
1 – en pravilen odgovor	5	7,9	5	7,9
2 – dva pravilna odgovora	5	7,9	25	39,7
SKUPAJ	63	100,0	63	100,0

3.8.10. Skupno število točk na pred in po testu

Kolmogorov-Smirnov test je pokazal, da so podatki pridobljeni skozi pred-test ($\alpha = 0{,}200$) in po-test ($\alpha = 0{,}200$) normalno razporejeni. Vrednost T-testa za parno primerjavo je statistično pomembna ($t = -13{,}318$; $g = 62$; $\alpha = 0{,}000$). Povprečno skupno število točk doseženih na pred-testu in po-testu se statistično pomembno razlikujeta. S tveganjem manjšim od 0,1% trdimo, da bi tudi v osnovni množici učenci na po-testu ($M = 10{,}833$, $SD = 3{,}75$) dosegli višje število točk kot na pred-testu ($M = 5{,}603$; $SD = 2{,}77$). Mera velikosti učinka (Cohenov $d = 1{,}67$) nam pove, da gre za velik učinek (Cohen, 1988).

3.8.11. Nove stvari, ki sem se jih naučil pri učni uri

V nalogi kjer so morali učenci zapisati tri nove stvari, ki so se jih naučili pri učni uri smo dobili 17 različnih odgovorov. Največ učencev je odgovorilo, da se je pri učni uri naučilo dele srca (30,16%), sledil je odgovor pretok krvi skozi srce in organe (12,7%), delovanje srca (11,11%), iz kje se izloča adrenalin (9,52%), kaj je adrenalin (6,35%) in adrenalin spodbudi hitrejši odziv (4,76%). Po dva učenca (3,17%) sta navedla odgovore: kaj se zgodi s telesom, ko se ustrašimo; kje se nahaja kri bogata in kje kri revna s kisikom; kaj je hipofiza in vse o tej snovi. Odgovore kje je srce; delovanje srca povzroči nadledvična žleza; kolikokrat nam srce utripne v minuti; kje je aorta; pljučna vena; nič in uporaba aplikacije pa so navedli le enkrat.

3.8.12. Interes

V nalogi kjer so učenci navedli tri stvari, ki so jim bile pri učni uri najbolj všeč je bil najpogostejši odgovor tablice ter slike, video in animacije (26,98%), sledili so odgovori delo po skupinah (12,7%), zanimiva učna snov (3,17%) in igrica (3,17%). Odgovori: usklajenost snovi; samostojno delo; dobra razlaga; učni listi; vključevanje učbenika v učno uro; učitelji; potek dela; umirjeno brez hitenja; ni bilo navadne biologije ni bilo za oceno in nič pa so se pojavili po enkrat.

4. Diskusija in zaključek

Učenci so imeli v povprečju boljše rezultate na testu po koncu izvedene učne ure, v kateri smo vključevali AR gradiva, kot pred začetkom omenjene ure. Boljše učne rezultate ob uporabi AR tehnologije ugotavljajo tudi druge raziskave (Manrique-Juan idr., 2017; Meng idr., 2016; Siqueira da, Gerson in Munchen, 2017; Ferrer-Torregrosa idr., 2014; Kelly idr., 2018; Kerawalla, Luckin, Selijefot in Woolard 2006; Abdüsselam in Karal 2012; Žbona idr., 2014; Ko, Chang in Hua 2011).

Žbona idr. (2014) v svoji raziskavi ugotavljajo, da imajo učenci, ki uporabljajo AR tehnologijo boljšo prostorsko predstavo. Tako so tudi Ko, Chang in Hua (2011) ugotovili, da učenci z uporabo AR tehnologije pridobijo boljše prostorsko razumevanje in le tega tudi hitreje usvojijo. V naši raziskavi pri nalogi, ki je vključevala elemente prostorske predstave (lokacija in velikost srca) nismo zasledili sprememb v znanju pri učencih pred in po izvedeni uri. Razlog za to bi bil lahko, da je določitev lege in velikosti srca naloga, ki zahteva veliko natančnost, še posebno če upoštevamo, da je bil obris telesa, v katerega so učenci morali locirati srce velik le 5*3,5 cm. Analiza nalog, ki so preverjale znanje o anatomiji srca (poznavanje zgradbe srca, poznavanje delov srca, kjer se nahaja oksigenirana in deoksigenirana kri) je pokazala, da je večje število učencev nalogo rešilo pravilno po izvedeni uri. Prav tako je imelo manjše število učencev nalogo rešeno napačno po izvedeni uri. Podobno ugotavljajo tudi Kelly idr. (2018), ki so v svoji raziskavi ugotovili, da je uporaba AR tehnologije med študenti izboljšala povezavo in razumevanje anatomskih struktur. Siqueira da, Gerson in Munchen (2017) ugotavljajo, da tudi učitelji kot veliko prednost AR tehnologije navajajo prepoznavanje anatomskih struktur in prikaz različnih segmentov in detajlov na konkretnem primeru. V nalogah, kjer smo preverjali znanje in razumevanje o delovanju srca (poznavanje nalog delov srca, poznavanje zaporedja potovanja krvi iz srca do organov in iz organov nazaj v srce) je prav tako prišlo do razlik v znanju pred in po izvedeni uri. Predvsem pri nalogi o poznavanju nalog delov srca so številni učenci po učni uri dosegli večje število točk kot pred uro. Pri drugi nalogi pa ni prišlo do tako velike razlike, še vedno so številni učenci nalogo rešili napačno, kljub temu pa se je rahlo povečalo število učencev, ki so dosegli vse točke ali so nalogo rešili vsaj delno pravilno. Tudi Kelly idr. (2018) poudarjajo, da AR tehnologija omogoča boljše razumevanje delovanja anatomskih struktur. Pri nalogah izbirnega tipa (poznavanje vpliva stresne situacije na delovanje srca, poznavanje snovi, ki pri tem povzroči hitrejše bitje srca) so učenci tako pred in po izvedeni uri v večini na vprašanje odgovorili pravilno. To bi lahko pripisali temu, da sta nalogi preverjali učno snov, ki jo učenci veliko spoznavajo tudi v vsakdanjem življenju. V nasprotju s tema dvema nalogama je prišlo do večjih razlik v znanju pred in po uri pri nalogah poznavanja žleze, ki sprošča hormon adrenalin, ter poznavanje nalog krvožilja. Razliko v znanju pri omenjenih nalogah bi lahko pripisali temu, da o teh temah pred izvedbo ure učenci še niso obravnavali pri pouku. Skupno število točk na pred- in po-testu se je statistično pomembno razlikovalo. Iz tega lahko sklepamo, da so učenci tekom izvedene ure pridobili veliko znanja o zgradbi in delovanju

srca. Ne moremo pa z gotovostjo trditi, da bi pridobili manj znanja pri učni uri, kjer ne bi uporabljali AR tehnologije. Glede na dosedanje raziskave, kjer so ugotovili, da se s pomočjo AR tehnologije učenci hitreje naučijo učno snov in pridobijo več znanja (Manrique-Juan idr., 2017; Meng idr., 2016; Kelly idr., 2018; Ko, Chang in Hua 2011; Hsiao in Rashvand 2011), pa lahko sklepamo, da je uporaba gradiv z AR tehnologije pripomogla k boljšim rezultatom. Pri odprtem vprašanju, kjer so učenci našteli kaj so se naučili pri uri so najpogosteje naštevali tematike (deli srca, pretok krvi, delovanje srca, adrenalin), katerim smo tudi sami dali največji poudarek. Pri vprašanju kaj jim je bilo pri uri najbolj všeč pa so bili najpogostejši odgovori gradiva (slike, video, animacije, igrica), delo po skupinah in zanimivo podana učna snov. Navdušenje nad uporabo AR tehnologije smo pri večini učencev opazili tudi sami ob izvedbi učne ure. Kerawalla, Luckin, Selijefot in Woolard (2006) so prav tako ugotovili, da AR tehnologija učence privlači in jih motivira. Abdüsselam in Karal (2012), pa sta dodala, da poleg naštetega izboljša tudi koncentracijo učencev.

Uporaba AR tehnologije pri pouku lahko pomeni pomemben doprinos k doseganju učnih ciljev, vendar ostaja ključnega pomena učiteljeva presoja, kdaj je uporaba AR smiselna in kdaj zadostujejo obstoječi vizualni prikazi ter zapisi v učbenikih in drugih učnih gradivih. Iz analizirane literature ter izsledkov naše raziskave lahko trdimo, da je uporaba AR tehnologije smiselna, kadar gre za prikaz dinamičnih procesov ali težje predstavljivih naravoslovnih procesov, tudi na mikroskopski ali molekularni ravni.

5. Literatura

Abdüsselam, M. S., & Karal, H. (2012). The effect of mixed reality environments on the students' academic achievement in physics education: 11th grade magnetism topic example. *Journal ofResearch in Education and Teaching, 1*(4), 170-181.

Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A. in Grover, D. (2014). Augmented Reality in education–cases, places and potentials. *Educational Media International, 51*(1), 1-15.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Debevec, L. (2014). *Aplikacija kot pripomoček za raziskavo novih medijev pri poučevanju prostorskega oblikovanja v osnovnih šolah* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko, Ljubljana.

Drobnič, L. (2017). *Aplikacija za prikazovanje izdelkov v resničnem okolju* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Ljubljana.

Ferrer-Torregrosa, J., Torralba-Estelles, J., Ferrer-Torregrosa, J., Torralba, J., Jimenez, M. A., Garcia, S. in Barcia, J. M. (2014). ARBOOK: Development and Assessment of a Tool Based on Augmented Reality for Anatomy. *Journal Of Science Education And Technology*, 24(1), 119-124.

Ferrer-Torregrosa, J., Torralba-Estelles, J., Garzón-Farinós, F., Jiménez-Rodríguez, M., Pérez-Bermejo, M. in Fernández-Ehrling, N. (2016). Distance learning ects and flipped classroom in the anatomy learning: Comparative study of the use of augmented reality, video and notes. *BMC Medical Education*, 16(1), 230-239.

Hamilton, K. in Olenewa, J. (2010). Augmented reality in education [PowerPoint slides]. *Retrievedfrom Lecture Notes Online Web site: http://www. authorstream. com/Presentation/k3hamilton-478823-augmented-reality-in-education*.

Hsiao, K.-F., Chen, N.-S. in Huang, S.-Y. (2011). Learning while exercising for science education inaugmented reality among adolescents. Interactive Learning Environments, 20(4), 331-349.

Jain, N., Youngblood, P., Hasel, M. in Srivastava, S. (2017). An augmented reality tool for learning spatial anatomy on mobile devices. *Clinical Anatomy (New York, N.Y.)*, 30(6), 736-741.

Kaufmann, H. (2002). Construct3D: an augmented reality application for mathematics and geometryeducation. In *Proceedings of the tenth ACM international conference on Multimedia* (pp. 656-657). ACM.

Kelly, D., Clements, T., Hoang, T., Reinoso, M., Joukhadar, Z. in Vetere, F. (2018). Augmented reality learning environment for physiotherapy education. *Physical Therapy Reviews*, 1-8.

Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. in Woolard, A. (2006). Making it real: Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality (Waltham Cross), 10*(34), 163–174.

Ko, C. H., Chang, T. C., Chen, Y. H. in Hua, L. H. (2011). The application of augmented reality to design education. In *International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment* (pp. 20-24). Springer, Berlin, Heidelberg.

Meng, M., Fallavollita, P., Seelbach, I., Heide, A. M., Euler, E., Waschke, J. in Navab, N. (2016). Personalized augmented reality for anatomy education. *Clinical Anatomy*, 29(4), 446-453.

O'Brien, H. L. in Toms, E. G. (2005). Engagement as process in computer-mediated environments. In *Poster presented at the Annual Conference of American Society for Information Science and Technology, Charlotte, NC*.

Pucer, P. (2011). Razširjena resničnost. *Zdrav Vestn, 80*, 578-585.

Siqueira da Silva, I. C., Klein, G. in Munchen Brandão, D. (2017). Segmented and Detailed Visualization of Anatomical Structures based on Augmented Reality for Health Education and Knowledge Discovery. *Advances In Science, Technology And Engineering Systems*, 2, 469-478.

Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G. in Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 4*(1), 119-140.

Žbona, T., Možina, D., Petrovčič, K., Debevec, L., Solina, F. in Batagelj, B. (2014). Uporaba novih medijev pri poučevanju prostorskega oblikovanja v osnovni šoli. Pridobljeno s: http://eprints.fri.uni-lj.si/2823/Uporaba novih medijev pri poučevanju prostorskega oblikovanja v osnovni šoli.

Kratka predstavitev avtorjev

Tanja Gnidovec, Mojca Žemlja, Tina Fabijan, Žan Rode in David Baler Petrović so je profesorji biologije in kemije. Na Pedagoški fakulteti so študentje magistrskega študijskega programa Poučevanje, Predmetno poučevanje.

Kristina Zavodnik je študentka magistrskega študija fizioterapije na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljublani.

Andreja Dolenec je učiteljica biologije na Osnovni šoli Šmartno pod Šmarno goro.

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.

Nina Sever je producentka v podjetju ART REBEL 9 vizualne komunikacije d.o.o..

dr. Raja Gošnak Dahmane je docentka na področju anatomije na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani.

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.

Virtual Microscopy as a Learning Method in Part-Time Medical Education

Nevenka Velickova

Faculty of medical sciences,
University «Goce Delcev» Stip, R.Macedonia
nevenka.velickova@ugd.edu.mk

Abstract

Part-time educational programmes offer a more flexible way to study because part-time students can studies around theirs career and other commitments. As a part-time students have access to the same facilities, teaching and training programmes, but they have a same regulations and monitoring procedures of exames as full-time students. Before 50 years ago, the best method by which students learned about histological, biological and pathological entities was by viewing specimens through light microscopes, after that, with availability of colour-printed textbooks and today with PCs and portable electronic devices. Aims of the study was to evaluated our experience of the advantages of virtual microscopy (VM) as learning methods in medical education of part-time students in voccational studies of Faculty of medical sciences in Stip, R. of Macedonia. This study was a cross-sectional survey with questionnaire which obtained information about sociodemographic characteristics of the participants, opportunities among the participants, their medical job positions, level of satisfaction and motivating factors to update their medical education. The very important factor as a tool of mesurment of learning, are their final results of exams, esspecialy of the course of cytology and histolgy. The results confirme that students today, are all highly computer competent, and greatly appreciate the advantages of the VM systems. The delivery of this material can easily be incorporated into existing e-learning resources that have been developed on the faculty. Part-time students performed better results in the examination with the virtual slide and they confirmed the facility and further evidence of this improved learning outcome using VM. Good number of them wanted to work so as to learn new skills for self-development but almost of them want to finish the study for finansical advantages. In that conditions to early and easily finish the study, VM provide substantial educational benefits esspecialy to part-time students. Part-time students of the Faculty of medical sciences in Stip are adopted to the new technologies of e-learning including VM.

Key words: e-learning, medical education, part-time study, virtual microscopy.

1. Introduction

In Histology and Cell biology, as a morphological disciplines, a range of skills are needed to analyze specimens, localize objects and recognize structures (Goldberg and Dintzis, 2007). Virtual microscopy (VM) is defined in Wikipedia as a method of posting microscope images on, and transmitting them over computer networks. VM technologies use the platform of hardware accompanying with the software and include pre-and post-image processing, compression, transmission and visualization of the slides. VM allows on-line access to entire scanned sections of tissue that can be viewed on a computer in exactly the same way as conventional glass slides with a microscope and can be explored by the learner at several magnifications. VM takes the microscopy experience beyond the classroom by allowing whole

slide microscopy at different magnifications in the on-line web page. Unlike traditional microscopic sections on glass slides, digital slides can be securely accessed on-line at anytime from anywhere and cannot be damaged. VM could be defined as a computer system that allows the observation of microscopic samples in a computer screen similarly to a real microscope allowing to observe, navigate an annotate on virtual slides (Glaltz-Krieger et al., 2006) or as "an electronic digital technology that takes an original glass slide, scans it at high resolution, which then makes it flexible for study, analysis and dissemination via computer (Maybury et al., 2010). The use of high resolution scanned digital images, which can be stored in virtual archives on local or distant servers, has resulted in novel approaches in e-learning (both in the classroom and also for distance learning) (Coleman, 2012). Teaching and learning in developing countries have been characterized by the problem of an over population of students. Classroom facilities, laboratories, equipment, reagents, teaching materials, and personnel are usually inadequate (Anyanwu et al., 2011**)**.

2. Aims of the study

Aims of our study was to evaluate and present our experience about effectivity of uses the VM and other tools of e-learning on part-time students in voccational studies of our faculty. This pilot study evaluated the acceptance of the VM and its learning outcomes compared with the conventional light microscopy (LM). We want to regarding the utilization of VM as a new teaching methodology and learning outcomes on part-time students.

3. Material and methods

This study was a cross-sectional survey which was conducted at the Faculty of medical sciences, University "Goce Delcev" in Stip. The study tool used was a questionnaire with obtained information about sociodemographic characteristics of the participants, opportunities among the participants, their medical job positions, level of satisfaction and motivating factors to update their medical education. The very important factor as a tool of mesurment of learning, are their final results of exams, esspecialy of the course of cytology and histolgy.

Histology and cellular biology as a courses are included in first year of study program for nurses and medical laboratory technician. This study was a descriptive cross-sectional study conducted among medical part-time students (in voccational studies) in their first year of study. All participants were interviewed using a self administered questionnaire to obtain information about level of satisfaction with VM income and other tool of e-learning. Also we evaluated the exam grades and their's time for learning.

4. Results and discussion

On the course of histology and cell biology we archive the slides (the images) on the web-page of the faculty. The most outstanding histology slides have been scanned and placed on the VM archive and made available for all students, no mather was, full time or part-time.

Photomicrographic images of various tissues (in different sections, with different stains and preparations, and at various magnifications) in the curriculum were made using light research microscope Leica DM4500 P (×40 and×100). The images were grouped according to systems and topics. Various images of each tissue, in different magnifications with different stains and focused areas, made up the different sections of the file. Electron microscopic images that

were usually unavailable in the laboratory due to our inability to own an electron microscope were also made available in these virtual slides for some of the tissues. The delivery of this material can easily be incorporated into existing e-learning resources that have been developed in the Faculty (www.ugd.edu.mk).

Also, the part-time students can prepare the exams using the lectures and presentations attached on the platform e-learning, www.ugd.edu.mk. According to this, students can access the laboratory material at any time, day or night, prepare assignments and prepare for examinations. The same slides can be linked with commercial software for e-learning and the problems of copyright doesn't existe. On the exams of histology and cell biology, the activityof the part time students (in part of VM) are supplied with the virtual slides of each practical session and a document that indicates what to do on each of the digitized samples. Basically they have to capture different digitized slides areas and to point on it a particular microscopic structure.

Comparing students´practical evaluation scores and exam grades for the 16/17 academic year to prior (due to 2008/2009) we observed how the grade for the histology and cell biology, practical exams went up. That was our first aim of the study to performed the survey to asses students´ impressions of the VM activity. Overall the students´ responses were positive. 92% of part-time students reported that the use of the VM software was easy and they very appreciate the usefulness of the activity. The results of exam of part-time students which used the VM activity were better than those wich used the conventional LM activity and they spend much more time for learning. Part-time students appreciate more interest and enthusiasm when used VM activity as a tool for learning. According to facts that students today, are all highly computer competent, they greatly appreciate the advantages of the virtual microscopy systems as a:

- the financial and administrative advantages (allow enormous economic savings in the long-term with regard to equipment, technical staff and laboratory facilities)
- there is no longer a need for individual student microscopes
- there is no longer a need of technical staff for microscope maintenance or repair or worries about the loss of valuable specimens
- there is no longer a need for individual slide sets or to prepare new slides.

In a study in Germany, students appreciated the whole slide imaging functionality, points of interest, auxiliary informational texts, and annotations (Brochhausen et al., 2015). A research group from the US found superior performance by VM students in a haematology course (Brueggeman et al, 2012). Lam et al., (2006) as a research from China, confirme that VM to be an effective and efficient educational strategy. Another study from China showed only statistically significant differences in the case analysis and the identification of structure in favour of VM (Tian et al., 2014). The potential advantages of VM include active student engagement in sessions with one or up to three students per PC, increased depth and breadth of coverage of learning objectives, and the practicability of self-directed learning (Kumar et al., 2010). Some researchers have found that students' performances are comparable to their previous performances regardless of the learning method assigned (Scoville et al., 2007). While many institutions in developed countries have adopted the use of virtual microscopy (Blake et al., 2003; Bloodgood et Ogilvie, 2006**;** Harris et al. 2001**).** Some authors have viewed this trend with reservations, expressing fear of the complete loss of traditional microscopy skills to virtual microscopy **(**Burns, 2006; McBride et Prayson, 2008; Pratt, 2009). Another point to consider or disadvantages of VM activity is the large size of the digitized images and sometimes students referred problems with downloading the images files, so the necessity of computer system with high RAM memory and storage device of high capacity.

5. Conclusion

Virtual microscopy has been associated with the elimination of the skill barrier for part-time students overwhelmed with the material and interpretation of specimens using a microscope, teaching large groups of students, resolution of problems associated with slide variability, and maintenance of high-quality slides for all students. It is likely that in the coming decade all medical teaching units will move to virtual microscopy.

6. References

Anyanwu, G.E., Udemezue, O.O., Obikili, E.N. (2011). Dark age of sourcing cadavers in developing countries: a Nigerian survey. *Clin Anat* 24: 831–836.

Blake, C.A., Lavoie, H.A., Millette, C.F. **(**2003). Teaching medical histology at the University of South Carolina School of Medicine: transition to virtual slides and virtual microscopes. *Anat Rec B New Anat* 275: 196–206.

Bloodgood, R.A., Ogilvie, R.W. **(**2006). Trends in histology laboratory teaching in United States medical schools. *Anat Rec B New Anat* 289: 169–175.

Burns, E.R. **(**2006). Clinical histology. *Clin Anat* 19: 156–163.

Brochhausen, C., Winther, H.B., Hundt, C., Schmitt, V.H,, Scho¨mer, E., Kirkpatrick, C.J. (2015). A virtual microscope for academic medical education: the pate project. *Interact J Med Res* Nov; 4 (2).

Brueggeman, M.S., Swinehart, C., Yue, M.J., Conway-Klaassen, J.M., Wiesner, S.M. (2012). Implementing virtual microscopy improves outcomes in a hematology morphology course. *Clin Lab Sci;* 25(3): 149e155.

Coleman, R. (2012). Virtual Microscopy. Infocus Magazine. *Proc Royal Microsc Soc Issue* 28, December, 4-13.

Glaltz-Krieger, K., Spornitz, U., Spatz, A., Mihatsch, M.J., Glatz, D. (2006). Factors to keep in mind when introducing virtual microscopy. *Virchows Arch*. 448:248-255.

Goldberg, H.R., Dintzis, R. (2007). The positive impact of team-based virtual microscopy on student learning in physiology and histology. *Adv Physiol Educ* 31: 261–265.

Harris, T., Leaven, T., Heidger, P., Kreiter, C., Duncan, J., Dick, F. (2001). Comparison of a virtual microscope laboratory to a regular microscope laboratory for teaching histology. *Anat Rec* 265: 101–104.

Kumar, R.K., Velan, G.M. (2010). Learning across disciplines using virtual microscopy: new approaches;. pp. 1467e1473 (i).

Lam, T.P., Wan, X.H., Ip, M.S.M. (2006). Current perspectives on medical education in China. Med Educ 40(10): 940e949.

Maybury, T.S, Farah, C.S. (2010). Electronic blending in virtual microscopy. *Journal of Learning Design*. 4:41-51.

McBride, J.M., Prayson, R.A. **(**2008). Development of a synergistic case-based microanatomy curriculum. *Anat Sci Educ* 1: 102–105.

Pratt, RL. **(**2009). Are we throwing histology out with the microscope? A look at histology from the physician's perspective. *Anat Sci Educ* 2: 205–209.

Scoville, S.A., Buskirk, T.D. (2007). Traditional and virtual microscopy compared experimentally in a classroom setting. *Clin Anat*.; 20:565e570,.

Tian, Y., Xiao, W., Li, C., Liu, Y., Qin, M., Wu, Y., et al. (2014). Virtual microscopy system at Chinese medical university: an assisted teaching platform for promoting active learning and problemsolving skills. BMC Med Educ Sep; 14(1),

About the author

Nevenka Velickova works as an Associate Professor on Faculty of medical sciences, University "Goce Delcev" in Stip, R. Macedonia. She has gained experience in cytology and histology, mainly in the field of effect of pollutants on human cells. Also, her research interests include e-learning and teaching strategies, according to her previously experience as a teacher in high school and in communications technology in education. She participated in conferences at home and abroad (over 150) and published (at home and abroad) over 50 academic papers in the field of biomedicine.

Idealni človek
Izobraževanje v informacijski družbi

The Ideal Human Being
Education in Information Society

Nataša Kne

Gimnazija Kranj
kne.natasa@gmail.com

Povzetek

V vsaki epohi je izobraževanje postavljeno pred nalogo, da skladno z vzgojnim ali izobraževalnim idealom oblikuje idealnega človeka. V sodobni družbi se zdi, da je tehnologija omogočila razvoj IT-ja do te mere, da je potrebna nova definicija človekove ontologije. Informacijska tehnologija se je tako zajedla v vsako poro človeka in družbe, da spreminja dojemanje človeške in tudi naravne esence ali pa celo povzroča spreminjanje esence same. Ob tem se zamajejo metafizika, mitološko pojmovanje sveta in pojmovanje človeka. Ob tem se vedno znova postavljajo vprašanja o vlogi izobraževanja.

Ključne besede: idealni človek, infosfera, IT, izobraževanje, logos, mitos, reontologija.

Abstract

Every epoch has demands towards the educational system to form the Ideal Human Being in accordance with the educational ideal. It seems, that technology in modern society has enabled the development of IT to such extent, that a new definition of human ontology is necessary. Informational technology has become such a substantial part of the human being and society, that it changes our comprehension of the human and natural essence or even causes the changing of the essence itself. Along that metaphysics, mythological understanding of the world and the understanding of the human being is rocked to its foundations. The role of the educational system is again and again put under question.

Key words: education, ideal human being, infosphere, IT, logos, mythos, reontology.

1. Uvod

Besedna zveza vzgoja in izobraževanje ni ravno očarljiva in deluje precej tehnično, kompleksno in skoraj nezanimivo, čeprav je treba priznati, da sta obe stari, kolikor je staro človeštvo. Cilj tega pisanja je pogledati prav zgodovino vzgoje in izobraževanja, zgodovino učenca in učitelja in njune ustanove – šole, natančneje preučiti ustvarjanje podobe *idealnega človeka,* ki naj bi ga vzgoja in izobraževanje pomagali soustvariti. Različne civilizacije in kulture so imele in imajo svojo predstavo o tem, kakšen naj bi bil ta človek. Družbeno sprejemljiva podoba človeškega bitja je med drugim pogojena s kulturnimi, nacionalnimi, ekonomskimi, političnimi, moralnimi, verskimi, tudi tehnološkimi pričakovanji. Ali torej obstajajo univerzalna pričakovanja o podobi idealnega človeka, ki so vse človeška, tako rekoč globalna, ali so ta pričakovanja relativna, vezana na določeno civilizacijo, epoho, geografijo? Kakšne posledice imajo takšna pričakovanja za človeka? Kakšen vzgojno-izobraževalni ideal se vsiljuje oz. pričakuje v sodobni informacijski družbi? Potreba po iskanju korenin, je temeljno človekovo hotenje, kot ugotavlja antropolog André Leroi-Grouhan: »Raziskovanje skrivnosti nastanka in kompleksnega občutja, na katerih temelji, so gotovo nastala ob prvem svitu mišljenja, saj je že neandertalski človek na koncu svoje dolge zgodovine kopičil fosile in kamne nenavadnih oblik.« (Leroi-Grouhan, 1988, str. 9). Človek je nekako zaverovan sam vase, narcis, ki želi odkrivati ne le svet okoli sebe, temveč predvsem sebe. Zdi se, da je vsa človeška kultura ustvarjena, da slavi človeka samega, vloga šolstva pri tem je, da uči preteklost za sedanjost in prihodnost, da spominja in opominja, da kultivira. Potreba po učenju je primarna in naravna. Človek je kot bitje prostora in časa najprej odkrival globino prostora, ki se je odražala v njegovem mitološkem mišljenju, nekje v 18. in 19. stoletju je odkrival globino časa, ki se je odražala v njegovem izrazito znanstvenem mišljenju. Evolucijska teorija je ponudila prav pogled v globino časa, pogled na človeka, ki bistveno korenini v naravnem, prazgodovinskem, oddaljenem času, ki so ga predtem slutili miti. Človek postane razumljiv v zemeljski totalnosti. Vloga izobraževanja oz. šolstva pri tem je, da znanje, danes predvsem znanstveno znanje, in ideologijo prenaša z generacije na generacijo in omogoča oblikovanje človeka kot človeka. Organizirano izobraževanje postane posrednik med znanostjo in človekom, med svetom in človekom, med državo in človekom. Vzgojni ideal pedagogike je tako razpet med oblikovanjem idealnega človeka in idealnega državljana. V šolskem vsakdanu se napetost med pedagogiko in pričakovanji družbe ali ožje gledano države in ekonomije zrcali v izvajanju učnega načrta. Pri poklicnem izobraževanju sta seveda želja in potreba po približevanju denimo ekonomiji potrebni in upravičeni, čeprav ne povsem, saj naj bi vsako izobraževanje vendarle oblikovalo mladega človeka v širšem pedagoškem smislu. Pri gimnazijskem programu smo pri tem na bolj spolzkih tleh, saj naj bi gimnazija oblikovala samostojnega in kritično razmišljujočega človeka, ki ni nujno tudi idealen državljan. Pri tem je denimo predmet filozofija še najmanj pod udarom, vsaj, kar se vsebine predmeta tiče. Pri predmetu filozofija na mednarodni maturi ima učitelj precej proste roke pri podajanju snovi in izbiri teme oziroma filozofskih smeri in filozofov, ki jih želi preučevati. Predmet je oblikovan tako, da omogoča precejšen vpliv dijakov na izbiro obravnavane snovi, če se le upoštevajo smernice in ocenjevalni kriteriji. Pravzaprav program celo zahteva samostojnost dijakov pri pisanju eseja za notranje ocenjevanje (internal assessment), pri katerem povsem samostojno izberejo vire, ki jih bodo preučevali. Cilj je oblikovati kritično razmišljujočega mladega človeka, ki v poplavi informacij zna ločiti pleve od semena.

2. Izvor idealnega človeka

Filozofija je v svojih začetkih ločila tekhne od episteme, tehniko od znanosti, zgolj retoriko sofistov od »pravega« filozofskega znanja, ki ga za modernega človeka praviloma pooseblja Sokrat. Takrat se je grobo rečeno zgodilo prvo znanstveno razlikovanje med mislečim človekom, mislečim subjektom, in fizičnim človekom, fizičnim subjektom, med dušo in telesom, kar je človeka za vedno pahnilo v vse večjo razlikovanje med subjektom in objektom, v razlikovanje med njim in naravo ter med njim in kulturo (znanost, tehnologija): »Tehnologizacija s pomočjo kalkulacije (matematike) je pahnila zahodno znanost po poti navzdol, ki vodi v pozabo lastnega izvora, ki pomeni tudi pozabo lastne resnice.« (Stiegler, 1998, str. 3). Znanje, ki daje smisel tehnologiji, je izgubljeno. Tehnologijo vse bolj zgolj uporabljamo, nimamo pa pojma, kako deluje, kakšen je njen racijo v ozadju, racijo, ki se je v resnici spojil s tehnologijo, kot svojim produktom. V informacijski dobi, v infosferi, kot ji pravi Floridi, v kateri bomo, kot napoveduje, postali povezani informacijski organizmi, ko ne bo več ločnice med online in offline, prihaja do še večje odtujenosti tehnologije od človeka, četudi je od nje vse bolj odvisen. Niti ni paradoksalno, da je odvisnost simptom odtujenosti, in sicer odtujenosti od samega sebe. V infosferi prihaja do reontologizacije ne samo človeka, temveč sveta, kot ga poznamo. Gre za vprašanje naravne in človekove esence v odnosu do tehnološke esence, ki se vse bolj zajeda v naravno esenco. Ali je tako popotnica prihodnosti lahko - vse manj naravni, vse bolj odvisni od tehnologije? Vendar, ali je odvisnost od tehnologije resnično nenaravna? Je človekovo ontološko bistvo naravno ali je možno dopustiti, da bi bilo človekovo ontološko bistvo lahko kulturno, torej narejeno po človeku, v sodobnosti s pomočjo genetike in/ali informacijske tehnologije? Kaj je bistvo tega, biti človek? Je bistvo sodobnega človeka/subjekta biti informacijski organizem? Je torej posledično cilj izobraževanja, oblikovanje idealnega človeka, ki bo kar najučinkovitejši informacijski organizem? Sodobni izobraževalni subjekt je rojen v informacijsko družbo, informacijska tehnologija je njegovo »naravno« okolje, vprašanje je seveda, do kolikšne mere to okolje lahko podpira njegovo dobrobit. V svetu, v katerem ni več ločnice med online in offline, je reontologizacija tako koncept, ki se zdi nekaterim sodobnim filozofom nujen, da bi človek sploh lahko osmislil svojo eksistenco, natančneje, da bi človek lahko svojo naravno esenco razširil na tehnološko esenco in jo razumel kot njemu naravno, če je to sploh mogoče. Mogoče je, če človeka v celoti razumemo kot naravno bitje, da tudi njegovo delovanje, kulturo, razumemo kot del narave. Če pa kulturo ne razumemo kot del narave, potem je razvijanje kulturnega človeka vedno odmik od naravnega človeka ali celo njegovo zatiranje.

Zgodovina pedagogike kaže na spreminjanje vloge učitelja in učenca glede na civilizacijsko okolje, ki je večinoma povezan z družbenimi, tehnološkimi in znanstvenimi spremembami, medtem ko ostaja ontološko, torej bivanjsko razmerje med izobraževalnimi subjekti enako, osnovni cilj, to je osvajanje znanja, ostaja enak. V vsakem obdobju radi govorimo o izjemnosti in neponovljivosti situacije, o usodnih in epohalnih premikih tudi na področju pedagogike, o tem, da stvari nikoli več ne bodo iste. Digitalna pedagogika nedvomno spreminja izobraževalni subjekt, glede vprašanja usodnosti nekateri avtorji govorijo o novi ontologiji, informacijski ontologiji, ki naj bi radikalno spremenila dojemanje idealnega človeka, še več, ontološko, torej v samem bistvu, naj bi spremenila tudi človeka, ne samo kot učečega, spremenila naj bi njegovo bit, ustvarila nekakšnega novega človeka, ki se bo precej pomaknil od naravne esence k tehnološki esenci. Človek naj bi, kot pravi Floridi, postal povezan informacijski organizem (connected informational organism). Tehnologija je po njegovem mnenju tako zelo napredovala, da ne vpliva le na organiziranje našega življenja, torej kot zunanji princip, temveč spreminja človekovo ontologijo, na nas vpliva od znotraj, kot notranji princip, ki reontologizira človekovo bit. Floridi tudi napoveduje, da bodoče generacije ne bodo več razlikovale online ali offline, ne bodo več razlikovale med biti na

internetu ali ne biti na internetu, ker bodo ves čas na internetu, meje med on in off ne bo več. Ljudem bo težko razumeti, kakšen je bil svet v preddigitalni dobi. Za primer navede zloglasne čipe, ki bodo tako majceni, da jih bo brez težav moč vnesti v človeka ali žival, tako bo človek postal IT-entiteta. V sebi bo imel tujek, ki ga bo sprejel kot del sebe. Meja med analognim in digitalnim se bo po njegovem mnenju povsem zabrisala. Kakšno bo naše metafizično obzorje, kje bodo meje tistega onstran, ki praviloma pripadajo religiji? Bo ustvarjeni virtualni svet, ki je nematerialen, postala nova metafizika človeštva ali bolje rečeno metafizika, ki se bo zlila s fiziko (naravo). Prvič s pomočjo tehnologije vstopamo v metafiziko, ki jo je dobesedno ustvaril človek sam. Zanimivo je, da Floridi govori, da je nova metafizika zelo podobna najstarejši, predtehnološki metafiziki, pri kateri je človeku obzorje določal mitos (zgodba, religija) in ne logos (znanost). Fantazijski svet, ker tehnologija to omogoča, ker ga tehnologija lahko naredi tako resničnega, lahko zamenja staro metafiziko? Če je človek v preteklosti z mitom odkrival globino prostora, kot pravi Leroi-Grouhan, se z napredkom tehnologije in ustvarjanjem virtualnega prostora dogaja nekaj podobnega, ustvarja se najprej nekakšen mitološki pogled, če smem reči neznanstven pogled znotraj visoke tehnologije in znanosti, ki virtualni svet sploh omogočata. Človek je bitje prostora in časa, vse kaže, da človek začenja živeti v prostoru in času, ki ga določa virtualni univerzum, ki naj bi po napovedih postala totaliteta vsaj enakovredna prostoru in času, kot ga poznamo. Diagnoza se lahko glasi, da je vsako prvo dojemanje na novo odkritega prostora in časa najprej mitološko zaradi pomanjkanja znanja (logosa), šele kasneje lahko nastopi znanstveno znanje, rečeno drugače; rob znanosti je vedno neznanstven, na drugi strani je metafizika, lahko v podobi mitologije. Kakšna je pri tem vloga človeka? Človek ustvarja novi svet, drugačen od domišljijskega sveta, gre za svet, v katerega lahko s tehnologijo dejansko vstopi. Prognoza gre v smer oblikovanja virtualne dejanskosti ali pa nadgrajene, prilagojene dejanskosti (augmented reality). Zadnja se zdi privlačnejša, saj vključuje človeka kot celoto, dušo (duha) in telo. Kakšen je torej idealni človek, ki ustreza novo nastajajočemu svetu? Je naloga izobraževanja, da oblikuje konfirmista ali non-konfirmista? Kakor hitro se pojavi zahteva po novem izobraževalnem idealu, se takoj pojavi vprašanje o vlogi izobraževanja samega. Ali mora biti v službi nečesa ali nekoga in če, česa ali koga? Zgodovina kaže, da vloga izobraževanja ni enoznačna. Od egipčanskega izobraževalnega ideala do današnjega je bila prehojena dolga pot. Na tej poti so se pojavljale interpretacije idealnega človeka kot vzgojnega ideala, od družbenega konformista, do Roussojevega »naravnega svobodnjaka«, ki je nedolžno prazen in ga je potrebno primerno popisati, napolniti. Vendar kakorkoli obrnemo, izobraževanje tako ali drugače človeka kultivira ne glede na cilj, ki si ga zastavi. Tako zagotovo velja, da je vloga učitelja filozofa, če se povrnem v šolski vsakdan, da dijake izpostavi ontološkemu razmišljanju o človeku tega dne, ne le o sodobnem človeku, temveč o današnjem heideggerjanskem človeku. Pri tem se ne morem odločiti, ali je za to primernejša tabla in kreda ali nesluten internetni svet nove ontologije. Si moram kot učitelj brezkompromisno drzniti ali postopati zadržano, konzervativno? Odgovor ni sistematičen in nikakor enoznačen.

Začetki izobraževanja segajo 200 tisoč let v preteklost, povezujemo jih z nastankom homo sapiensa, čeprav je začetek seveda povsem nedoločen. Vežemo ga na začetek človeške misli, ki pa jo antropološko vežemo na nastanek prvega pravega človeka (homo sapiensa), kot piše Spiewak. Koliko je to točno, je vprašljivo. Najstarejša ohranjena pisna omemba šole sega v Egipt pred 5000 leti. Šole oz. razredi so bili precej podobni današnjim, učenci so sedeli v klopeh, učitelji pa za katedrom. Šole so bile praviloma del svetišč in namenjene vladajočemu razredu. Praviloma so jih obiskovali dečki iz aristokratskih družin, ki so v njih lahko osvojili vse tedaj obstoječe znanje. Šole so sprejemale tudi aristokratske deklice. Obstajale so tudi današnjim podobne univerze za višja znanja, denimo medicino. Sicer pa so dečke večinoma izobraževali kot pisarje, ki so bili starodavni upravitelji in birokrati, s tem so ohranjali državni red, ena njihovih glavnih nalog je bila vzdrževanje davčnega sistema. Že v starem Egiptu je

bil vzgojni ideal ustvariti človeka kot dobrega državljana. Bistveni del učnega načrta so bili učenje pisanja hieroglifov, matematika, šport in morala. Z velikimi začetnicami je kot sodobni vzgojni cilj zapisana funkcionalna pismenost, to seveda ni preprosto poznavanje abecede, pravopisa in slovnice, temveč sposobnost komuniciranja v najrazličnejših okoliščinah. Starogrško izobraževanje, paideia, ki je tedaj pomenila izobraževalno skupnost, kot piše Cittenden, je učencem ponujalo umetnost, filozofijo, retoriko, zgodovino, znanost, matematiko, poučevanje športnih in vojaških veščin, poučevanje verskih, družbenih, političnih in stanovskih običajev, oblikovanje značaja (morala). Spet je najpomembnejši vzgojni ideal ustvariti osebo z občutkom dolžnosti do države. Cilj vsakokratnega zgodovinskega izobraževalnega modela je bil ustvariti funkcionalno pismenega in s tem koristnega državljana. Če torej funkcionalno pismenost razumemo v kontekstu IT in reontologizacije človeka, potem lahko sklenemo, da razvoj tehnologije in znanost človeku nalaga vse težje breme funkcionalne pismenosti, saj je vseeno potrebno priznati, da se človek kot časovno-prostorsko bitje skozi stoletja, celo tisočletja ni bistveno spreminjal. Zgodil pa se je nesluten znanstveno-tehnološki napredek, ki mu človek pogosto ni kos, ki uhaja njegovemu nadzoru, preprosto zato, ker je človek naravno bitje in v tem oziru nič drugačno kot njegov prednik pred stoletji ali celo tisočletji. So se pa bistveno spremenile tehnološke zahteve oz. tehnološka znanja zahtevana od človeka. Funkcionalno pismenost je vse težje osvojiti, še težje jo je vzdrževati, četudi je izobraževanje v ta namen iznašlo koncept vseživljenjskega učenja. Predmet filozofija je brezčasen predmet, ker je njegov objekt preučevanja brezčasen, nikoli zastarel, vedno aktualen. Filozofsko vprašanje je vedno dovolj široko in vedno dovolj globoko, odgovor vedno izmuzljiv, v vsaki epohi na novo identificiran in ovrednoten. Dijaki se dobro zavedajo, da je to Sizifovo delo, ki mora biti vedno znova opravljeno, ne zato, ker bi bilo prazno ali nesmiselno, temveč z zavedanjem, da se mora skala vsakih znova prikotaliti do vrha in spustiti, da spet zgrmi v dolino. Filozofska metoda poučevanja je na moč arhaična, a edina možna: dialog. Bradley piše o tem, da je naloga filozofije, da postane pedagoška filozofija (pedagogical philosophy), kar ni novost, podobna razmišljanja najdemo že pri starogrških filozofih, ki zahtevajo, da je filozofija v osrčju duha družbe, kot pedagoginja, vodnica k resnici. Ni naključje, da se družba z najtežjimi vprašanji vedno obrača na filozofijo. Če privzamemo, da je se odvija re-ontologizacije družbe v globalnem smislu, potem je naloga filozofije, njenih učiteljev in učencev v današnji družba spet enkrat velika. Sieglovo prepričanje je, da je filozofija izobraževanja (philosophy of education) pomembno teoretično področje, a še pomembnejše praktično področje, saj je izobraževanje predvsem vsakdan med učiteljem in učencem.

3. Zaključek

Zaenkrat pouk še poteka v razredu pretežno tako kot pred 5000 leti, cilj znanosti in tehnologije je, premostiti razliko med subjektom, ki želi vedeti, in objektom, o katerem subjekt želi vedeti (vse), ustvariti enačaj med njima, da bi znanost naposled vedela vse, četudi se ta cilj zdi utopičen, vendar je vseeno glavno gonilo znanosti. Funkcionalna pismenost je dobila takšne razsežnosti, da jo je nemogoče doseči. Nove tehnologije, kapital, znanost postavljajo izobraževanju nemogočo nalogo, naj v novo nastajajočem univerzumu ustvari človeka, ki bo imel znanje, ki neverjetno hitro zastara in je hkrati tako obsežno, da ni osvojljivo. Izobraževanje je tako v zameno ponudilo nov vzgojni model, ki se ne osredotoča na vsebino, ker je ta nepregledna, temveč na kritično razmišljanje: Lahko vam oblikujemo kritičnega človeka, vendar kritičen človek ni nujno vedno uporaben človek. Iskanje in pridobivanje novega znanja, izriva in celo izgublja staro znanje. Zdi se, da je sodoben idealen človek tako kompleksen in mnogovrsten, da je njegovo oblikovanje, še posebej v globalnem

svetu, zapleteno, če ne celo nemogoče, zato ne čudijo glasni klici k vrnitvi k tabli in kredi. Če je antični učenec v prednosti pred sodobnim učencem, če je v iskanju znanja svobodnejši, bolj kritičen, naravnejši, potem je ta klic morda celo upravičen. Bitka med starim in novim je večna mitološka dinamika, četudi se zdi, da se vsakič bije na novo.

4. Viri

Ancient Egyptian Education. Pridobljeno s http://www.legendsandchronicles.com/ancient-civilizations/ancient-egypt/ancient-egyptian-education/.

Bradley, J.P.N. *Stud Philos Educ* (2018) 37: 401. Pridobljeno s https://blogonindianmedia.files.wordpress.com/2018/10/bradley2018_article_cerebraall-humanall-too-humana.pdf. Dostopno: 7. julij 2018

Crittenden, Jack. (2013). *Civic Education*. Pridobljeno s https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/.

Leroi-Grouhan, André. (1988). *Gib in beseda* 1. Studia humanitatis. Ljubljana: Založba ŠKUC.

Siegel, Harvey. (1999) *Philosophy of education*. Pridobljneo s https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education.

Spiewak, Martin. (2008). *Historie der Bildung*. https://www.zeit.de/2008/23/OdE32-Bildung-Stichworte. Dostopno: 2. julij 2018.

Stiegler, Bernard. (1998) *Technics and Time* 1. The Fault of Epimetheus. Stanford: Stanford University Press.

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. Zanimajo jo ontologija, etika, politična filozofija, filozofija umetnosti in kozmologija.

The Use of Contemporary Media in Teaching among Primary School Teachers

Anela Nikčević-Milković

Department of Teaching Studies, Gospić, University of Zadar
amilkovic@unizd.hr

Marko Jurjević

Department of Teaching Studies, Gospić, University of Zadar
mjurjevi@unizd.hr

Sanja Perkušić

Osnovna škola Trilj
sanjaprk@gmail.com

Abstract

The zenith of multiliteracy in the 21st century is *information literacy*, the literacy for survival in the digital environment. *A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching* (*QUCMT*) was compiled, intended for teachers, saturated with 3 factors: 1) Use of contemporary media in learning and teaching, 2) Use of contemporary media to facilitate teaching, making it more attractive and making the content easier to master, and 3) Effect of contemporary media on making teaching superficial and memorisation weaker. The results of the research among primary school teachers in Republic of Croatia using this questionnaire show that contemporary media facilitate teaching to a great extent, so that teachers can no longer envisage teaching without them, and use them almost every day. In their schools, media are used increasingly frequently, their introduction is only one of several novelties, and pupils enjoy lessons which include contemporary media and find them more attractive. Using contemporary media, pupils find it easier to learn and memorise the material, and teachers consider multimedia didactics very important. Teachers who have access to contemporary media at home find it facilitates their teaching and makes it more attractive, while their pupils find it easier to memorise methodological-didactic contents with the aid of contemporary media. Teachers with many years of service use more contemporary media in teaching which confirms the importance of *computer experience*.

Key words: contemporary media, information and communication technology (ICT), IT literacy, primary school teachers, psychometric characteristics of questionnaire.

1. Introduction

Teaching today is geared towards pupils and learning outcomes. To develop pupil competences, teachers use various modern and traditional forms and methods of work, and the technology at their disposal, to make their teaching more attractive and closer to reality. Developing pupil competences enables them to be more independent, preparing them for lifelong learning, thinking critically, and teamwork, which are all linked to *developing motivation* among pupils for a particular subject or subject area. To this end, teachers[119]

[119] In this article, 'teachers' refers to class teachers and subject teachers.

increasingly turn to contemporary media for help. *Contemporary media*, if used in the right way, make learning and teaching much easier and more interesting (El-Gayar, Moran, & Hawkes, 2011). Contemporary media are usually identified as digital media, since *contemporary* means everything that is happening now, in step with the times. Digitalised information is a new form of information which is up-to-date and accessible through digital media. The prerequisites for the development of *digital education* (DE) are a positive organisational climate and excellent computer and human infrastructures. According to Jandrić (2014), the drawbacks are a lack of state policies regarding digital education, and various legal restrictions (e.g. the low level of appreciation for digital education in the teacher promotion system and the lack of information among pupils about the pros and cons of this form of education). The first step is personal preparation for digital education, while professional training is also needed. The role of teacher is utterly critical because the new digital technologies have to be carefully integrated into the classroom. Implementing digital education requires a positive attitude towards ICT, confidence in using ICT and work satisfaction in the sense of achieving personal goals in a socially useful way. El-Gayar et al. (2011) say that problems in accepting ICT may occur if different experts have different opinions on educational goals and the role of technology in teaching. Some consider it intrusive, or a waste of time (Hussein, 2010), while others see it as a useful resource to aid learning (Earle, 2002). Integrating ICT in the classroom helps expand lessons, exploring the subject, increasing flexibility, efficient planning and lesson preparation, adjusting to advanced technology, which results in increasing teacher skills and confidence, while making their lessons fun and up-to-date (Tedla, 2012). Hennessy, Harrison and Wamakote (2010) mentioned that integrating ITC use into subject teaching rather than as a discrete subject in school. They also mentioned that teacher education programmes rather have to be interactive and participatory, rather than transmission-based. Teachers should have sustained, collaborative and active learning opportunities for working together within a supportive professional community of practice. Community is culturally contextualised and practice should be for a particular school and classroom, incorporating tasks linked to participant's professional practices. Emphasising teacher development as the key to effectively implementing policy and curricula, to using ICT to enhance teaching and learning, and to raising educational standards. In many countries, however, a major impediment is the lack of qualified teachers for higher or the highest educational standards (Hennessy et all, 2010: 40).

The 21st century is aptly called the *digital age*. It is an age in which modern information and communication technology is expanding. Therefore, fierce debates are taking place about including contemporary or digital technology in education systems. Earlier research has shown that the gradual introduction of digital technology in teaching makes it easier for teachers to teach and pupils to learn (Croxall & Cummings, 2000; Lisek & Brkljačić, 2012; Topolovčan, Matijević & Dumančić, 2016). Most pupils are more familiar with modern technology than their teachers (and parents). The greatest problems in applying modern technology in the classroom are a lack of information, and insufficiently trained teachers. Professional development policies should support ICT-related teaching models, in particular those that encourage both students and teachers to play an active role in teaching activities (Hennessy et all, 2010). Some countries are developing digital content for use across the curriculum. The psychological factors of a teacher's own beliefs and attitudes to ICT and pedagogical innovation are both primary facilitators and barriers to teacher use of technology in the classroom. Personal teaching styles also play a major role (Hennessy et all, 2010). Many different types of technology can be used to support and enhance learning.

Contemporary media may also make teaching and learning superficial. Some authors call pupils who grew up with contemporary media *digital natives*, while those who were born

before the digital age and have gradually acquired knowledge of them are *digital newcomers* (teachers and parents) (Jandrić, 2014). El-Gayar et al. (2011) list some of the barriers to bringing ICT into the classroom, in spite of its benefits: a lack of computers, software, hardware, and internet access; a lack of motivation on the part of teachers; a lack of skill in navigating and managing new technology; a lack of familiarity with ICT; a lack of knowledge of how to use it, etc. However, the greatest problem is the established pattern of traditional transfer of knowledge, in which the teacher is the source and the pupils receptacles (Tedla, 2012). Knowledge transfer is of limited effect, as it focuses on theory, rather than practice, and there is no cooperation between the classroom actors. Pupil activity is minimal, and the teacher alone decides on what to cover and how to do it, so there is a lack of creativity, critical thought and the use of technology. This situation does not prepare pupils for the modern labour market, where creativity and cooperation are essential in many jobs. Even when ICT is included, it tends to be in the form of drills and exercises in isolated tasks, rather than creative, innovative work. Tedla (2012) also claims that ICT is important for learning quickly and simply how to process, store and retrieve information, i.e. for cognitive skills, along with creating information and ideas, increasing pupil motivation for learning, independent learning, and building self-respect.

Literacy has evolved over the years and is constantly evolving. Today, the term *multiliteracy* is increasingly used to cover a large number of literacies - computer, cultural, document, economic, film, IT, mathematical, media, musical, political, scientific, technical, and visual (Kuvač-Levačić, 2016). A combination of several literacies produces abilities and skills in the modern individual, making daily life easier. Stričević (2011) says that the greatest change in recent times in regard to the phenomenon of literacy is that it is no longer viewed as a single-meaning concept. In the 21st hierarchy of literacies, *information literacy* occupies first place. Literacy in the 21st century covers a range of other competences which contribute to educational levels, including mathematical, computer and information literacy. The industrial society of the 20th century has evolved into the IT networked society of today (Jandrić, 2014) or *Scientific Era* of Sapiens in 21th century (Harari, 2015). Literacy has made great leaps forward, so that we now speak of survival literacies which are the key to success. These survival literacies are: 1) *Basic literacy*, 2) *Computer literacy*, 3) *Media literacy*, 4) *Distance learning and e-learning*, 5) *Cultural literacy*, and 6) *Information literacy*. These are the prerequisites for the individual to survive today. They are mutually conditioned and interlinked. *Basic literacy*, which covers reading, writing and arithmetic, is the foundation, and the others are built and shaped on it. *The American Library Association*, apart from formulating the most frequently used definitions of *Information literacy*, stresses the importance of the reconstructive process of learning. To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. *Information literacy* is often identified with computer, media, internet or *Digital literacy*. Though they are not the same, they are all related to information literacy.

Information literacy is a prerequisite for lifelong learning and the basic key to personal progress in one's working and daily life. In order to use the necessary skills as an adult, it is necessary to start learning as young as possible, if one wants to keep up with galloping advances. The basic problems in acquiring *Information literacy* are a lack of equipment and bad organisation in the education system. However, even though some countries do not enjoy a high material status, digital technology can be integrated as much as possible in daily life. According to Nikčević-Milković (2017), it is less vital to acquire modern technology, and more important to develop the skills to use it, solve problems, and develop information literacy.

The need to develop *Information literacy* in schools arises from the *Constructivist approach to learning* (based on developing knowledge through personal experience, and focusing on pupil independence and activity, encouraging critical thought and experimentation) (Nikčević-Milković, 2017).

Before any activity using modern media, the question should be asked, "Does this help create a learning opportunity which would not exist without it?" One danger is the use of attractive visual or audio effects which interrupt activity and disturb the development of important concepts. "Computers would probably improve achievement if they were used in support of basic processes which lead to learning; active involvement, frequent interaction with feedback, authenticity and links with the real world, and productive group work." (Woolfolk, 2016, p. 338) Traditional learning will never be entirely rooted out, nor will computers every replace teachers and their ability to recognise their pupils' needs, however the introduction of e-learning in education systems contributes to the development of self-study. It does not have a separate effect from classic learning, and certainly cannot stand alone. It simply improves classic learning, due to the speed of its information flow and actualisation effect.

There are many indicators of the merits of e-learning. The computer user masters communication with the computer and discovers its positive aspects: digital information is coded and thus encourages and attracts interest in decoding and developing cognitive abilities; the contents are displayed differently, with images or sounds, quite different from a book or other traditional source; the interactive, multimedia approach appeals to several senses, enabling information to be understood better; the contents can be presented from different perspectives, thus helping all users to understand them; and all these encourage the user to be active, solve problems in various ways, and be motivated to learn more.

Modern media are attracting more and more attention in correlation with learning and teaching. They are often welcomed with positive expectations, but there are occasional pessimistic views on the dangers of mass use. Increasingly, they are considered to facilitate learning, raise motivation, and produce improved learning results. "Many studies have been conducted to prove these hypotheses, however Rodek (2011, p. 10) says there is no unambiguous empirical evidence in support, and all the research conducted has only served to prove the complexity of the media. Primarily, several individual factors play a significant role in the effect the media exert, for example, the way in which content is individually prepared and presented, individual experience and pre-knowledge, motivation and the mental effort required, and social norms and values, i.e. the context and situation in which learning takes place." In terms of education, the didactic-methodological approach to learning and teaching makes an important contribution. This author says that recent research has focussed less on the ways in which media affect pupils, and more on what pupils do with the media.

Today, fewer comparisons are made between old and new media, since research has shown that the media do not have a direct effect on learning. They are instead mediators, and their purpose is to contribute to the quality of the didactic-methodological organisation of learning. Comparisons of old and new media try to emphasise the difference between traditional learning, with the teacher in the centre, whose domination leads to the passivity of pupils, and contemporary learning, with the pupil in the foreground. Contemporary forms of learning (including digital media) encourage pupil motivation and independence, as well as cooperation with others. According to Rodek (2011, p. 17), "the assumption that all teaching results in learning has become illusory." The traditional form of teaching is changing, thanks to the introduction of new media. New constructivist learning theories distinguish learning and teaching, emphasising that learning is not necessarily the result of teaching. Modern learning aims to prepare pupils for independent learning, and to organise their own informal

learning in order to prepare them for lifelong learning. “Good use of digital media depends on many individual, subjective learning conditions, and on external, objective micro-elements in didactic-methodological arrangements. In accordance with constructivist philosophy, learning through the application of new media is less important to the learning content, and more important to the didactic arrangement. Less is said about software and learning programmes, and more about the learning environment, so that the emphasis is placed on mutual interaction between pupils, teachers, and learning content.” (Rodek, 2011, p. 20).

In fact, due to the increasing importance of contemporary media in education, this research attempted to examine the use of contemporary media in teaching by primary school teachers in Republic of Croatia. In order to do so, a measuring instrument was constructed, the psychometric characteristics of questionnaire are checked and the results obtained linked to a range of teacher socio-demographic variables important for the use of contemporary media in teaching. The hypotheses which gave rise to the research were based on the results of earlier research showing that contemporary media facilitate learning and teaching, make content more attractive, and memorisation easier (El-Gayar et al., 2011; Lisek & Brkljačić, 2012; Topolovčan et al., 2016). Socio-demographic variables that proved to be important for the use of contemporary media in teaching are: a) teacher’s characteristics such as age, gender, experience in using contemporary media, b) education in using contemporary media (Holden & Rada, 2007), c) property of contemporary media in home and school, d) teacher positive attitudes and beliefs to ICT and compatibility degree of the technological innovation with the teachers’ pedagogical beliefs (Zhao, Pugh, Sheldon & Byers, 2002), e) teacher confidence in using contemporary media, personal teaching styles, teacher development, teacher sophisticated professional skills, f) perceived usefulness and perceived ease of use (Raaji & Schepers, 2008), g) perceived contextual value (Tzeng, 2011), h) subject discipline (Teo, 2008), i) anxiety, confidence and liking (Yildrim, 2000), j) general usefulness and behavioural control and pedagogical use of technology (Yuen & Ma, 2002). The research issues were: 1) To establish when class and subject teachers in Croatian primary schools use contemporary media most and how contemporary media helps teachers in teaching? 2) To establish the structure of factors which define the use of contemporary media in teaching (*A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching - QUCMT*) and check the psychometric characteristics of the Questionnaire; 3) To examine the correlation between some teacher socio-demographic factors important for using ICT and average values of Questionnaire factors? 4) To establish how some teacher socio-demographic factors important for using ICT as predictors contributed to criteria – factors of Use of Contemporary Media in Teaching?

2. Methods

2.1 Sample of Participants

The research was conducted among 196 teachers in 6 primary schools in Republic of Croatia: *Dr. Jure Turić Primary School*, Gospić, *Petar Berislavić Primary School*, Trogir, *Dr. Franjo Tuđman Primary School*, Lički Osik, *Trilj Primary School*, *Veliki Bukovec Primary School*, and *Zrinski & Frankopan Primary School*, Otočac. Teachers was mostly female (Nf = 129), average age 45,6 years (SD = 1,06).

2.2 Instruments

For the research, *A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching* (*QUCMT*) was compiled, to be completed by teachers. The initial version of the questionnaire was discussed with two experts in educational psychology and one linguist. The final version contained 24 statements relating to facilitating teaching using contemporary media, the frequency of their use in the classroom, pupil responses to them, their effect on memorisation and recall, their effect in learning certain school subjects, the learning environment, and multimedia didactics. The factor analysis, reliability and validity test for the questionnaire are presented under *Results.*

Socio-demografic Data for Teachers includes information about profile of teachers, years of employment, gender, level of education, additional education in using contemporary media and property of contemporary media at home.

2.3 Research design

Before sending out the questionnaire, we requested permission from primary school head-teachers for their teachers to participate. We requested permission from primary school teachers also. The teachers completed the questionnaire anonymously and voluntarily during teacher council meetings. After reading the instructions, the teachers indicated the extent to which they agreed with each statement using a numerical scale (1 – 5: 1 – no, never, 2 – generally no, 3 – neither yes nor no, 4 – generally yes, and 5 – yes, always). The results obtained were entered and processed in the statistical package *Statistica 13.2*.

3. Results

A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching (*QUCMT*): Results of The Exploratory Factor Analysis, Reliability and criteria validity, Basic statistical indicators, Correlation results and Results of Linear Regression Analysis

An Exploratory Factor Analysis was carried out. The first procedure was to establish the Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO) and Barlett sphericity test in order to determine whether the sample was suitable for factorisation. Table 1 shows the KMO measure of adequacy of the sample and the Barlett sphericity test for the Survey.

Table 1. *KMO and Barlett sphericity test for A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching*

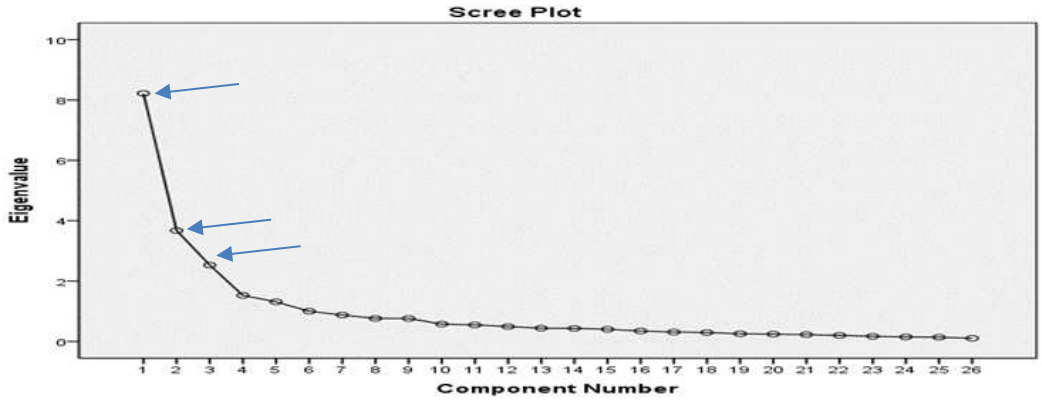
Kaiser-Meyer-Olkin measure of adequacy of the sample		.843
Barlett sphericity test	Approximate chi-square	2515.629
Degrees of freedom		325
Signif.		.000

N = 196

The results shown in *Table 1* indicate that the adequacy of the sample was suitable at .843. The Barlett sphericity test is statistically significant ($x^2 < 0.00$). Accordingly, the information received showed that the sample was suitable for factor analysis. An exploratory factor analysis (analysis of the main components with Varimax rotation), revealed three different factors which explained 55.48 % variance. All the statements had a weighting of over 0.30.

Table 2. *Factors of A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching (QUCMT) extracted by analysing the main components with Varimax rotation (Eigen value greater than 1)*

Factor	Eigen value	Cumulative %	Total %	% of variance	Cumulative %
FACTOR 1	8.219	31.612	5.900	22.691	22.691
FACTOR 2	3.674	45.745	5.661	21.774	44.465
FACTOR 3	2.531	55.478	2.863	11.013	55.478



Picture 1. *Cattellov Scree plot test*

Cattellov *Scree plot test* also shows the existence of three factors (*Picture 1*).

Table 3. *Factor structure of A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching (QUCMT)*

FACTOR SATURATION					STATEMENT
VARIABLE	Factor 1	Factor 2	Factor 3	FACTOR NAME	
v11	.783	-.006	-.017	USE OF CONTEMPORARY MEDIA IN LEARNING AND TEACHING	My school is making increasing progress in the use of CM.
v12	.773	.047	-.102		My pupils use CM in learning at home and at school.
v13	.746	.127	.056		Our pupils learn mathematics with the help of CM.
v10	.744	-.029	.031		My school environment is full of CM.
v23	.737	.114	-.065		I use a computer every day in the classroom.
v15	.704	.186	.216		Our pupils learn their mother tongue and foreign languages using CM.
v14	.636	.177	.163		Our pupils learn to read and write using CM.
v16	.634	.325	.135		Our pupils learn science subjects using CM.
v18	.623	.330	-.328		I like it when the environment in which I teach contains plenty of CM.
v9	.544	.379	-.254		I notice a difference in what I have taught using CM compared to not using it.
v2	.476	.467	-.147		
v3	.435	.430	.090		
v7	.035	.820	-.161	USING CONTEMPORARY MEDIA MAKES LEARNING AND MEMORISING MORE ATTRACTIVE AND EASIER	My pupils remember the material better when I use CM in the classroom.
v6	.224	.810	-.078		My pupils find lessons more attractive when I use CM.
v5	.141	.791	-.019		My pupils really enjoy lessons when I use CM.
v1	.269	.767	-.107		CM make it easier for me to teach.
v4	.163	.717	-.040		As a teacher, I like to introduce new things, including CM.
v8	.165	.706	-.149		Contemporary media help pupils to master the material more easily.
v22	.044	.663	-.070		Learning using CM is closer to real life.

v25	.070	.625	.151		Pupils learn more easily using CM than from printed material.
v26	.343	.444	-.331		I consider multimedia didactics to be important in the teaching process.
v21	.154	-.054	.886	**CONTEMPORARY MEDIA MAKES LEARNING MORE SUPERFICIAL AND MEMORISING WEAKER**	Learning using CM is too superficial.
v24	.273	.005	.747		CM make learning too virtual and unreal.
v20	.279	-.250	.692		Pupils learn and remember less using CM.
v19	.257	-.196	.580		CM make it more difficult for me to teach.
v17	.267	.340	.435		Our pupils use CM when reading and writing for book reports.

In *Table 3* the factor saturation for all three factors of *A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching*, which were extracted using the analysis of main components with Varimax rotation method can be seen (with Eigen values greater than 1). Variables 2 and 3 show saturation for two factors and were therefore excluded from the Survey. Variables 11, 12, 13, 10, 23, 15, 14, 16, 18 and 9 have the greatest saturation for the first factor, *Use of CM in Learning and Teaching*. Variables 7, 6, 5, 1, 4, 8, 22, 25, and 26 have the greatest saturation for the second factor, *Use of Contemporary media to facilitate teaching, make it more attractive, and making memorisation easier*. Variables 21, 24, 20, 19 and 17 have the greatest saturation for the third factor, *Contemporary media makes teaching superficial, and learning and memorisation weaker*.

Reliability and criteria validity of the Scale QUCMT

The reliability of the Scale *QUCMT* expressed using Cronbach's alpha test was 0.88, and of the individual subscales, the first was 0.89, the second 0.89 and the third 0.74, indicators of high reliability.

Table 4. *Coefficients of correlation of subscales QUCMT and Property of CM at school and at home as a variables of criteria validity*

Subscales	Property of Contemporary Media at school	Property of Contemporary Media at home
Use of CM in Learning and Teaching	,80**	,72**
Use of CM to facilitate teaching, make it more attractive, and making memorisation easier	,84**	,74**
CM makes teaching superficial, and learning and memorisation weaker	-,21	-,24

N = 196; **p < 0,01

The criteria validity of Scale QUCMT was measured by coefficients of correlation of subscales QUCMT and Property of CM at school and at home as a criteria variables. From

Table 4 the coefficients of correlation (Sperman's) between the first and the second subscales and the first criteria – *Property of Contemporary media at school* are positive, statistically significant and high; between the first and the second subscales and the second criteria - *Property of Contemporary media at home* are also positive, statistically significant and high; the coefficients of correlation between the third subscale and the first and the second criteria are negative and low (*Table 4*).

Table 5. *Basic statistics for A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching (QUCMT)*

Number of item	Content of item	Min	Max	M	SD
1.	My school is making increasing progress in the use of CM.	1	5	3.71	1.055
2.	My pupils use CM in learning at home and at school.	1	5	3.34	0.905
3.	Our pupils learn mathematics with the help of CM.	1	5	3.01	0.987
4.	My school environment is full of CM.	1	5	3.34	1.110
5.	I use a computer every day in the classroom.	1	5	3.73	1.236
6.	Our pupils learn their mother tongue and foreign languages using CM.	1	5	3.16	1.056
7.	Our pupils learn to read and write using CM.	1	5	2.84	0.980
8.	Our pupils learn science subjects using CM.	1	5	3.26	0.971
9.	I like it when the environment in which I teach contains plenty of CM.	1	5	3.63	1.049
10.	I notice a difference in what I have taught using CM compared to not using it.	1	5	3.40	0.893
11.	My pupils remember the material better when I use CM in the classroom.	1	5	3.74	0.864
12.	My pupils find lessons more attractive when I use CM.	1	5	4.15	0.844
13.	My pupils really enjoy lessons when I use CM.	1	5	4.20	0.790
14.	Contemporary Media make it easier for me to teach.	1	5	4.05	0.928
15.	As a teacher, I like to introduce new things, including CM.	1	5	4.11	0.800
16.	CM help pupils to master the material more easily.	1	5	3.77	0.802
17.	Learning using CM is closer to real life.	1	5	3.43	0.965
18.	Pupils learn more easily using CM than from printed material.	1	5	3.51	0.876
19.	I consider multimedia didactics to be important in the teaching process.	1	5	3.77	0.949

20.	Learning using CM is too superficial.	1	5	2.37	1.004
21.	CM make learning too virtual and unreal.	1	5	2.70	0.980
22.	Pupils learn and remember less using CM.	1	5	2.10	0.976
23.	CM make it more difficult for me to teach.	1	5	2.12	1.086
24.	Our pupils use CM when reading and writing for book reports.	1	5	3.50	0.891

Legend: M - Minimum score; M - Maximum score; M - Arithmetic mean; SD - Standard deviation; N=196

In *Table 5*, there are basic statistical indicators of *A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching* (*QUCMT*). It is seen that the maximum range of results is achieved on each particle, which implies that the particles cover a good range of possible responses, from the extremely negative to the highly positive teacher's assessment of the use of CM in teaching. The highest average results show that contemporary media greatly facilitate teaching (M = 4.05; SD = 0.928), teachers want to include new things, so new contemporary media also (M = 4.11, SD = 0.800), students prefer teaching when teachers use contemporary media (M = 4.20; SD = 0.790) and lessons are more attractive for students when teachers used contemporary media (M = 4.15; SD = 0.844).

Table 6. *Coefficients of correlation between factors of Survey on the Use of CM in Teaching*

Factors	F1	F2	F3
F1: *Use of CM in learning and teaching*	**,71****	**,63****	-,14
F2: *Use of CM to facilitate teaching, making it more attractive and making the content easier to master*	**,67****	**,60****	**,45***
F3: *Effect of CM on making teaching superficial and memorisation weaker*	-,23	**,41***	**,88****

N = 196; *p < 0,05; **p < 0,01

These factors are mutually moderate to higher predominantly positive correlations. There are statistically significant Pearson's coefficient correlations among the factors: Factor 1 (*Use of CM in learning and teaching*) r = 0,71, p < 0,01 with itself; Factor 1 and Factor 2 (*Use of CM to facilitate teaching, making it more attractive and making the content easier to master*) r = 0,63, p <0,01; Factor 2 and Factor 1 r = 0,67, p < 0.01; Factor 2 r = 0,60, p < 0,01 with itself; Factor 2 and Factor 3 r = 0,45, p < 0,05; Factor 3 and Factor 2 r = 0,41, p <0,05 and the highest one on Factor 3 r = 0,88, p < 0,01 with itself (*Table 6*).

Table 7. *Spearman Coefficient Correlations (r_s) between some Socio-demographic Data of Teachers and the Average Values of the Factors of Survey on the Use of CM in Teaching*

Variables	**M F1** *Use of CM in learning and teaching*	**M F2** *Use of CM to facilitate teaching, making it more attractive and making the content easier to master*	**M F3** *Effect of CM on making teaching superficial and memorisation weaker*
Profile of teachers	-0.07	-0.06	-0.02
Years of employment	**0.27***	-0.08	0.03
Gender	0.00	0.05	0.04
Level of education	0.00	-0.06	0.03
Additional education in using CM	0.03	0.01	-0.12
Property of CM at home	0.06	**0.26***	-0.11

N = 196; *p < 0,05; M F1–Average Factor value 1; M F2-Average Factor value 2; M F3-Average Factor value 3

According to the results from *Table 7*, the only statistically significant positive and low correlations between *Years of employment* and *factor F1* (*Use of CM in learning and teaching*) ($r_s = 0.27$, $p < 0,05$) and *The Property of Contemporary media at home* and *factor F2* (*Using CM facilitates teaching, makes it more attractive, and memory less readable*) ($r_s = 0.26$, $p < 0,05$). This means that teachers who have more teacher's service in teaching use more contemporary media in learning and teaching and teachers who own these media at home significantly more such media facilitate teaching, make them more attractive, and their students can easily remember the methodical-didactic formatted materials they teach using contemporary media.

Table 8. *The Significance of Linear Regression Analysis Predictors in Assessing Three Criteria for Using Contemporary media in Teaching*

	Criteria	
Predictors	**F1** *Use of CM in learning and teaching*	**F2** *Use of CM to facilitate teaching, making it more attractive and making the content easier to master*
Profile of Teachers	-0.10	0.01
Years of Employment	**0.26***	-0.17
Gender	-0.03	0.04
Level of Education	0.17	-0.11
Additional Education in Using CM	0.05	-0.04
Property of CM at Home	0.06	**0.15***
R =	1.19	0.22
R^2 =	0.05	0.05
$F_{(6,194)}$	0.90	1.23

*p < 0,05

From *Table 8* we can see that the coefficient of multiple correlations between the set of predictors (*Socio-demografic Data for Teachers*) and criteria *Use of Contemporary media in Learning and Teaching* (first factor of Questionnaire) amounts to R = 1.19, and this set of predictors explains 5 % of the variance of the criteria. Significant predictor is *Year of Employment* ($\beta = 0.26$, $p < 0.05$), which means that more teacher's service in teaching means greater use of contemporary media for teaching. The coefficient of multiple correlations between the set of predictors (*Socio-demografic Data for Teachers*) and criteria *Using Contemporary media facilitates teaching, makes it more attractive, and memory less readable* (second factor of Questionnaire) amounts to R = 0.22, and this set of predictors explains 5 % of the variance of the criteria. Significant predictor is *Property of Contemporary media at Home* ($\beta = 0.15$, $p < 0.05$), which confirms the result of the bivariate analysis that teachers who own contemporary media at home significantly more such media facilitate teaching, make them more attractive, and their students can easily remember the methodical-didactic formatted materials they teach using these media. The coefficients of correlation of the third factor of the Questionnaire as criteria were not statistically significantly related to socio-demographic variables (*Table 7*), therefore no regression analysis for the third factor of Questionnaire needs to be done.

4. Discussion

In order to research The use of contemporary media in teaching by elementary school teachers, first *A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching* (*QUCMT*) was compiled. A Questionnaire measured three latent dimensions: 1) *Use of Contemporary media in learning and teaching, 2) Use of Contemporary media facilitates teaching, makes it more attractive, and makes memorisation easier, and 3) Contemporary media make teaching superficial, and learning and memorisation weaker*. These factors are mutually moderate to higher predominantly positive correlations, and their reliability of internal consistency is satisfactory. In order to examine the validity of the contemporary media measurements, their relationship between *Property of CM at school and home* with *Use of CM in Teaching* were calculated. The obtained results are in line with the expectations, with the teachers who have had the equipment of contemporary media at schools, as well as at home expressed greater use of contemporary media in teaching.

It was confirmed by a descriptive analysis using *A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching* that CM make teaching easier for teachers, and learning easier for pupils, that contemporary media are increasingly being used in their schools, that teachers systematically keep up with novelties, including among contemporary media, and therefore use computers on a daily basis in the classroom, that their teaching is more attractive using contemporary media, that pupils memorise teaching contents better with the aid of media, and use it in particular when reading and writing book reports, and that teachers think multimedia didactics are important in the teaching process. Thus the first hypothesis was confirmed. Earlier research confirmed the results of this research, which indicated that contemporary media facilitate learning, making it more interactive and closer to reality, and that pupils and teachers like being surrounded by contemporary media (Lisek & Brkljačić, 2012; Schulz-Zander & Tulodziecki, 2011; Topolovčan et al. 2016). Topolovčan et al. (2016) researched the significant predictors of *constructivist learning*, which are fundamentally the use of ICT. Constructivist learning is based on projects, games, problem-solving, research, cooperative learning and practical learning. Constructivism means that all the knowledge created by an individual is in interaction with his own environment. That research confirmed that some sociodemographic data concerning pupils and teachers, higher levels of

independent computer use, positive attitudes towards new media, and their frequent use, are significant predictors of constructivist learning. Using the Internet has led to a completely new learning style. The *net generation* born in the digital, multimedia environment, who possess and use inquisitiveness to the best ends, are most self-directed to learning. These pupils are more analytically focused, think more critically, and question the strong authorities (primarily teachers) of previous generations. Learning based on the Internet is interactive, rather than based on knowledge transfer. New media enable situational and cooperative learning, learning orientated towards creativity, individualisation and learning based on problem-solving (Kanselaar, 2013; Schulz-Zander & Tulodziecki, 2011). Research by Lisek & Brkljačić (2012) among Croatian pupils showed that pupils who started to use computers at an early age showed trends towards a more holistic approach to learning, had greater concentration spans, non-linear learning capabilities and multitasking skills, and experienced learning as a game. Teachers who had a positive attitude towards the use of computers used them better themselves, had higher computer self-efficiency, and less anxiety about using them; in other words, they were cognitively and motivationally more focused on using them. In contrast to the *old* education style, which focused on teachers who represented authority in the transfer of knowledge, education based on CM is non-linear, focuses on pupils, and is based on discovery rather than knowledge transfer. The teacher in *contemporary education* has become a leader and mediator (Jandrić, 2014). The new orientation towards information is natural and spontaneous, and is not experienced as learning. Research by Pović, Veleglavac, Čarapina, Jagušt, & Botički (2015) on a sample of 1101 pupils and teachers in elementary and secondary schools in Republic of Croatia showed that 93.2 % of teachers used modern educational technology; the average of teachers using ICT in the classroom was between 30 and 40; the e-register option was used in schools where 48.2 % of the teachers were working, but that 12.9 % said they would prefer to go back to paper registers (due to intermittent, poor internet connections, the ease of reading paper registers, their contribution to the authority of the teacher, and better relations and trust between teachers and parents); some teachers thought it was a positive thing, and other a negative one, not to be able to see pupils' progress in other subjects, which is the case with e-registers (some teachers thought they would assess pupils more fairly with this insight), while most of the teachers surveyed thought the e-register was an improvement in the education system and stressed that pupils and parents were more satisfied with it; 60.4 % of teachers surveyed used computers in almost every lesson, while 70 % did not use tablets or smartphones; the most widely used digital material came from Croatian publishers (*Školska Knjiga* & *Profil*); the greatest quantity of digital material was created by teachers themselves, 92.7 % of them, of whom 89.7 used PowerPoint presentations. The on-line contents which teachers use more than once a month are mostly *YouTube* and *Wikipedia*, followed to a much lesser extent by intelligent games, *Hrvatska Enciklopedija*, higher education institution web pages, and e-libraries, and least of all, *Nikola Tesla, Baltazar, Proleksis* & *Eduvizija*. 30 % of the teachers surveyed did not communicate with pupils outside school, and those who did used email messages or invitations, and increasingly, social networks. Smartboards are present in 52.2 % of schools but are only used by 22.8 % of teachers. The reasons for this are that often, only one or two smartboards are available in each school, and it is difficult to schedule their use, they require much more (classroom) time to set up, and one of the worrying reasons is that teachers find them hard to use, because even if they have been trained, the instructions have been gone through hurriedly and some schools do not even have the appropriate software installed, so they are useless. Of the teachers in schools where there are no smartboards, 90.8 % said they would use them if they were available. The problems teachers face in using ICT are the lack of technical equipment in schools, problems with internet connections, out-dated equipment, poor training (if any), the fact that too much time is required to set up, poor equipment maintenance, too

little digital content available in Croatian, pupil adaptation to ICT, financial inequality among pupils, and computers infected by viruses[120].

Alongside these problems linked to ICT in the teaching process, teachers mentioned others. A key issue involves the technical conditions in the school. Most teachers thought that differences between conditions in schools discriminated against pupils, or rather, that all pupils should have the same learning conditions regardless of where they go to school. The teachers stressed that they had been insufficiently trained in the use of contemporary technology, and what little they had received was confined to the same topics (*PowerPoint* & *Word*), which they know is hardly the peak of 21st-century technology. They thought it was unacceptable to expect pupils to do homework using the most up-to-date technology, which not all of them have. In the research by Topolovčan et al. (2016) it was established that most teachers possessed a computer and had internet access, and that 90 % of pupils had a profile on a social network site. On the basis of his research, Simel Pranjić (2013) concluded that teachers who cared about their professional development would take steps to make progress. He cites lack of time and ignorance as the main reasons for the lack of training among teachers, which are directly connected with the desire for lifelong learning. The results of research by Rajić & Lapat (2010) showed that teachers thought lifelong learning was important to professional advancement. Mesić & Topolovčan (2016) cite individualism as the cause of interest or lack of it in lifelong learning, while the need for lifelong learning is usually prompted by promotion at work. The fact that one in six pupils uses a computer to complete school tasks may indicate the lack of use of educational technology by teachers, but also insufficient education of pupils in its use for educational purposes. These authors, however, cite the lack of national guidelines in Republic of Croatia for the use of contemporary media by pupils and teachers. They also say that though the curriculum for the safe use of the internet and educational technology does not require great material resources, many schools do not implement it.

Topolovčan et al. (2016) stress the need to create training programmes for teachers, where they would be prepared to teach focusing on pupils, while using contemporary media, in order to teach using media and constructivist didactics. The authors claim that teachers in Croatia have a more positive attitude towards contemporary media than their pupils, because pupils do not see them as anything special, but rather ordinary. Many teachers have never used a tablet, smartphone or social network in the teaching process. Although many teachers are computer literate and have digital competences, and have many contemporary media at home and at school, they still tend to use traditional methods and media in the classroom. Pupils assessed the use of media in the classroom as more frequent than teachers thought. In general, pupils have a higher level of computer self-efficiency in comparison with their teachers. Teachers still tend to be rather euphoric about new media, while pupils who use them more and more, with more competence, do not regard them as special. Teachers who have more positive attitudes, but a lower level of computer self-efficiency use contemporary media less intensively in the classroom, while pupils who have negatives attitudes, but higher levels of computer self-efficiency use them more intensively. Teachers rate their self-efficiency high in basic computer skills, while using contemporary media on the whole for direct teaching from the front. Culen & Gasparini (2011) say that if teachers and the education institution have more positive attitudes towards the use of ICT, this is conveyed to pupils, and influences them and their families' attitudes. Very often, negative attitudes towards the use of ICT are a factor in hindering their use in education.

[120] https://bib.irb.hr/datoteka/809522.9_7_CUC-Upotreba_IKT_u_kolama_final.pdf

Recent research, primarily meta-analyses, has shown that contemporary media are not significantly responsible for success in achieving desired learning outcomes. According to Tamin, Bernard, Borokhovski, Abrami & Schmid (2011), desired learning outcomes are achieved primarily by setting the teaching content and learning goals, then taking into the account the individual characteristics of pupils and teachers. Contemporary media are just one of many factors which may make a positive contribution to learning outcomes if used appropriately, but should not have a direct influence on learning and teaching. Their role in the classroom, learning and teaching, has an essentially relativising effect on formal education, highlighting the importance of informal learning (Mesić & Topolovčan, 2016), that is, in order to develop certain knowledge, skills and abilities, pupils no longer need to go to school, but can have alternative *computer* school at home (Velički & Topolovčan, 2017).

Matijević, Topolovčan & Rajić (2017) claim that the research of the past few years shows that teachers in Croatia and the methodological scenarios seen in school buildings leave much to be desired in terms of the needs of the net (or Z) generation of pupils. The advantages provided by new digital and communications media are insufficiently exploited to improve teaching communication, while the textbooks used by primary and secondary school pupils are not appropriate to their expectations and needs. In comparison to their pupils, who are *digital natives*, that is, have been using digital media from an early age, their teachers are *digital newcomers*, gradually acquiring competences in using digital media privately and in their work. In recent times, teaching from the front has been increasingly condemned as the least effective teaching method, as pupils master only 20 % of the content. The more they are involved in the teaching process, the better they remember. If teachers try to introduce more audiovisual aids, their teaching will produce better pupil success. It is important for pupils to create their own assignments, participate in the choice of material, and use teamwork to good effect. Therefore it is important to educate teachers about these methods, so they can include contemporary technology more effectively in the teaching process. The level of use of contemporary media in the teaching process should be that of *information literacy*, which means the integrated use of media from various, multidisciplinary sources, in various forms, and a cooperative but critical relationship with information, most frequently for the purpose of creating new knowledge. This type of advanced use of media, rather than a lower *communication level* or lowest *behavioural level*, has been present in more developed education systems since the late 1990s.

In this research, the correlation between some socio-demographic characteristics of teachers (important for using ICT) and the average values of three factors in a Questionnaire QUCMT was only significant in terms of *Availability of CM at home* and Factor 2 (*Use of CM facilitates teaching, makes it more attractive, and makes memorisation easier*). This means that teachers who have access to CM at home find it greatly facilitates teaching, makes it more attractive, and their pupils find it easier to remember the methodological-didactically formed material learned this way. This result is in line with expectations, successful integration of tehnological innovations in school is more or less a reflection of teachers' level of computer literacy and frequency of computer use (at home and in schools) (Jenkins, Mimbs & Kitchel, 2009).

Using Linear regression analysis, in which the socio-demographic characteristics of the teachers (important for using ICT) were entered as predictors, to test how they contributed to the criteria of *using CM in teaching*, it was established that 5 % of variance criteria were explained by this group of predictors. The only significant predictor was *Years of service*, so that with more years of service, teachers used contemporary media more for learning and teaching. In the literature, results relating to years of service and use of ICT are inconsistent: the findings of some researchers indicate that younger teachers (30-40 years of age) use

technology more (Pović et al. 2015), while others claim that *computer experience* is important, i.e. the length of time a person has been using a computer, which affects their positive attitude towards its use. The significance of computer literacy in teachers' use of technology is not a new issue because the ability to use computer-technologies has been emphasised to be a function of teachers' level of computer skills and knowledge (Lam, 2000; Oh & French, 2007; Shin & Son, 2007). This is in line with the findings of this research. Using same analysis, in which the socio-demographic characteristics of the teachers were entered as predictors, to test how they contributed to the criteria *Use of CM facilitates teaching, makes it more attractive, and makes memorisation easier*, it was established that 5 % of variance criteria were explained by this group of predictors. The only significant predictor was *Availability of Contemporary media at home*, so that means, like in bivariate analysis, that teachers who have access to contemporary media at home find it greatly facilitates teaching, makes it more attractive, and their pupils find it easier to remember the methodological-didactically formed material learned this way.

Finally, we should turn to some of the limitations of this research, primarily the fact that it relates to a transverse study of measures of self-assessment, with all the attendant shortcomings (e.g. retroactive observation of mental processes, honesty of answers). Future research should cover a greater number of teachers from different primary schools throughout the Republic of Croatia, should be multidisciplinary, and if possible, longitudinal, so that teachers would be monitored at several measurement points (from the beginning of their teaching careers to praiseworthy levels of experience), and transverse, given the different levels of experience in using ICT (low, medium and high). This research, also, is predominantly correlative in nature. In spite of the limitations of this research, it may serve as a guideline for future research, and we consider it important in explaining the use of contemporary media in teaching by primary school teachers.

5. Conclusion

For the purposes of this research, a measuring instrument was compiled (*A Questionnaire on the Use of Contemporary Media in Teaching - QUCMT*) intended for teachers, and we attempted to establish when class and subject teachers in Croatian primary schools most use contemporary media in learning and teaching, and to link their use with teaching for some socio-demographic data on teachers (important for using ITC). After conducting a factor analysis, the latent structure of a Questionnaire was confirmed. A Questionnaire measured three dimensions: 1) Use of CM in learning and teaching, 2) Use of CM facilitates teaching, makes it more attractive and makes memorisation material easier, and 3) Contemporary media make teaching superficial and learning and memorisation weaker. The results shows that contemporary media greatly facilitated teaching and learning, that schools are increasingly using contemporary media, that teachers systematically introduce novelties, including CM, that they enjoy an environment in which contemporary media are present, that their pupils enjoy lessons using media, so that computers or other media are used every day in the classroom, and that pupils find lessons more attractive when contemporary media are used. According to the teachers, their pupils remember the teaching content better when media are used. They also note that their pupils use media for reading and writing book reports. The teachers think multimedia didactics are important in the teaching process. In contrast to the former educational approach, which focused on the teacher as the representative of authority in the transfer of knowledge and the main enactor of the curriculum, education based on contemporary media is non-linear, pupil-focused, and based on discovery rather than knowledge transfer. The teacher in contemporary education becomes a leader and mediator. The research confirmed that teachers who have access to contemporary media find they

facilitate teaching more and make it more attractive to their pupils, while their pupils find the methodological-didactic material easier to remember. Bivariate and multivariate analysis were also confirmed that teachers who have access to contemporary media at home find it greatly facilitates teaching, makes it more attractive, and their pupils find it easier to remember the methodological-didactically formed material. Teachers with more years of service use contemporary media much more in learning and teaching, and this supports the importance of *computer experience*.

6. References

Croxall, K., & Cummings, M. N. (2000). Computer usage in family and consumer sciences classrooms [Electronic Version]. *Journal of Family and Consumer Sciences Education, 18*(1), 9-18.

Culén, A. L. & Gasparini, A. (2011). iPad: a new classroom technology? A report from two pilot studies. *INFuture Proceedings*, 199-208. https://pdfs.semanticscholar.org/494b/53df4d3142a97391b35a306d0fab7e945072.pdf (5.1.2018.)

Earle, R. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational technology, 42*(1), 5-13.

El-Gayar, O., Moran, M., & Hawkes, M. (2011). Students' Acceptance of Tablet PCs and Implications for Educational. *Educational Technology & Society, 14*(2), 58-70. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci (5.1.2018.)

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens - Kratka povijest čovječanstva.* [*Sapiens - A Brief History of Humanity*]. Fokus komunikacije d.o.o., Zagreb.

Holden, H. K. & Rada, R. (2007). Assessing teachers' self-efficacy, perceived usability and attitude towards educational technology acceptance and usage. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2009 (pp. 848-857). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from http://www.editlib.org/p/31597.

Hussein, G. (2010). The attitudes of undergraduate students towards motivation and tehnology in a foreign language classroom. *International Journal of Learning and Teaching, 2*, 14-24.

Jandrić, P. (2014). *Digitalno učenje.* [*Digital Learning*]. Zagreb: Školske novine.

Jenkins, D., Mimbs, C. A., & Kitchel, T. (2009). Computer literacy, access and use of technology in the family and consumer sciences classroom. *Journal of Family and Consumer Sciences Education, 27*(1), 1- 13.

Kanselaar, G. (2013). *Constructivism theory of Language Teaching and Learning.* https://mydreamarea.wordpress.com/2013/01/05/constructivism-theory-of-language-teaching-and-learning/ (20.9.2017.)

Kuvač-Levačić, K. (2016). Čitanje, vrste čitanja i čitatelja i koncept pismenosti 21. stoljeća. [Reading and reading types, and the concept of 21st century literacy]. *Zrno, 118-119*(144-145), 3-5.

Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review, 56*(3), 389-420

Lisek, J. & Brkljačić, T. (2012). Tko nam to dolazi? Korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) i stilovi učenja kod novoupisanoga naraštaja studenata FER-a [Who is this coming to us? Use of information and communication technology (ICT) and learning styles in the newly-born generation of FER students]. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske, 55*, 29-52.

Livingstone, S., Bober, M., Buckingham, D. & Willett, R. (2006). *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. New York: Rutledge.

Matijević, M., Topolovčan, T. & Rajić, V. (2017). Teacher Assessment Related to the Use of Digital Media and Constructivist Learning in Primary and Secondary Education, *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19*(2), 563-603.

Mesić, M. & Topolovčan, T. (2016). Cjeloživotno učenje učitelja u digitalnom dobu: uloga ciljnih orijentacija u poslu i društvenih mreža. [Lifelong Learning of Teachers in the Digital Age: The Role of Target Orientation in Business and Social Networks]. *Andragoški glasnik, 20*(35), 59-83.

Nikčević-Milković, A. (2017). Uporaba digitalnih medija u učenju s ciljem razvoja informacijske pismenosti. [Using digital media in learning to develop information literacy]. Usmeno priopćenje na *16. Danima Mate Demarina Društveno-humanističke odrednice obrazovanja*, Pula, 27.-28. travnja.

Oh, E., & French, R. (2007) Preservice teachers' perceptions of an introductory instructional technology course. *CALICO Journal, 24*(2), 253-267

Pović, T., Veleglavac, K., Čarapina, M., Jagušt, T., & Botički, I. (2015). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. [Application of information and communication technology in primary and secondary schools in the Republic of Croatia]. Zagreb.
http://bib.irb.hr/datoteka/809522.9_7_CUC-Upotreba_IKT_u_kolama_final.pdf (5.1.2018.)

Raaij, E. M. V. & Schepers, J. J. L. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education, 50*, 8384852.
doi:10.1016/j.compedu.2006.09.001

Rajić, V. & Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju [Attitudes of future teachers of primary education on lifelong learning and education]. *Andragoški glasnik, 14*(24), 57-63.

Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. [New media and new learning culture]. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 152*(1), 9-28.

Schulz-Zander, R. & Tulodziecki, G. (2011). Padagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In P. Klimsa & L.J. Issing (Eds.), *Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. (35-46). Munchen: Oldenbourg.

Selwyn, N. (1998). The effect of using a home computer on students' educational use of IT. *Computers & Education, 31*(2), 211-227. https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00033-5 (5.1.2018.)

Shin, H. J., & Son, J. B. (2007). EFL teachers' perceptions and perspectives on Internetassisted language teaching. *CALL-EJ Online, 8*(2). Retrieved July 20, 2010, from http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/h-js_j-bs.html

Simel Pranjić, S. (2013). Education for a positive self-image in a contemporary school, *Journal of Education Culture and Society, 2*. DOI: 10.15503/jecs20132-108-115

Stričević, I. (2011). Pismenosti 21. stoljeća: učenje i poučavanje u informacijskom okruženju. [21st Century Literacy: Learning and Teaching in an Information Environment]. *Zrno, 97-123* (123-124), 2-5.

Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost - ključ za cjeloživotno učenje [Information literacy - a key to lifelong learning]. *Edupoint , 3*(17), 5-15.

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research, 81*(1), 4-28.

Tedla, B. (2012). Understanding the importance, impacts and barriers of ICT on teaching and learning in East African countries. *International Journal for e-Learning Security (IJeLS), 2*(3/4), 199-207.

Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology, 24*(4), 413 – 424.

Topolovčan, T., Matijević, M. & Dumančić, M. (2016). How Mobile Learning Can Change Education. *Online International Interdisciplinary Research Journal, 6*, 31-37.

Tulodziecki, G. & Schulz-Zander, G. (2011). Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, 36-15.

Tzeng, J. (2011). Perceived values and prospective users' acceptance of prospective technology: The case of career e-portfolio system. *Computers & Education, 56*(1), 157-165. Doi:10.1016/j.compedu.2010.08.010.

Veerman, A., Andriessen, J. & Kanselaar, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education, *Instructional Science, 30*(3), 155-186. https://doi.org/10.1023/A:1015100631027 (5.1.2018.)

Velički, D. & Topolovčan, T. (2017). Net-generacija i učenje stranih jezika uz pomoć digitalnih medija. [Net-generation and foreign language learning with the help of digital media]. *Nastava i škola za net-generacije*, 173-192.

Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija.* [*Educational psychology*]. Zagreb: Naklada Slap. https://bib.irb.hr/datoteka/809522.9_7_CUC-Upotreba_IKT_u_kolama_final.pdf (2.11.2017.)

Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on pre-service and inservice teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on computing in Education, 3*, 479-495.

Yuen, A., & Ma, W. (2002). Gender Differences in Teacher Computer Acceptance. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(3), 365-38

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teacher College Record*, *104*(3), 482-515.

Kratko predstavljanje autora

Assist. prof. Anela Nikčević-Milković, Ph. D. graduated and PhD in Psychology at the University of Zagreb. As a docent he worked at the University of Zadar. Scientific interests of her are Psychology of Education and Developmental Psychology and she teaches courses from these two areas. She is the author of over fifty scientific and professional papers, the book *Rising and protective factors of adolescent behavior disorders*, chapters in the book *The Motivation and Learning Self-Regulation Strategy: Theory, Measurement and Application* (author: D. Lončarić) and over eighty presentations at scientific and professional conferences. She was an associate of six scientific and fifteen professional projects and five projects funded from EU funds. She has been invited as a lecturer on more conferences and has held many lectures on public forums and professional activities.

Marko Jurjević, Assistant, graduated at the *Faculty of Organization and Informatics* in Varaždin, specialising in *Information Systems*. First of all, he works in a private sector for various large companies (EPH, NTH) for few years. He works three years in elementary and secondary schools – teaching informatics. Then, he successfully completed the *Program for acquisition of teaching competences.* He is currently assistant to several IT courses at the *Department of Teacher Studies* in Gospić and a course at the *Department in Information Science* in Zadar. In 2016 he enrolled in the postgraduate university study program of the *Society of knowledge and the transfer of information* for acquiring the academic degree of Doctor of Science, field of information and communication Science.

Sanja Perkušić, Master of Primary Education has graduated on Integrated undergraduate and graduate study program of *Primary Teacher Education* in Gospić at the University of Zadar in 2017. She is currently in process of professional training in the Elementary School of Trilj. During her study period, she was a part of a

successful student choir *Degenija* which had a lot of noticed appearances in Croatia as well as on the international level, they had a successful tour in Slovenia, where they presented themselfs to other related academies from Zagreb, Ljubljana and Maribor. She took a part in the International scientific-professional conference that was held on October in 2017 *Innovation, creativity and enterprise in educational and upbringing sistem* at the University of Zadar. The subject of this article is also the subject of her graduate thesis.

Uporaba novih tehnologij kot sredstvo motivacije pri pouku angleškega jezika

The Use of New Techologies as a Motivation for English Lessons

Lea Opravž Ostrelič

Osnovna šola XIV. divizije Senovo
leaopravz@gmail.com

Povzetek

Članek opisuje metode, aplikacije in programe, ki jih uporabljamo pri pouku angleščine. Uvedba IKT tehnologij v pouk je tesno povezana z mednarodnim Erasmus+ projektom, katerega pomembnejši cilj je bil izboljšanje digitalnih kompetenc učencev in učiteljev. Projekt smo izvajali dve leti in se na izmenjavah naučili veliko uporabnih načinov, kako vključiti IKT v naše ure in s tem utrditi znanje učencev in jih motivirati. Učenci občasno uporabljajo svoje pametne telefone ali šolske tablice, da utrjujejo svoje znanje tujega jezika in predvsem, da ga uporabijo v praksi za komunikacijo z učenci iz drugih držav. Opažamo, da se je s tem močno dvignila njihova digitalna pismenost in motivacija za učenje tujih jezikov. Pridobili so samozavest, nivo poznavanja tujega jezika se je dvignil, angleško sedaj govorijo bolj tekoče.

Ključne besede: angleški jezik, aplikacije, digitalna kompetenca, IKT, tablice, učna motivacija.

Abstract

This article describes methods, apps and computer programs that we use during our English lessons. Our implementation of ICT into our lessons is closely connected to our participation in international Erasmus+ project, which had an important goal to improve the digital competences of pupils and teachers. The project lasted for two years and it was mostly during the teaching, learning and training activities in other countries, where we learnt the most about how to integrate ICT in our lessons and how to use this as a powerful motivational tool for our pupils. The pupils, from time to time, use their smart phones or school's tablets to practice English and to use it while communicating with pupils from other countries. We can already see that their digital competence has risen, the same happened with their level of knowledge of English language and of course fluency.

Keywords: apps, digital competence, English language, ICT, motivation for learning, tablets.

1. Uvod

Živimo v 21. stoletju in da današnje generacije uspejo v družbi, ki je polna znanja in informacij, je pomembno, da znajo mladi učinkovito uporabljati sodobno tehnologijo. Učenje angleške slovnice učencem ni zanimivo, zdi se jim dolgočasno in nepotrebno, zato je še toliko pomembnejša predstavljivost specifičnih situacij, ter praktična uporabnost z vsakdanjim življenjem. Sodobna tehnologija, posebej internet, izboljšuje dostopnost izobraževanja,

spreminja procese poučevanja/učenja ter procese upravljanja in vodenja izobraževalnih institucij (Sulčič, 2007). Gerlič (2009) ugotavlja, da je dandanes veliko novosti v tehniki in tehnologiji pouka, ki jih učitelji bolj ali manj poznajo in jih glede na to tudi dokaj sramežljivo in nedosledno uporabljajo. Scheffknecht (v Gerlič, 2009) trdi, da veliko učiteljev ne pozna dovolj razsežnosti, ki jih ponuja sodobna tehnologija, in imajo zaradi tega do njih odklonilen odnos ali pa jih uporabljajo didaktično neustrezno in neprimerno.

Če si po teoriji Edgarda Dala učenci zapomnijo 10 % tistega, kar preberejo, in 90 % tistega, kar doživijo, potem lahko delo z digitalnimi mediji pomeni nov mejnik učenja s pomočjo IKT-ja (Dale, 1969). S pomočjo računalnika, tablice ali pametnega telefona lahko učenci obiščejo kraje, ki jih praktično sami ne bi mogli videti ali pa doživeti. Predstavljajte si raziskovati ulice Londona, strukturo nevrona, slemena najvišjih gorstev na svetu ali pa površje Marsa. S pomočjo pametnih tehnologij lahko učenci obiščejo vse te kraje. Si predstavljate, da učence postavite na fronto v prvi svetovni vojni? S pomočjo modernih tehnologij lahko učencem varno predstavimo globine morskega dna, ki bi lahko bilo za njih sicer nevarno. Izkušnja, ki bi jo učenci pridobili z uporabo IKT sredstev v primerjavi z listanjem po učbeniku, je v tem primeru neprimerno bolj pristna.

2. Začetki uvajanja IKT v ure angleščine

Osnovna šola XIV. divizije je tehnološko dobro opremljena za tako majhno podeželsko šolo. Imamo srečo, da imamo ravnatelja, katerega vizija je, da imamo moderno šolo, ki je v koraku s časom in da s tem nudimo našim učencem nekaj več kot samo podajanje znanja preko krede in table. Vsaka učilnica ima interaktivno tablo in računalnik ter brezžično omrežje. Na šoli je trinajst zmogljivih tabličnih računalnikov, ki jih lahko učitelji prinesemo v razred in uporabljamo pri pouku. Pri urah angleščine smo že zgodaj začeli uporabljati interaktivne vsebine, tako pri delu z učenci prve triade kot tudi pri učencih druge in tretje triade. Srečo imamo, da poučujemo prav angleščino in imamo zaradi tega na voljo velik nabor brezplačnih in tudi plačljivih aplikacij in programov, ki jih lahko uporabim pri svojih urah. Čeprav je bilo občasno delo na interaktivni tabli učencem vedno dobra motivacija in zabaven način utrjevanja nove snovi, se nam je kot učiteljem vedno zdelo, da manjka tista komunikacijska komponenta – dejanska uporaba naučenega znanja. Ta manjkajoči del smo odkrili nekaj let kasneje, ko smo se vključili v naš prvi mednarodni Erasmus+ projekt. Imeli smo srečo, da smo delovali v projektu šol, ki pri svojem pouku uporabljajo skoraj izključno IKT sredstva. Njihovi učenci delujejo v učilnicah na spletu in tudi ocenjevanje znanja poteka digitalno. Na izmenjavah, ki smo jih naredili v sklopu projekta, smo dobili veliko novih idej, na kak način vključiti IKT v svoje ure in kako ga uporabljati na varen in učinkovit način.

3. Aplikacije in programi za učilnico tujega jezika

Najprej moramo omeniti, da IKT ne vključujemo v vsako uro. Včasih tablice uporabimo le za motivacijo, včasih le za utrjevanje. Učenci še vedno pišejo v zvezke in še vedno uporabljamo učbenike. IKT uporabljajo predvsem za iskanje podatkov po spletu, za izdelavo projektov in nekaterih domačih nalog in za komunikacijo z učenci s celega sveta.

Sledi opis le nekaterih aplikacij, programov ter primerov dobre prakse, ki jih najpogosteje uporabljamo pri urah angleškega jezika.

3.1. Mystery Skype

Mystery Skype je bil prvi program, ki smo ga začeli uporabljati, še preden je naša šola kupila tablice in še preden smo učencem dovolili uporabo brezžičnega omrežja. Za njegovo uporabo smo imeli računalnik povezan z interaktivno tablo, kamero in mikrofonom. Mystery Skype je igra, ki jo igrata dva razreda z različnih delov sveta. Povežeta se preko Skype-a in cilj igre je, da samo z zastavljanjem da ali ne vprašanj ugotovita, iz katere države je drugi razred. Za vsem tem seveda stojita oba učitelja (slovenskega razreda in razreda iz druge države), ki se prej dogovorita o točnem datumu in uri skupnega »druženja«. Učitelje za igro Mystery Skype najdemo na portalu Microsoft in Education. Preden dejansko izvedemo prvo uro Mystery Skype-a, učencem najprej razložimo pravila med samim Skype klicem (kdaj govorijo ter kdaj so tiho in poslušajo), kakšna vprašanja naj sprašujejo in kako naj uporabljajo geografski atlas, ki ga mora imeti vsak učenec pred seboj. Kasneje smo namesto atlasa začeli uporabljati tudi tablice, kar je močno skrajšalo čas, ki so ga učenci porabili, da so ugotovili, iz katere države je nasprotni razred učencev. Nikoli pa ni bila to samo ta ena igra. Z vsako tujo učiteljico ali učiteljem smo se dogovorili za vsaj še eno ali dve uri, ki smo jih nato izvedli skupaj. Ali smo združili učence v majhne skupinice, ki so imele specifično nalogo ali pa jim dali nalogo, da naj od učenca iz tuje države izvedo določene informacije in jih kasneje predstavijo v razredu.

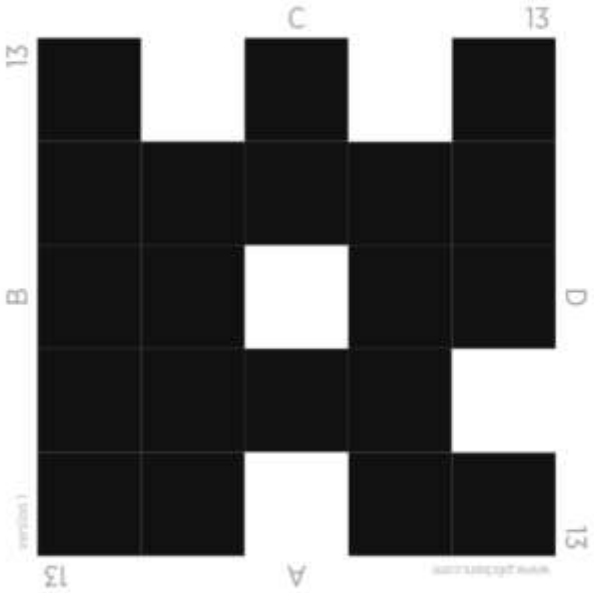
Med samo igro so učenci aktivni. Aktivno poslušajo, iščejo podatke po spletu, atlasu in govorijo. S tem izgubijo strah pred govorjenjem v tujem jeziku in dojamejo njegovo praktično sporazumevalno funkcijo. Delujejo tako samostojno, kot tudi del ekipe. Pogosto se tudi zgodi, da je to le začetek prijateljstva med našimi učenci in učenci tujih držav in da se ta vez, ki se je začela pri Mystery Skype-u, nadaljuje še dolga leta.



Fotografija 1: Mystery Skype v 7. razredu (Foto: Lea O. Opravž)

3.2 Plickers

Plickers je brezplačna aplikacija, ki jo uporabljamo za utrjevanje znanja ali za različna tekmovanja. Sodelujejo lahko učenci le enega razreda, lahko pa vključimo tudi posameznike ali razrede iz drugih držav. Za Plickers potrebujemo računalnik, na katerem je naložena aplikacija in ki je povezan z interaktivno tablo in zvočnik. Učenci ne potrebujejo pametnih telefonov ali tablic. Vsak učenec dobi le kartico s QR kodo, ki jih pridobimo, ko si naložimo aplikacijo na računalnik. Plickers je kviz, kjer učitelj postavi vprašanje in pove dva, tri ali štiri možne odgovore. Učenci se odločijo, kateri je pravilni odgovor ter obrnejo svojo QR kartico tako, da je črka pravilnega odgovora na vrhu njihove kartice. Učitelj nato uporabi svojo tablico ali pametni telefon in preko aplikacije Plickers in kamere poskenira vse dvignjene QR kode učencev. V trenutku dobi vse njihove odgovore na tablico. Po končanem kvizu lahko vidi poimenski seznam učencev in vse njihove pravilne ali napačne odgovore. Iz tega dobi povratno informacijo, kakšen je napredek posameznega učenca in katera so njegova/njena šibka področja.



Slika 1: Plickers kartica s QR kodo (vir: http://physiquechimiecollege.eklablog.com/plickers-a122933458)

Kviz se lahko izvaja tudi med različnimi državami. Oba učitelja se vpišeta pod istim uporabniškim imenom in istočasno izvajata kviz. Po naših izkušnjah je najboljša kombinacija kar v povezavi s Skype-om. Paziti je potrebno le, da se ista QR kartica ne dodeli dvema učencema. Na koncu spet dobimo poimenske rezultate za vse učence iz obeh držav. Verjetno bi lahko v kviz vključili tudi več držav, a zaenkrat tega še nismo poskusili.



Fotografija 2: Plickers kviz v 6. razredu (Foto: Lea O. Opravž)

3.3 Adobe Spark Video

Adobe Spark Video je brezplačen program, ki ga najlaže uporabljamo na računalniku. Namenjen je obdelavi videa in ustvarjanju različnih predstavitev. Je dokaj preprost za uporabo, saj ima na voljo različne pred nastavljene predloge, kamor z lahkoto vstavite svoje fotografije, dodate priljubljeno glasbo in zraven posnamete tudi svoje komentarje ali razlage. Pri urah angleščine učenci uporabljajo Adobe Spark Video za izdelavo različnih projektov ali predstavitev. Za nekatere učence je to malo težje, ker niso toliko vajeni tovrstnega dela. Učenec ima vedno možnost, da naredi klasično predstavitev z zapiski v roki, ali plakat ampak če nekdo vseeno želi narediti digitalno, interaktivno predstavitev, mu je pri tem nudena vsa pomoč. V prvi vrsti imamo v razredih urejeno pomoč znotraj razreda. To pomeni, da se po pouku dobita učenec, ki potrebuje pomoč, in učenec, ki to zna narediti, v knjižnici, kjer so učencem na voljo računalniki, in skupaj sestavita predstavitev. Če jima ne gre, pa lahko vedno obrneta na nas učitelje ali na šolskega računalničarja. Učencem so predstavitve, narejene preko Adobe Spark Videa, še posebej všeč, saj jih lahko delijo/objavijo tudi na svojih socialnih omrežjih.



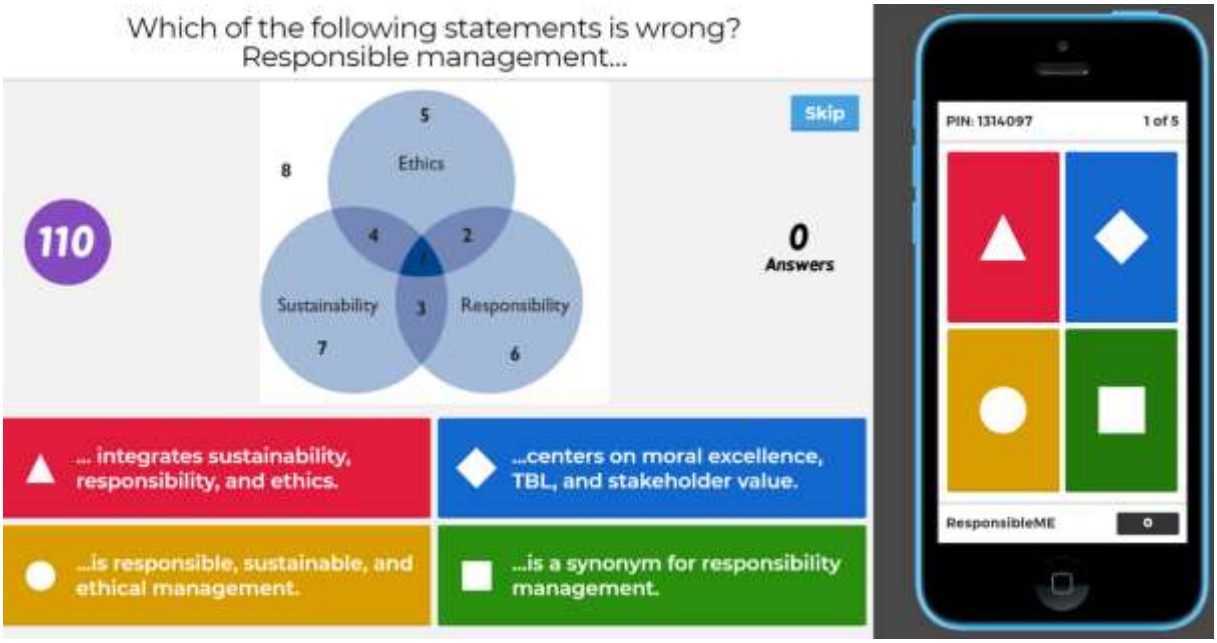
Slika 2: Adobe Spark Video (vir: https://teachingforward.net/social-stories-videos/)

3.4 Kahoot

Kahoot je brezplačna aplikacija, kjer se učenci na zabaven način učijo in utrjujejo novo naučeno snov. Učitelji sestavimo kvize, v katere ne vključimo le besedilo, ampak tudi fotografije, posnetke z Youtube-a in ponudimo dva, tri ali štiri možne odgovore. Za igro Kahoot potrebujemo računalnik, priklopljen na interaktivno tablo in zvočnike. Učenci potrebujejo pametni telefon ali tablico. Aplikacijo lahko učenci brezplačno prenesejo na svoje naprave, lahko pa jo igrajo preko spletne strani Kahoot. Učenci se pridružijo igri s pomočjo PIN-a. Čas, ki ga imajo učenci, da pritisnejo svoj odgovor je lahko omejen ali pa neomejen. Učenci poslušajo oz. vidijo vprašanje na interaktivni tabli, na svoji napravi izberejo le odgovor. Tudi to igro oz. kviz smo že poskusili igrati meddržavno, z oddaljenim razredom, in lahko potrdimo, da deluje odlično. Edina težava, na katero smo tu naleteli je, da če na šoli nimate širokopasovne brezžične povezave vsake toliko časa katerega učenca sistem odstrani iz igre. Tako da sedaj to težavo rešujemo tako, da se za uro Kahoot-a selimo v učilnico, za katero vemo, da ima odlično brezžično povezavo.

Ob koncu kviza učitelji dobimo povratno informacijo za vsakega učenca, pri katerih odgovorih je bil uspešen in pri katerih ne, tako da lahko to uporabimo tudi za načrtovanje svojega nadaljnjega dela.

Aplikacijo Kahoot uporabljam od 2. do 9. razreda in zaradi njene enostavnosti jo zelo priporočam tudi za mlajše učence.



Slika 3: Kahoot (vir: http://responsiblemanagement.net/kahoot-quizzes-textbook-principles-of-responsible-management/)

3.5 Virtual Field Trips

Navidezni izleti preko Skype-a so predavanja in predstavitve strokovnjakov z določenega področja. Na portalu Mycrosoft in Education se nahaja seznam strokovnjakov iz različnih držav, ki so pripravljeni učencem predstaviti določeno tematiko ali celo kraj oziroma razstavo. Ta predavanja so vedno v angleščini in so brezplačna. Potekajo tako, da se pred predavanjem učitelji dogovorimo z izbranim strokovnjakom, kaj točno oziroma o čem bo

predaval vašemu razredu in ga nujno opozorimo tudi na nivo znanja angleščine svojih učencev. Doživeli smo že, da nekateri predavatelji govorijo prestrokovno in prehitro, da bi jih lahko razumeli naši učenci. Učenci običajno pred in po virtualnem izletu dobijo delovni list, s katerim preverijo svoje znanje in poznavanje dane tematike pred in po virtualnem izletu. Izberemo si lahko različne tematike. Našim učencem je bil najbolj všeč gospod Ranjitsinh Disale iz Indije, ki je našim petošolcem predstavljal svoj tematski park z dinozavri. Gospod Dizale nas je poklical preko Skype-a in ko je bil v parku smo si preko njegove kamere vsi skupaj ogledali njegov tematski park izvedeli veliko novega o dinozavrih, slišali njihovo oglašanje in preko prstov gospoda Dizala pritiskali na gumbke na informacijskih tablah in kričali, ko smo se skupaj z gospodom Dizalom peljali z vlakcem po prazgodovinski Indiji. S šestošolci smo na podoben način spoznavali piramide v Egiptu in se naučili veliko o tradicionalni kulinariki Argentine. V naslednjem šolskem letu se odpravljamo še na odkrivanje Amazonke v Brazilijo.

Učenci sami razmišljajo kam bi lahko na podoben način popeljali učence iz tujih držav in jim na ta način predstavili lepote naše dežele.



Fotografija 3: Gospod Dizale iz Indije (Vir: Facebook)

4. Zaključek

Učitelji lahko učencem ponudimo dosti več, kot smo dobili sami v času našega šolanja. Živimo v 21. stoletju, tehnologija je napredovala in s tem smo dobili možnost, da učencem podajamo snov na več načinov. Škoda bi bila, da ne bi uporabili tehnologije, ki je tudi našim učencem tako blizu. Seveda mora biti ta uporabna, ne prepogosta in strogo nadzorovana.

Pozitivnih učinkov vključevanja IKT v pouk je veliko. Učenci na ta način veliko pridobijo, še posebej pri tujem jeziku. Sam pouk postane bolj zanimiv, učenci so bolj motivirani. Veliko se naučijo, ne da bi se sploh zavedali, da se učijo. Že ob vstopu učitelja v razred s škatlo tablic se jim zasvetijo oči v pričakovanju, kaj zanimivega se bo dogajalo pri pouku. Učenci na tak način dobijo večjo možnost komuniciranja v angleščini. Res je, da najprej potrebujejo nekaj časa, da se opogumijo in da spregovorijo, a ko ugotovijo, da jih oseba na drugi strani dejansko razume, se jim odpre cel nov svet. Veseli so tudi, ko začnejo odkrivati, da tudi učenci iz Brazilije in Bangladeša delajo slovnične napake, predvsem so ponosni nase, da so se že toliko naučili, da oni več ne delajo teh napak.

Preko modernih tehnologij v razredu dostopajo do ljudi in krajev na drugih koncih sveta, pogovarjajo se z njimi, jih spoznavajo in razumejo in s tem se zmanjša tudi njihova nestrpnost do drugih kultur.

Zaključimo z izjavo Alberta Einsteina: »Edini vir znanja so izkušnje« (Class VR, 2017). Vprašanje, ki se ob tem poraja nam učiteljem, je, kako prenesti nove izkušnje na učence znotraj fizičnih omejitev same učilnice? Odgovor na to lahko ponudijo moderni mediji in tehnologije skozi zanimive vsebine, ki pri učencih, ob pravilni uporabi, povečajo motiviranost, 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 veliko večja kot pri klasičnemu pouku.

5. 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

Gerlič, I. 2009. Nove tehnologije in šola bodočnosti. V nova vizija tehnologij prihodnosti, Mednarodna konferenca InfoKomTeh 2009, 283-288. Ljubljana: Evropska hiša.

Sulčič, Viktorija. 2008. *E-izobraževanje v visokem šolstvu*. Koper: UP, Fakulteta za management.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Opravž Ostrelič, diplomirana profesorica angleškega jezika in geografije, je zaposlena na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo. Vodi mednarodne projekte Erasmus+ in je mentorica učencem na mednarodnih tekmovanjih. Pri svojem delu kot učiteljica išče vedno nove načine, kako v svoje delo in predmet, ki ga poučuje, vključiti IKT in s tem še dodatno motivirati svoje učence ter jim približati učne vsebine.

Spodbudno učno okolje s smotrno rabo sodobnih IKT orodij

A Supportive Learning Environment with Sensibly Use of Modern ICT-Tools

Monika Hajdinjak

OŠ Cankova
E-pošta: monika.hajdinjak@oscankova.si

Povzetek

Sodobnega poučevanja in učenja si brez vključevanja IKT v različne segmente izobraževanja več ni mogoče predstavljati. V prispevku so predstavljena pogosteje uporabljena računalniška orodja (Discovery Education, Storyboard That, XMind, Padlet, Glogster, Canva in druga), s katerimi skušamo razvijati veščine dela z IKT in ustvarjati spodbudna učna okolja. Z njimi izgrajujemo digitalno kompetenco in razvijamo druge ključne kompetence: učenje učenja, sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, samoiniciativnost in podjetnost. Učencem omogočajo, da varno in zanesljivo dostopajo do novih okolij za učenje. Od njih zahtevajo lastno aktivnost, jih motivirajo, spodbujajo k sodelovalnemu učenju in raziskovanju ter omogočajo veliko kreativnosti in ustvarjalnosti. Učitelj tako spodbuja razvijanje novih zmožnosti za učenje, olajšajo pa mu tudi delo. Zato se mora izobraževati, saj so le osveščeni učitelji o rabi sodobne IKT v današnjem času učinkoviti pri delu. Predstavljena računalniška orodja uporabljamo v vseh fazah učnega procesa ali pri samostojnem učenju. Vključujemo jih v posamezne faze formativnega spremljanja, pri medpredmetnih povezavah in drugih dejavnostih. V prispevku je predstavljena didaktična uporabnost posameznih orodij s konkretnimi primeri izvedenimi pri pouku. Na podlagi teh izkušenj so predstavljene prednosti in glavne ovire pri uporabi IKT orodij ter zanimive povratne informacije učencev. Dosedanjo pedagoško prakso je nujno le podpreti in popestriti z IKT, najlažja je izvedba v okviru strnjenih ur pri fleksibilnem predmetniku. V poučevanje je nujno občasno vnašati novosti, ki nam jih nudi svet, poln moderne tehnologije. A vnašati jih moramo smiselno, premišljeno in s ciljem, da se izboljšajo dosežki učencev, ki jim je tehnologija blizu, zastavljeni cilji pa lažje dosežejo.

Ključne besede: digitalna kompetenca, informacijska-komunikacijska tehnologija, računalniška orodja, smotrna raba, spodbudno učno okolje.

Abstract

We cannot imagine a modern way of teaching without integration of ICT in different segments of education. This paper presents some of useful ICT-tools (Discovery Education, Storyboard That, XMind, Padlet, Glogster, Canva and others), which can develop digital skills by teaching. These ICT-tools round up our cache of digital skills and help us develop others major competencies: learning ability, communication in mother tongue and foreign languages, self-initiative and ambitions. They enable students to safely and confidently reach new learning environments. They demand activity from students themselves, motivate and encourage them to learn and do research work, and they enable creativity and originality. Modern ICT-tools can enable teachers to gain and develop new learning skills for learning and cuts down on their work load. ICT-tools presented in this paper can be used in all phases of the teaching-learning process, or as self-learning tools. These ICT-tools can be integrated in some phases of formative assessment, using them for interdisciplinary connections and other activities. The paper further presents didactic use of some ICT-tools in concrete classroom examples, thereby presenting advantages and main obstacles of using these tools and some interesting

feedback from a group of students. We need to integrate new learning methods in our teaching process, and bring new innovations into the classroom, and this is offered by new technologies. ICT-based lessons are best performed in two class hour cycles (90 minutes) in flexibility curriculum. However, we have to include them sensibly, deliberately and with a goal of improving student achievement.

Keywords: digital skills, ICT-tools, information-communication technology, sensible use, supportive learning environment.

1. Uvod

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je v slovenskih šolah že dodobra uveljavljena skoraj pri vseh predmetih in v okviru različnih dejavnosti. Postaja vse pomembnejši dejavnik učenja. Z vedno hitrejšim razvojem znanosti in tehnologij je nujno, da tudi pri poučevanju sledimo novostim in jih ustrezno vključujemo v pouk. Vemo pa, da ima vsaka pridobljena tehnologija pozitivne in negativne učinke. Zato je nujno, da tudi učitelj v svoji pedagoški praksi za izgradnjo digitalne kompetence računalniška orodja uporablja premišljeno in v skladu s sposobnostmi učencev. Učenci običajno povezujejo uporabo računalnika z izdelavo predstavitev oziroma z iskanjem virov na spletu. Poskušamo jih seznaniti tudi z drugačnimi, novimi načini uporabe IKT v učne namene. Dobro je, če učenci vedo in so seznanjeni s tem, kaj imajo na razpolago, nato pa se sami odločijo, katera orodja so jim blizu in z njihovo pomočjo bodisi lažje pridobivajo znanje ali se lažje učijo. Ker sem tudi sama potrebovala kar nekaj časa, da sem poiskala nekaj takih uporabnih računalniških orodij, sem se odločila, da jih zberem v prispevku in jih na kratko predstavim. Njihova uporabnost se razlikuje, zato je dobro vedeti, katera so bolj primerna pri poučevanju in v kateri fazi učnega procesa. V prispevku zato navajamo tudi primere didaktične rabe izbranih računalniških orodij pri pouku geografije in zgodovine. Zanimalo nas je, kakšno je mnenje učencev o uporabnosti orodij, zato je predstavljen tudi podrobnejši opis dveh izvedenih primerov didaktične rabe orodij in podana analiza ankete med sedmošolci.

2. Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku

2.1. Kaj je IKT?

IKT je skupen izraz različnih računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav, ki so postale naš vsakdanji spremljevalec (Bokal, 2017).
Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) zajema dve dimenziji, in sicer proizvodno (računalniška in telekomunikacijska oprema in programi) in uporabniško (aplikacije informacijske tehnologije, fleksibilna proizvodnja, sistemi finančnih transakcij, informacijske storitve, elektronsko tiskanje in menedžerski informacijski sistem). Pri IKT je poudarek na tehnologijah, ki lahko skupaj z računalniško zmogljivostjo zagotavljajo potrebno informacijo in obdelavo znanja. Omogoča nam dostop do znanja, zbiranje, shranjevanje in obdelavo informacij ter komunikacijo (Bučar, 2001).

2.2. Uporaba IKT za izgradnjo digitalne in drugih kompetenc

Najmlajša generacija otrok, t.i. *generacija Z*, uporablja drugačne načine komuniciranja in razmišljanja kot prejšnje generacije. So v koraku z razvojem novih tehnologij. Zato je

izjemnega pomena, da je učencem ponujena izgradnja digitalne kompetence tudi v procesu pridobivanja novih znanj. Glavni cilji vključevanja IKT v pouk so informacijska pismenost, nove spretnosti in bogatejše izkušnje (Bokal, 2017).
Cilji uvajanja sodobne IKT v izobraževanje se lahko razdelijo v tri sklope:

- pridobivanje določenih znanj in spretnosti vezanih na sodobne tehnološke procese;
- zagotavljanje ključnih informacij o IKT, njenem delovanju in posledicah vsem učencem;
- izboljšanje pogojev učenja in poučevanja (Gerlič,1998).

Učitelj izvaja vzgojno izobraževalno delo z uporabo sodobne IKT tako, da se ti sklopi medsebojno prepletajo in jih skuša približati vsem učencem. Nove tehnologije podpirajo izobraževanje, ga nadgrajujejo in naredijo bolj fleksibilnega. Omogočajo učinkovitejšo komunikacijo učitelja z učenci, ki pred uporabo IKT ni bila mogoča. V šolah je IKT namenjena podpori delovanja šole kot organizacije in podpori učnega okolja. Tehnologijo in tehnološke pripomočke lahko uporabimo tudi kot orodje za poučevanje, namenjeno izboljšanju učenja učencev (Brečko, Vehovar, 2008).

Uporaba sodobne IKT ima poseben pomen tudi za pouk geografije in zgodovine. Veliko je možnosti za uporabo svetovnega spleta. V učnem načrtu za geografijo beremo: »Učenci naj z uporabo IKT tudi samostojno zbirajo in obdelujejo informacije in jih predstavljajo« (Učni načrt geografija, 2011).

Kompetence v IKT vključujejo samozavestno in kritično uporabo IKT pri svojem delu in pri komunikaciji. Te sposobnosti so podprte z osnovnim znanjem uporabe IKT.

V poročilu Eurodyce (2012) lahko preberemo, da imajo skoraj vse evropske države svojo nacionalno strategijo za razvoj digitalne kompetence. Izgrajevanje digitalne kompetence poteka v splošnem na več nivojih.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18.12.2006 govori o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki jih razvijamo tudi v slovenskem prostoru. Določenih je bilo osem ključnih kompetenc, ki se medsebojno prekrivajo in povezujejo in so za vse enako pomembne, ker prispevajo k uspešnemu življenju v družbi znanja. Z uporabo IKT v procesu poučevanju razvijamo digitalno kompetenco. Podpirajo jo osnovna znanja v IKT: uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu. To pa zahteva kritičen in premišljen odnos do dosegljivih informacij in odgovorno uporabo interaktivnih medijev. Ob tej se z vključevanjem IKT razvijajo še druge kompetence. Učenje učenja je sposobnost slediti in vztrajati pri učenju. Posamezniki bi morali biti sposobni organizirati in urejati svoje učenje tako posamezno kot v skupini ter usvajati, obdelovati, vrednotiti in sprejemati nova znanja. Dosegamo lahko tudi visok nivo kulturnega izražanja, ki se kaže kot kreativno izražanje idej, misli, čustev ali mnenj v nizu različnih medijev. Inovativnost in podjetnost se nanašata na sposobnost posameznika, da spreminja ideje v dejanja ter da spodbuja in podpira inovacije, ki jih aktivirajo zunanji dejavniki. Vključuje kreativnost, inovativnost, prevzemanje odgovornosti, sposobnost načrtovanja projektov, da bi dosegli določene cilje. Seveda pa ob tem poteka tudi komunikacija v maternem oziroma v tujih jezikih. Gre za sposobnost izražanja in interpretacije svojih misli, občutij in dejstev, predvsem v pisni obliki ter medsebojno komuniciranje v različnih življenjskih okoliščinah.

Razvoj digitalnih medijev in IKT, ki oblikuje vsakdanjik mladih, zahteva tudi od učiteljev širjenje digitalnih kompetenc. To zahtevajo ne nazadnje tudi posodobljeni učni načrti.

2.3. Primeri uporabe računalniških orodij pri pouku

Z različnimi računalniškimi orodji se učitelji lahko seznanimo na seminarjih, pa tudi samoiniciativno s pomočjo spleta. Da lahko učitelj izbere ustrezne nove oblike poučevanja z IKT, mora najprej sam spoznati nova orodja in predvideti, kako lahko v učnem procesu z njihovo pomočjo lažje doseže zastavljene učne cilje. Uporabo teh orodij moramo skrbno načrtovati in jih premišljeno vključevati v posamezne učne teme in učne korake v procesu učenja. Opaziti je, da učenci mnogokrat težko delajo celo učno uro ob računalniku. Zato vključujemo uporabo IKT v posameznih učnih korakih učne ure oziroma strnjene učne ure v okviru fleksibilnega predmetnika. Kadar pri pouku uporabljamo računalniška orodja, običajno organiziramo pouk v celoti v računalniški učilnici ali vsaj delno v uvodnem delu ure ali v fazi sinteze oziroma utrjevanja znanja ob koncu učne ure.

Pri poučevanju geografije in zgodovine, dejavnostih za nadarjene, medpredmetnem povezovanju in projektnem učnem delu najpogosteje uporabljamo v prispevku predstavljena izbrana računalniška orodja.

2.3.1. XMind

Miselni vzorci v elektronski obliki ali E-miselni vzorci so za učence nov izziv in motivacija, učitelj pa jih lahko k njihovi izdelavi spodbuja v različnih fazah učno-vzgojnega procesa. Orodje je dostopno na spletu in brezplačno v osnovni različici ter omogoča vstavljanje besedila, slik, spletnih povezav in iskanje s pomočjo Googla. Ponuja tudi široko paleto predlog in ozadij. Je enostavno za uporabo in pregledno z veliko orodji. Datoteke lahko shranjujemo in izmenjujemo preko spleta. Preprosto je dodajanje in ustvarjanje novih zapisov ter prilagajanje oblik. Kot slabost ugotavljamo, da jih lahko izvozimo le s plačljivo različico, program pa je potrebno naložiti na računalnik.

Posameznim temam lahko določimo barvo, obliko, vrsto pisave in dodajamo slikovno gradivo. E-miselni vzorec lahko izdelajo učenci popolnoma sami, saj zelo hitro razumejo osnovna navodila. Lahko pa miselni vzorec že vnaprej pripravi učitelj in ga učenci smiselno dograjujejo. Nekateri učenci si aplikacijo naložijo tudi na pametne telefone in lahko kjerkoli dostopajo do svojih izdelkov. V osnovi lahko miselni vzorec narišemo najprej na papir, z uporabo računalniškega orodja pa postanejo bolj berljivi za širše skupine uporabnikov in učinkovit pripomoček za učenje. Miselni vzorec nastaja tako, da najprej napišemo glavno misel v obliki glavnega vozlišča. Na to misel navezujemo sorodne misli, vozlišča, ki jih ustrezno obarvamo, oblikujemo in povezujemo. Namenjeni so lahko; za pripravo predstavitve, za prikazovanje časovnega zaporedja, primerjavo različnih pojavov in procesov, opise pojmov, držav in drugo.

Primer didaktične rabe pri pouku geografije:

Pri poglavju naravne značilnosti Latinske Amerike si spoznal različne reliefne enote. Ponovi značilnosti teh reliefnih enot tako, da sestaviš XMind miselni vzorec. Dopolni ga s slikovnim gradivom.

2.3.2. Glogster

Je orodje za izdelavo spletnih interaktivnih plakatov. Uporabnik si mora ustvariti račun, ki mu omogoča izdelavo plakatov, njihovo shranjevanje in objavljanje. V plakate-gloge, lahko vstavlja besedila, spreminja ozadja, risbe, simbole, slike, zvočne in videoposnetke in povezave do spletnih strani. Okvirji so nastavljeni na določeno velikost, ki omogoča pisanje le bistvenih besedil in tako sili učenca, da pove bistveno. Dokončan glog opremi s ključnimi besedami. Glog lahko shranjujemo za javno ali za zasebno rabo. Lahko ga natisnemo. Z

uporabo glogov pri učencih spodbujamo sodelovalno učenje, saj že brezplačna verzija ponuja možnost sodelovanja večji skupini učencev, ki v skupini ustvarjajo in se dopolnjujejo (Krabonja, 2011).
Primer didaktične rabe pri zgodovini:
Oblikujte plakat, s katerim boste pozvali prebivalce v zaledju 1. svetovne vojne k racionalizaciji živil, k varčevanju s hrano!

Primer didaktične rabe pri delu z nadarjenimi učenci:
Izdelajte interaktivni plakat, s katerim boste promovirali turistično tržnico z naslovom 1. Voglerjevi dnevi na Cankovi. V plakat vključite besedilo, risbo, sliko in povezave do spletne strani.

2.3.3. Fakebook

Je storitev, ki nudi možnost ustvarjanja domišljijskih profilov. S to spletno storitvijo lahko učenci ustvarjajo in urejajo domišljijske profile zgodovinskih in literarnih osebnosti, jim dodajajo prijatelje, sporočajo, raziskujejo odnose med njimi in drugo.
Primer didaktične rabe pri zgodovini:
Ustvarite domišljijski profil ameriškega predsednika Woodrova Wilsona (svet med svetovnima vojnama).

2.3.4. Padlet

Padlet (včasih poimenovan *Wallwisher*) je računalniško orodje, ki omogoča »skupno rabo«. Učitelj predhodno ustvari tablo oziroma zid in nastalo povezavo posreduje učencem. Ti nato hkrati soustvarjajo-pišejo ali delijo slike oziroma posnetke z drugimi. Za delovanje in ustvarjanje po tabli je potrebna internetna povezava. Ta spletna e-storitev je zelo enostavna za uporabo. Vse kar ustvarimo na tabli, lahko vidijo vsi, ki so pri nastanku sodelovali. Posamezna tabla se lahko dopolnjuje kjerkoli in kadarkoli. Uporaben je v fazi preverjanja predznanja, pri uvodni motivaciji oziroma kot podpora drugim metodam. V procesu utrjevanja in sinteze učne teme omogoča razpravo in spodbuja kritično mišljenje, v kolikor smo v padletu ustvarili raziskovalno vprašanje. Je najpogosteje uporabljeno in zelo priljubljeno orodje.
Primer didaktične rabe pri geografiji; preverjanje predznanja v prvem koraku formativnega spremljanja:
Kaj že veš o zemljevidih (družba 5. razred)? Kaj naj vsebuje vsak zemljevid, da je berljiv? Kakšna je njegova uporabnost?

2.3.5. Canva

Z aplikacijo Canva lahko z učenci ustvarjamo grafične izdelke, saj je to orodje za oblikovanje. Izdelek lahko urejajo vsi člani ekipe. Učenci medsebojno sodelujejo pri izdelavi plakata, pri tem razvijajo kreativnost in ustvarjalnost. Pri izdelavi lahko uporabijo različne predloge in oblikujejo poster, vabilo, oglas, in podobno.
Primer didaktične rabe pri geografiji:
Oblikujte poster, s katerim boste predstavili slovensko prepoznavnost v svetu (pomembne osebnosti, dosežke Slovencev, naravne znamenitosti, kulturno dediščino)! Plakat naj ima sporočilno vrednost.

2.3.6. Wordle

Je tehnično zelo preprosta aplikacija, ki ne zahteva nalaganja na računalnik ali registracije in ustvarjanja računa. V pojavno okno vpišemo želene besede ali prekopiramo kratko besedilo. Nato s pritiskom na gumb ustvarimo »wordle«, ki ga lahko še barvno in oblikovno uredimo, natisnemo ali shranimo (Krabonja, 2011).
Najbolj uporaben je pri uvodni motivaciji. Na določeno učno temo poiščemo kratko besedilo, ki ga generiramo v wordle. Skupaj z učenci ugotovimo, da so največkrat uporabljene besede večje, ki jih lahko povežemo s predznanjem, opišemo, povemo njihov pomen po svoje.
Primer didaktične rabe pri zgodovini:
Uporabite besedilo o videzu srednjeveškega mesta. Poiščite ključne besede!

2.3.7. Kahoot!

Je aplikacija za ustvarjanje kvizov, ki lahko služijo kot preverjanje znanja s takojšnjo povratno informacijo ali pa kot uvodna motivacija. Za ustvarjanje kviza je potrebno imeti uporabniški račun na spletni strani aplikacije. Registracija je brezplačna, orodje pa preprosto za uporabo. Izdelane kvize lahko delimo kot javne in do njih lahko dostopajo vsi, lahko pa jih delimo samo z določenimi uporabniki, ki jih navedemo sami.
Primer didaktične rabe pri zgodovini (zgodovinsko terensko delo):
S terenskim raziskovanjem ste spoznavali življenje veleposestniške družine Vogler na Cankovi. Povzemite glavne ugotovitve in jih predstavite v obliki kviza!

2.3.8. LearningApps.org

Spletno aplikacijo lahko uporabimo kot del učne ure ali za samostojno učenje (učenci sami izdelujejo gradiva). Ponujene so različne možnosti npr. križanka, kviz Milijonar, vislice, časovni trak, iskanje parov, vstavljanje besed in drugo. Vsako izdelano gradivo je samodejno opremljeno s kodo QR in URL, kar omogoča lažje deljenje z ostalimi udeleženci.
Primer didaktične rabe pri geografiji (iskanje parov):
Pripravite zapise različnih geografskih pojmov, ki ste jih spoznali pri obravnavi Srednje Evrope in jim pripišite kratko razlago!

2.3.9. Sestavljanka, puzzle

V aplikacijo naložimo poljubno fotografijo in z nastavitvami računalniška aplikacija izdela puzzle, sestavljanko iz poljubnih oblik in koščkov. Za lažje sestavljanje, lahko imamo kot podlago fotografijo. Posamezne koščke lahko tudi obračamo. Ob sestavljanju se šteje čas sestavljanja.
Primer didaktične rabe pri geografiji:
Spoznal-a si naravnogeografsko delitev Slovenije. Pravilno sestavi zemljevid Slovenije s prikazanimi naravnogeografskimi enotami!

2.3.10. Tricider

Je računalniško orodje, ki omogoča aktiviranje udeležencev z zbiranjem ali viharjenjem idej, mnenj, argumentov in glasovanje. Uporabljamo ga v primerih, ko potrebujemo mnenje učencev (na primer: naslov projekta, logotip, izbira naj malice ali kosila in drugo). Udeleženci lahko povedo svoje mnenje in ga podkrepijo z argumenti, glasujejo pa za najboljši zapis. Dodamo lahko sliko in povezave do videa. Orodje omogoča razvijanje kritičnega mišljenja,

razpravo, sodelovanje, glasovanje in zbiranje idej. Sodelujejo tudi tisti učenci, ki običajno težje izrazijo svoje mnenje. Orodje je zelo uporabno tudi pri razrednih urah in pri delu z nadarjenimi učenci.
Primer didaktične rabe v okviru projekta Hrana ni za tjavendan:
Predlagaj top malico meseca septembra in glasuj za najboljšo malico!

2.3.11. StudyStuck

Je spletno orodje kot pripomoček za učenje. Učenec si pripravi učno snov, ki se jo mora naučiti, nato si ustvari spominske kartice ali igre.
Primer didaktične rabe pri zgodovini (dodatni pouk-priprava na tekmovanje iz zgodovine):
Preglejte nove pojme o čitalnicah in taborih na slovenskem ozemlju v 19. stoletju in za vsak pojem iz določene literature (Ilustrirana zgodovina Slovencev) pripravite ustrezno razlago!

2.3.12. FlockDraw

Je spletno računalniško orodje, kjer lahko rišeš in pišeš v istem času skupaj z drugimi. Uporabniki lahko izbirajo med različnimi barvami, oblikami in vrsto besedil.
Primer didaktične rabe pri geografiji:
Predstavljajte si, da v poletnih mesecih preživljate počitnice ob obali Sredozemskega morja. V skupini sestavite letak, s katerim boste ozaveščali o pozitivnih in negativnih posledicah množičnega turizma za države ob morju! Bodite izvirni!

2.4. Uporaba računalniških orodij Discovery Education in Storyboard That s povratno informacijo učencev

Računalniško orodje *Discovery Education* smo uporabili za izdelavo križanke v digitalni obliki. Primer je bil izveden pri geografiji v 7. razredu v okviru učne ure utrjevanja Južne Evrope. Učenci radi utrjujejo učno snov v obliki križank, ugank in kratkih izpolnjevank. Ponavadi jim težave povzroča risanje podlage za križanko in njeno sestavljanje. Zato so bili nad ustvarjanjem križanke v digitalni obliki navdušeni. Najprej so sestavljali gesla in zapisovali razlage. Nato so jih zapisali v računalniško orodje *Puzzle Maker* in križanka je bila izdelana s pritiskom na ikono.

-Discovery Education-izdelava križanke

Križanka je besedna uganka, postavljena kot mreža navpičnih in vodoravnih polj, v katere je potrebno vpisati ključne besede, ki so podane z opisom ali namigom. Gre za vrsto uganke, pri kateri se besede vpisujejo v vodoravne in navpične vrste. Izdelava in reševanje križank je ena od dejavnosti, ki jo imajo učenci radi. Pri pouku uporabimo spletno stran *Discovery Education-Criss Cros*, kjer križanko izdelamo v petih korakih: v prazno okence napišemo poljuben naslov križanke, vnesemo število kvadratkov za križanko, vnesemo želeno velikost kvadratkov. V prazno okence vnesemo ključno besedo (pojem) in njen opis. Vsak pojem vnesemo v svojo vrsto, sledi presledek in nato opis pojma. Ne uporabljamo sičnikov in šumnikov, ker je program v angleščini in jih ne prepozna. Ko imamo pojem v dveh besedah, ju zapišemo skupaj. Kliknemo na *Create my puzzle* in program sam generira in postavi navpična in vodoravna polja s kvadratki. Križanka je uporabna v uvodnem delu učnega procesa kot motivacijsko sredstvo, ko preverjamo predznanje. Bolj uporabna je predvsem v fazi utrjevanja znanja, kjer učenci na ta način ponovijo nove pojme in se ob tem tudi učijo

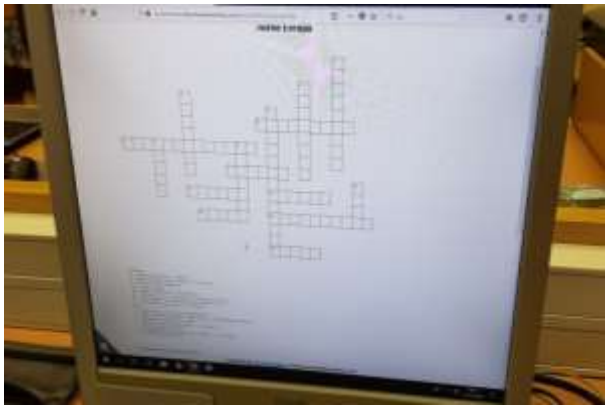
učiti se. Križanke lahko tudi natisnemo in jih rešujemo naključno. Križanko rešijo najprej učenci in jo po potrebi popravijo ter ponovno generirajo. Z ustvarjanjem križanke razvijamo tako vsebinske kot procesne učne cilje, saj učenci ponovijo razumevanje ključnih pojmov, ki so jih obravnavali v okviru učne teme ali učnega sklopa in jih smiselno uporabijo.
Primer didaktične rabe pri pouku geografije:

Sestavi križanko tako, da v njej uporabiš geografske pojme (10-15 pojmov), ki si jih spoznal pri učnem sklopu Južna Evropa (Slika 1).

-Storyboard That

Pri pouku pogosto vključujemo tudi igro vlog in pisanje krajših zgodbic. Z orodjem *Storyboard That* učenci enostavno izdelajo svojo zgodbo v slikah oziroma ustvarijo zgodbo v stripu. Izbirajo lahko med različnimi prostori, nočno ali dnevno varianto in pogovore ustvarijo z različnimi karakterji. Gre za zabavno in učinkovito učno gradivo. Uporabimo ga lahko tudi pri razrednih urah in drugih dejavnostih na različno tematiko.

Primer didaktične rabe pri geografiji:
S sošolcem zaigrajta pogovor, kjer bosta predstavila najpomembnejše značilnosti držav Srednje Evrope (geografska lega, države in glavna mesta, največja in najmanjša država glede na število prebivalcev oziroma velikost ozemlja, zanimivost iz življenja ljudi)in ga zapišita v obliki stripa! (Slika 2).



Slika 1: Ustvarjanje križanke



Slika 2: Ustvarjanje stripa

Povratno informacijo o uporabi dveh izbranih računalniških orodij je podalo 21 učencev 7. razreda. Sodelovalo je 10 dečkov in 11 deklic.

Najprej smo vprašali učence, kako so bili zadovoljni z vsakim od uporabljenih orodij.
S križanko je bilo zelo zadovoljnih 16 učencev (76,19 %), pri tem je bil večji delež učenk (56,25 %). Menili so, da so zadovoljni, ker je orodje dostopno vsem učencem. Všeč jim je bil končni izdelek. Pri iskanju podatkov so ponovili snov in se zavedajo, da se na tak način lahko tudi učijo. Bilo je zelo zanimivo in poučno, saj so prvič videli kako se izdela križanka z računalnikom. Navdušilo jih je, da se križanka izdela sama in način, kako mi pripravimo vprašanja. Bolj jim je všeč če pišejo na računalnik, kot v zvezek, saj radi delajo na računalnik,

ker je lažje kot ročno pisanje. Naučili so se veliko novega in spoznali, da se na tak način lahko tudi učiš. Večina bi si želela še večkrat delati na tak način.

Delo z orodji je bilo zadovoljivo za 23,81 % učencev. Želijo si še več takih nalog. Eden od učencev je izrazil pomislek, ker je bila pisava majhna.

Z izdelovanjem stripa je bilo zelo zadovoljnih 16 učencev (76,19 %). Navdušilo jih je, da so lahko ustvarjali svoje stripe in da je gradivo dostopno vsem. Bilo je zanimivo, ker si si lahko izbral svoj videz stripa. Všeč jim je bilo pisanje v oblačke, spreminjanje otrok in izrazov ter okolij. Zelo so se zabavali ob izdelavi, saj je stripe na računalniku delati zabavno, ker je bilo že veliko narejenega in ni bilo treba vse pisati in risati. Bila je učna snov o Srednji Evropi in je bilo kljub temu zabavno. Raje bi delali stripe z računalnikom in si še želijo podobnih nalog.

Za 19,04 % učencev je bilo izdelovanje stripov zadovoljivo. Delo jim je bilo všeč, saj si lahko izbral svoj strip in se ob tem učili. Bilo je zabavno, četudi so se učili. Želijo si še več takih nalog. Eno učenko je izdelovanje še kar zadovoljilo, saj pri delu njen sošolec ni poslušal in jo je to motilo pri izdelavi stripa.

Če bi imeli možnost izbire, bi se kar 20 učencev oziroma učenk (95,23 %) odločilo za izdelavo križanke z računalniškim orodjem in ne za ročno pisanje in sestavljanje križanke. Med razlogi za to so navedli: da hitreje končaš z delom, je lažje, bolje je risati na računalnik, saj je hitro in enostavno, je bolj zabavno, je manj pisanja, križanka se izriše sama in je zato lažje.

Če bi imeli možnost izbire, bi se kar 19 učencev oziroma učenk (90,48 %) odločilo za izdelavo stripa z računalniškim orodjem in ne za ročno risanje in pisanje stripa. Menijo, da je na ta način lepše, hitrejše, lažje, bolj zanimivo in zabavno. Če ne rišeš lepo, je tudi bolj uporabno. Dve učenki raje rišeta stripe ročno, ena je menila da rada riše in piše in da si več zapomni, ko piše. Druga pa je mnenja, da si lahko bolj ustvarjalen pri ročnem ustvarjanju in nimaš omejenih likov (ljudi, zgradb, okolja…).

Pri križanki je bilo učencem najbolj všeč, da se sestavi kar sama, da je ni bilo potrebno risati, da so samo vpisovali besede in razlago. Zanimivo jim je bilo, kakšne oblike križank so na koncu ustvarili. Hitro so lahko tudi popravili morebitne napake. Pri ustvarjanju stripa jim je bilo najbolj všeč, da je veliko možnosti izbire pri ustvarjanju, da lahko ustvarjaš zanimive like in da so zgodbe lahko tudi smešne. Delo je hitro potekalo, saj je enostavna uporaba. Vsi anketirani učenci si želijo tudi v prihodnje pri pouku delati s takimi računalniškimi orodji. Vsi si želijo takšnih ur še več, saj so pri uri uživali.

Vsem učencem je ljubša učna ura geografije s pomočjo računalnika in z uporabo računalniških orodij v primerjavi s klasično učno uro (pisalo, tabla, projektor, učbenik, DZ). Vsi tudi raje rešujejo vaje s pomočjo računalnika in ne na delovnih listih. Taka učna gradiva raje sestavljajo in rešujejo v šoli (71,43 %), kot pa doma (9,5 %). Štiri učenke si želijo takega dela v šoli, občasno pa reševanja tudi doma.

V zadnjem delu ankete smo učence povprašali, ali menijo da so računalniška orodja uporabna tudi pri učenju doma. Vsi so bili mnenja, da so uporabna. Ob koncu so navedli nekaj predlogov za učenje v spodbudnih učnih okoljih: več dramskih iger za boljšo predstavo, domače naloge v obliki dela z računalnikom in več ur pouka na prostem. S povratno informacijo smo izvedeli, da si učenci želijo popestritev pouka, bodisi z računalniškimi orodji, ali pa tudi z drugimi didaktičnimi pristopi.

2.5. Prednosti uporabe računalniških orodij pri pouku

Uvedba IKT v učilnice vpliva na različne načine: učencem pomaga razvijati spretnosti, ki so potrebne za uspešno življenje in delo v 21. stoletju; spodbuja učitelje k izboljšanju načina

učenja v razredu z interaktivnimi in dinamičnimi viri, ki jih nudi IKT; zagotavlja več motivacije in bogatejšo izkušnjo učenja za učence (Brečko, Vehovar, 2008).

Učitelj se sprašuje, kakšne prednosti mu prinaša uporaba in vključevanje računalniških orodij. Prednosti, ki smo jih nabrali iz izkušenj, so različne. Z uporabo različnih računalniških orodij lažje motiviramo učence, saj so odlično motivacijsko sredstvo. Aktiviramo lahko večino učencev, tudi običajno neposlušne in vedenjsko težavne učence. Vzpostavi se boljša razredna klima. Učenci so aktivni, v dejavnosti uživajo, učne ure so zato prijetnejše in zabavnejše. Orodja omogočajo brezplačno uporabo, vsaj v osnovni različici, ki je za osnovnošolske učence dovolj. Uporaba orodij je preprosta. Vaje je možno prilagajati in ponuditi nadarjenim učencem tudi nekoliko zahtevnejši nivo. Pri zapisih se učenci potrudijo, saj so objave lahko tudi javne oziroma se delijo na družbenih omrežjih. Tehnologija omogoča arhiviranje izdelkov in ponovno uporabo. Nekatera od orodij omogočajo individualizacijo povratnih informacij. Z lastnimi idejami učenci razvijajo kreativnost in ustvarjalnost, tudi ustvarjalno sodelujejo z drugimi, ob tem pa razvijajo digitalno in druge življenjske kompetence. Gre za spodbujanje razmišljanja, saj morajo kreativno oblikovati podatke z ustvarjalnostjo in sklepanjem. So odličen pripomoček za učenje. Omogočajo možnost uporabe aplikacije tudi na pametnem telefonu in tako je lažja dostopnost do podatkov zmeraj in povsod ob uporabi internetne povezave. Omogočajo sodelovanje preko različnih medijev (pametni telefon, tablice ali računalnik). Izboljša se dojemanje učencev. Računalniška orodja lahko uporabimo tudi v okviru medpredmetnega povezovanja, v fazah formativnega spremljanja in pri drugih dejavnostih (dodatni pouk, interesna dejavnost in drugo). So popestritev pouka in tako prispevajo k izboljšanju pouka z uporabo IKT. Učenci lahko izdelujejo svoja inovativna učna gradiva (XMind, Study Stuck, Kahoot…).

2.6. Glavne ovire pri pouku z računalniškimi orodji

Računalnik ni sposoben empatije in odzivanja na trenutno učno strategijo in prilagajanja vsakokratnemu ozračju v razredu. Ne more nuditi topline medčloveških odnosov. S komunikacijskega vidika je računalniško poučevanje sicer objektivno, a neosebno, brez subjektivnega vrednotenja, poudarkov in tudi brez možnosti za prilagajanje na učenčevo trenutno razpoloženje. Računalnik deluje mehansko, brez spontanih povratnih informacij, medtem ko odnos med učiteljem in učencem omogoča celostno komunikacijo (Božnar, 2004). Pri vključevanju novih oblik poučevanja z uporabo sodobnih računalniških orodij in aplikacij se pojavljajo tudi ovire. Učitelj mora uporabo orodij smiselno vključevati v učni proces, saj se s prepogosto in površno rabo orodij izgublja namen posameznega orodja, preglednost nad delom otrok, pa tudi motivacija za učenje. Vzrok za težave je lahko slaba internetna povezava oziroma slab signal, ki ovira dostopnost do orodij. Nekatera orodja zahtevajo registracijo, kar je za nekatere učence dodatna skrb, saj morajo gesla do naslednje uporabe ohranjati. Priprava na izvedbo strnjene učne ure v okviru fleksibilnega predmetnika zahteva veliko časa in angažiranosti od učitelja in je včasih za mnoge zahtevno delo. Zelo pomembna je ustrezna časovna izbira. Orodja, ki zahtevajo več ustvarjalnosti pri izdelavi nekega novega učnega gradiva vključimo za daljši čas (na primer eno šolsko uro), medtem ko lahko nekatera druga vključujemo krajši čas (20 minut).

3. Zaključek

Živimo v času, ko se vse nenehno spreminja, najbolj opazne so vsekakor spremembe pri uvajanju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Za uporabo računalniških orodij se je

potrebno izobraževati, saj morajo biti najprej vešči dela z IKT prav učitelji. To me je spodbudilo, da smo se lotili iskanja novih računalniških orodij, zanimivih za šolsko uporabo. Ker so bila zelo različna, smo se odločili, da zberemo na enem mestu vsa tista, ki so trenutno pri delu z učenci najbolj priljubljena in uporabna. Iz povratnih informacij učencev je razbrati, da radi delajo z računalniškimi orodji, da so jim zanimiva, zabavna in uporabna, tudi kot pripomoček za učenje. Učitelji moramo omogočiti koristno, učinkovitejšo in smotrno rabo IKT-orodij v poučevanju in spodbujati lastno ustvarjanje in nadgrajevati klasična učna gradiva (vključevanje besedil, enostavnih animacij, slikovnega gradiva, posnetkov) in jih narediti učencem dostopnejša na sodoben, interaktivni način.

S pravilno izbiro ustreznih računalniških orodij in ustreznim vključevanjem v učni proces bomo učitelji dosegli učinkovitejši pouk, zanimivejši potek učne ure (tudi strnjene), povečali bomo aktivno vlogo učencev, učinkovito utrjevali in preverjali znanje, v obravnavo bomo vključili medije in tehnologije, ki so učencem blizu in so del sodobne, hitro se razvijajoče informacijske družbe. Ustvarili bomo sodobna učna okolja, kjer bodo učenci z zanimanjem in radovednostjo sledili novim znanjem.

4. Literatura

Bokal Ž.; (2017): Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v družboslovju od 1.do 5.razreda, Ljubljana.

Božnar J; (2004): Vpliv sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije na spremembe v vzgojno-izobraževalnem procesu, *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi*, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str.9.

Brečko B.N. in Vehovar V.(2008): Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah, Ljubljana, Pedagoški inštitut.

Bučar M. (2001): Razvojno dohitevanje z informacijsko tehnologijo?, Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.

Canva, pridobljeno s: https://www.canva.com/

Fakebook, pridobljeno s: https://www.classtools.net/FB/home-page.

FlockDraw, pridobljeno s: https://www.teachersfirst.com/single.cfm?id=13020

Gerlič I.; (1998): Informacijska družba in sodobna šola, vzročno-posledična razmerja, Pedagoška obzorja, Novo Mesto, 13 (3-4).

Glogster, pridobljeno s: https://edu.glogster.com/.

Kahoot! Kviz, pridobljeno s: https://getkahoot.com/

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, pridobljeno s: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex:32006H0962.

Krabonja V.M. (2011); Iz Sirikta v razred, *Zgodovina v šoli*, Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine, XX (3-4), str. 56-62.

Križanka, pridobljeno s: http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp.

LearningApps.org, pridobljeno s: https://learningapps.org/

Miselni vzorci v XMind pri zgodovini, pridobljeno s: http://podpora.sio.si/miselni-vzorci-v-xmind-pri-zgodovini/

Padlet, pridobljeno s: https://podpora.sio.si/padlet/.

Priročnik za delo z nadarjenimi učenci, Učna gradiva za zgodovino, Promocijsko delovno gradivo, Radenci, 2017, str.1-3.

Sestavljanka, puzzle, pridobljeno s: www.jigsawplanet.com

Splet 2,0 v poučevanju in širše, pridobljeno s: http://splet2-0.splet.arnes.si/xmind/

Storyboard That, pridobljeno s: https://www.storyboardthat.com/

Studystuck, pridobljeno s: https://www.studystack.com/

Tricider, pridobljeno s: http://podpora.sio.si/141/

Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt. (2011). 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

Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. (2011).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_zgodovina.pdf

Wordle, pridobljeno s: http://www.wordle.net/

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 2009–2018 nastalo 17 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. Vključuje se v mednarodno sodelovanje šol preko projekta Erasmus+ in se seznanja z novostmi na izobraževanjih v okviru eTwinninga.

Uporaba tabličnih računalnikov pri pouku matematike

Using Tablets at Math Lessons

Nejc Grošelj

Osnovna šola Idrija
nejc.groselj@guest.arnes.si

Povzetek

Sodobna informacijska družba podprta s sodobnimi vzgojno izobraževalnimi procesi v vzgojno izobraževalnih zavodih na eni strani tako ustvarja nove potrebe in izzive, na drugi pa zagotavlja orodje za njihovo obvladovanje. Zaradi tega razloga je Osnovna šola Idrija vstopila v projekt Inovativne pedagogike 1:1, s pomočjo katerega je učencem omogočila kvalitetno učenje s preko tablic. Učni scenariji v tem projektu uvajajo elemente formativnega spremljanja, upoštevajo razvijanje novih kompetenc, ki se razvijajo pri učenju s tehnologijo in učenje razširjajo v čas in prostor izven učilnice. Pri pouku matematike je bilo s tem namenom uspešno testiranih kar nekaj različnih mobilnih aplikacij in e-gradiv, ki so učencem omogočale boljše razumevanje snovi, hkrati pa popestrile pouk. V prispevku bodo predstavljene različne aplikacije in primeri uporabe le teh pri pouku.

Ključne besede: e-gradiva, kompetence, matematika, mobilne aplikacije, tablični računalnik.

Abstract

A modern information society, supported by modern educational processes in educational institutions, on one hand creates new needs and challenges, and on the other hand provides a tool for their control. Therefore, Primary school Idrija has entered the project Inovativna pedagogika 1: 1, through which students were enabled quality learning with the use of tablets. Learning scenarios in this project introduce the elements of formal monitoring, addressing the development of new competences that are evolving in learning with technology and extending learning into time and space outside the classroom. With that purpose in mathematics classes a number of different mobile applications and e-materials were successfully tested, which enabled the students a better understanding of the learned topics, while also enriching the lessons. The paper will present various applications and examples of their use in lessons.

Keywords: e-materials, competences, mathematics, mobile apps, tablets, technology.

1. Uvod

Mednarodna raziskava PISA 2015 je pokazala, da naši učenci v primerjavi z drugimi sicer izkazujejo nadpovprečno matematično znanje, a kljub temu imajo šolo malo kje tako malo radi kot pri nas. Po naklonjenosti do učenja je bila Slovenija po raziskavi TIMSS 2015 celo zadnja (Ivelja, 2017). Čeprav enoznačnih rešitev strokovnjaki na to problematiko ne podajajo, menim da je eden izmed glavnih razlogov tudi, da se pouk matematike ne prilagaja sodobnim potrebam informacijske družbe. Prav z namenom učence motivirati za učenje in učenje narediti bolj zanimivo in uporabno je Osnovna šola Idrija v letu 2017 vstopila v projekt Inovativne pedagogike 1:1 kot implementacijska šola. Uvodna anketa izvedena na učencih 6. razreda je pokazala, da večina učencev uporablja mobilne naprave z Android platformo in da si pouka z uporabo tablic zelo želijo. Zato se je šola za začetek odločila kupiti 12 tablic z Android platformo. Prav tako so bili anketirani starši teh otrok, ki podpirajo tak način poučevanja in učenja. Med odzivi učiteljev na anketo je še vedno zaznati deljena mnenja. Zato sem v preteklem šolskem letu že izvedel nekaj delavnic za učitelje, kjer sem jim pokazal smiselnost uporabe določenih aplikacij pri pouku.

Kljub temu, da je aplikacij, s katerimi si lahko pomagamo, zares veliko, je njihova glavna pomanjkljivost, da jih je v slovenskem jeziku zelo malo. Uporaba pametnih telefonov je s tem otežena v nižjih razredih osnovne šole, ko učenci niso tako vešči angleščine (Hodžič, 2013). Zato smo se odločili, da tablice pri pouku bolj pogosto uporabimo šele v zadnji triadi. V nadaljevanju bo predstavljenih nekaj primerov uporabe e-gradiv in aplikacij na področju matematike. Nekatere aplikacije se lahko smiselno uporabi tudi na številnih drugih šolskih predmetih.

2. Aplikacije in e-gradiva

V nadaljevanju bo predstavljeno nekaj primerov aplikacij in lastnih e-gradiv, katera so bila uporabljena pri pouku matematike od 1. do 9. razreda ter na raziskovalnem taboru Medvedje Brdo 2018 namenjenim učencem 2. triade.

2. 1 Kahoot

Aplikacija sloni na kvizu, ki ga učenci rešujejo s pomočjo mobilne naprave ali računalnika istočasno z določeno časovno omejitvijo. Pred ustvarjanjem kviza se mora učitelj ali učenec registrirati na njihovi strani kahoot.com. Ustvarimo lahko štiri vrste kahootov. Največkrat smo pri pouku uporabili klasičen kviz z največ štirimi možnimi odgovori. Le ta je učencem zelo zabaven, saj si lahko pred igro izberejo vzdevek, nato pa istočasno tekmujejo s sovrstniki, rezultati pa se sproti prikazujejo v obliki grafikonov. Kviz lahko enostavno prilagodimo glede na starost učencev, saj je možno v njega vstavljati slike, video ali zvok, odgovori pa so barvno in oblikovno označeni. Če se želimo izogniti ugibanju učencev med štirimi odgovori lahko uporabimo kviz tipa Jumble, kjer je potrebno razvrstiti odgovore od prvega do zadnjega. Tak kviz od učencev zahteva boljše razumevanje. Zadnji dve vrsti kahoota lahko izdelamo v obliki diskusije in ankete, s katero lahko enostavno dobite povratno informacijo od učencev ali staršev. Izdelani kvizi so bili uporabljeni tako pri utrjevanju snovi, preverjanju znanja, kot tudi pri domačih nalogah. Pri slednjem se odgovori učencev zabeležijo v Excel tabelo, učitelj pa hitro vidi kako uspešno so učenci reševali domačo nalogo. Da bi bili učenci bolj aktivni so vprašanja pred preverjanjem znanja morali večkrat sestaviti sami, nato pa jih je učitelj pregledal in združil v skupen kviz. Čeprav se učencem zdi to ena najljubših aplikacij, vsebuje tudi nekatere pomanjkljivosti. Učenec lahko z ugibanjem ali gledanjem k

sosedu pride do pravega odgovora, učitelju pa ni viden postopek njegovega razmišljanja. Prav tako učenci ne morejo reševati kviza s svojim tempom, saj so vprašanja časovno omejena. Omejene so tudi možnosti matematičnega zapisa izrazov, zato velikokrat namesto tega uporabljam sliko izraza prekopirano iz kakega drugega programa. Primere izdelanih kvizov si lahko ogledate preko povezave goo.gl/r9P9pL

2. 2 Goformative

Zgoraj naštete pomanjkljivosti, ki jih ima aplikacija Kahoot rešuje spletena platforma GoFormative.com. Za sestavljanje vaj je sicer nekoliko bolj kompleksna kot Kahoot, omogoča pa postavljanje vprašanj na višjem taksonomskem nivoju saj omogoča različne možnosti odgovorov kot so odgovori tipa da/ne, izbirna polja, vpisovanje točnih vrednosti, kratka esejska vprašanja in pokaži svoje delo, kjer lahko od učencev zahtevamo zapis postopka za določeno nalogo. Vsak učenec lahko rešuje v svojem tempu, ob vnosu odgovora, ki ni odprtega tipa ali pokaži svoje delo, pa se v oblike rdeče ali zelene barve izpiše avtomatsko povratna informacija. V kombinaciji z vdelanimi poučnimi matematičnimi videoposnetki, ki smo jih za določeno snov v 8. in 9. razredu uporabili s strani Astra.si, lahko učenci rešujejo naloge tudi brez predhodne razlage in v svojem tempu, frontalna vloga učitelja pa se pri tem spremeni v vlogo mentorja kjer usmerja in spodbuja učence. Vpogled v znanje učenca je lahko s tem veliko bolj poglobljeno kot pri Kahootu. Vnašanje matematičnih formul je zelo enostavno. Poleg naštetih prednosti ima platforma tudi nekaj pomanjkljivosti. Če želijo učenci reševati naloge, morajo imeti v nasprotju s kvizom v Kahootu ustvarjen lasten račun. Priporočam, da uporabniško ime in geslo za vse učence pred tem v svojem računu ustvari učitelj po enotnemu ključu, saj morajo biti v nasprotnem primeru učenci stari najmanj 13 let, da lahko to naredijo preko svojega e-poštenega računa. Odprti tip vprašanj od učitelja zahteva, da pregleda odgovore za vsakega učenca posebej, preden le ta dobi povratno informacijo na zaslonu. Učencem se je pri vnašanju odgovorov odprtega tipa zdela tablica veliko bolj nerodna kot pri Kahootu, saj platforma nima za to posebej razvite mobilne aplikacije. V tem primeru priporočam delo z učenci v računalniški učilnici. Nekatere funkcionalnosti aplikacije so plačljive, vendar pa se tudi z osnovnimi funkcijami da sestaviti marsikatero nalogo.

2. 3 Geogebra

Dobro poznani program za grafično risanje je na voljo tako v obliki spletne verzije, kot tudi mobilne aplikacije. Z njim lahko rišemo grafe, različne 2D in 3D geometrijske oblike, na spletu pa obstaja že kar nekaj narejenih učnih gradiv, katera služijo učencem za boljšo ponazoritev snovi. Prednost aplikacije za mlajše učence je tudi v tem, da je prevedena v slovenski jezik. Učenci 2. triade so mobilno aplikacijo z navdušenjem uporabljali na mobilni delavnici raziskovalnega tabora Medvedje Brdo 2018 in ob koncu šolskega leta. Nekaj slikovnih utrinkov si lahko ogledate preko povezave goo.gl/hQHB8c.

2. 4 Desmos

Bolj kompleksne matematične funkcije je možno risati tudi s programom Desmos, ki je na voljo tako v spletni obliki, kakor tudi preko mobilne aplikacije. Program je bil uporabljen za raziskovanje lastnosti linearne funkcije v 9. razredu skupaj z nalogami narejenimi v platformi Goformative.com. Uporaba programa v angleškem jeziku je bolj kot za nižje razrede osnovne

šole smiselna za srednjo šolo, saj z njim lahko enostavno narišemo različne funkcije, ki so v srednješolskem učnem načrtu za matematiko.

2. 5 Math duel

Mobilna aplikacija Math duel: 2 Player Math Game omogoča utrjevanje znanja seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja na različnih stopnjah zahtevnosti. Aplikacija je za učence zelo zanimiva, saj med na eni tablici tekmujeta dva učenca, ki hkrati dobita isti račun in tri možne odgovore. Učenci 1. in 2. razreda so aplikacijo z navdušenjem testirali konec leto, ko so utrjevali seštevanje. Prav tako je aplikacijo smiselno uporabiti tudi v 2. ali 3. triadi za utrjevanje osnovnih računskih operacij.

2. 6 Google preglednice

Ker pa pri učencih ne želimo spodbujati samo tekmovalnosti, pač pa tudi sodelovanje, so googlovi dokumenti odlična možnost za delo na dokumentu v skupni rabi. Učenci 8. razreda so s pomočjo aplikacije Google preglednice zabeležili meritve premere in obsege različno velikih krogov in iz tega izpeljali število pi ter formulo za obseg kroga. Ker vsi učenci nimajo Googlovega računa, ki omogoča dajanje dokumentov v skupno rabo, je bil za potrebe pouka že predhodne v tablične računalnike vnesen isti račun.

2. 7 Charades

Pri učenju novih matematičnih pojmov, si lahko učenci pomagajo preko mobilne aplikacije Charades! Aplikacija služi kot zabaven način ponovitve ali utrditve pojmov. Učenci so v parih najprej vnesli v tablico pojme povezane s krogom in deli kroga. Nato so tablico predali na sosednji par. Par je ugotavljal vnesene pojme tako, da je en učenec na čelu držal tablico z ekranom obrnjeno proti drugemu učencu, drugi učenec pa mu je moral opisati prikazan pojem na tablici, ne da bi uporabil kako izmed izpeljank te besede. Če je pojem bil pravilno ugotovljen, je učenec, ki je ugibal obrnil tablico za kratek čas navzdol, če pa pojma ni znal ugotoviti, pa navzgor in pri tem se je prikazal nov pojem. Aplikacija je pri tem štela število ugotovljenih pojmov. Učencem je tak način učenja zabaven, saj vnaša v pouk elemente igrifikacije. Pri tem mora učitelj paziti, da učenci uporabljajo matematični jezik in ne pogovornega, ki velikokrat ni dovolj natančen za opis matematičnih pojmov.

2. 8 e-Učbeniki

Namesto klasičnih učbenikov, lahko pri učenju preko tablic dostopamo tudi do e-učbenikov. Pri uporabi e-učbenikov pa se je potrebno zavedati prednosti in slabosti le teh. Interaktiven učbenik je namenjen predvsem samostojnemu učenju. Učenci pri tem dobijo takoj povratne informacije. Naloge lahko rešijo večkrat, ob tem pa si pomagajo s pregledovanjem slik, filmov, animacij in simulacij, ki jih lahko vsak čas vstavijo in si jih po potrebi ponovno ogledajo (Habič, 2016). Težave, ki jih pri tem učitelji navajajo je, da je težko nadzorovati delo celotnega razreda naenkrat, dogaja pa se tudi, da učenci pri nalogah, ki takoj ponujajo rešitve, rešitev zgolj prepišejo. Pri odpiranju e-učbenika smo odvisni od hitrosti internetne povezave in pravilnega delovanja tablic, nekateri učenci pa bodo igrali igrice ali počeli druge nedogovorjene stvari na tablici (Gole, 2015). Prav zaradi teh razlogov so učenci e-učbenike na straneh http://eucbeniki.sio.si/ in http://naloge.si/ preko tablic uporabljali samo

občasno v primerih ko je ponazoritev preko animacije lahko veliko bolj nazorna, kot na klasičen način (npr. pri geometrijskih telesih v 9. razredu) ali ko je ob koncu ure potrebno utrditi obravnavano snov preko dodatnih vaj, ki jih učenci rešujejo samostojno. Delo z e-učbeniki čez celo šolsko uro zaradi omenjenih pomanjkljivosti za nas ni prišlo v poštev.

Še več primerov testiranih aplikacij in e-gradiv za pouk lahko najdete na strani projekta http://www.inovativna-sola.si/ pod zavihkom Inovativni pouk.

3. Zaključek

Velja poudariti, da moramo biti z uporabo tablic pri otrocih tako učitelji v šoli, kot tudi starši doma previdni. V primeru pretirane uporabe računalniške tehnologije lahko le ta deluje kot motilec pri učenju, učencu vliva potuho, da zna več kot sicer, prispeva k čustveni nepismenosti mladih, škoduje telesnemu zdravju, razoseblja medčloveške odnose, vpliva na naravni ritem in količino spanja, povzroča zasvojenost ter ponuja neomejen dostop do moralno spornih vsebin (Cukr, 2014). V primeru da uporabljamo e-gradiva in poučne aplikacije premišljeno in samo takrat, ko s takim načinom dela učenci bolje osvojijo dano učno snov, pri tem pa ne pozabljamo na vzgojne cilje, pa so lahko tablice pripomoček, ki nam popestri pouk, dvigne motivacijo učencev do učenja in omogoči boljše počutje učencev pri pouku matematike.

4. Literatura

Cukr, J. (2014). Tabla, table, tablice. *Šolski razgledi, marec 2014 (številka 6)*. Pridobljeno s: http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=4848

Habič, M. (2016). Uporaba elektronskih gradiv pri pouku v osnovni šoli. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Pridobljeno s: https://dk.um.si/Dokument.php?id=95250

Hodžić E. (2013). Učiteljev pogled na uporabo informacijske tehnologije v Slovenskih šolah. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1383/1/EdinaHodzic-Diplomsko_delo.pdf

Gole, I., Hadler, M. (2015). Učenje s tablicami na razredni stopnji. V Kaj nam prinaša e-Šolska torba (Kranjska Gora, Slovenija, Maj 27 - 29, 2015), 182-187. Pridobljeno s: http://www.zrss.si/pdf/kaj-nam-prinasa-esolska-torba.pdf

Ivelja, R. (2017). Zakaj slovenski šolarji ne marajo šole: https://www.dnevnik.si/1042769087

Kratka predstavitev avtorja

Nejc Grošelj, diplomiran profesor matematike in računalništva, je zaposlen na Osnovni šoli Idrija. Kot tehnični koordinator projekta Inovativne pedagogike 1:1 na Osnovni šoli Idrija skrbi za dvig IKT kompetenc med učitelji in učenci šole. Pri pouku rad testira nove učne pristope, ki spodbujajo večjo aktivnost učencev. Več o tem si lahko preberete na njegovi spletni strani: http://informatika.splet.arnes.si/

Desmos in geogebra z roko v roki

Desmos and Geogebra should Go Hand in Hand

Vesna Mrkela

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
vesna.mrkela@osdk.si

Povzetek

Živimo v dobi digitalne tehnologije. Zavedati se moramo čarov raziskovanja, ki jih le-ta ponuja. V ta namen smo izdelali raziskovalno učno uro, kjer so učenci odkrivali in spoznavali pomen koeficientov pri linearni funkciji s pomočjo matematičnih programov. Odločili smo se, da bomo za izdelavo učnega lista uporabili program Desmos, ki je spletni odprtokodni program, kjer ni potrebna predhodna registracija učencev. Učence do novih spoznanj vodi učni elektronski učni list, učitelj pa je učencem le mentor. Učenci so bili nad takšnim načinom dela navdušeni, saj so sami prilagajali hitrost razlage nove učne snovi, lahko so se poglobili delu, ki ga niso razumeli. Takšen način dela bomo še uporabili, saj je primeren tudi za diferenciacijo v razredu, ker učitelj lahko za hitrejše učence pripravi in izdela dodatne, mogoče tudi zahtevnejše naloge.

Ključne besede: digitalne kompetence, linearna funkcija, matematični programi, poučevanje, raziskovanje.

Abstract

We must be aware of the importance of our children's digital literacy. Students learn about the basics of open source math programs, which help them to find out new insights of linear function. In this article I will present how pupils learn with the help of Geogebra and Desmos open source program, so they constantly adopt various digital competences and gain knowledge in mathematics. They find out the properties of the linear function, as well as refresh knowledge of digital literacy. The teacher is only the pupils' mentor, leading them to come to new insights about the linear function. The pupils were enthusiastic about this way of working, because they themselves adjusted the speed of the explanation of the new learning material, they could have deepened the work they did not understand. We will continue to use this type of work as it is also suitable for differentiation in the classroom because the teacher can prepare and produce additional, possibly even more demanding tasks for faster learners.

Keywords: digital literacy, linear function, maths programs, research, teaching.

1. Uvod

Pred več kot sto leti se pojavijo prve ideje, kako bi moralo biti poučevanje povezano z raziskovanjem in ne le s prenašanjem znanja iz učitelja na učenca. Prav raziskovalec Dewey je trdil, da bi moralo poučevanje temeljiti na aktivnostih učencev in načinih, kako lahko učenci z raziskovanjem pridobijo znanje (Dewey, 1902). Tako smo se odločili, da tudi nekaj

ur matematike letno pripravimo tako, da učenci raziskujejo različne matematične lastnosti. V začetku smo se posluževali le raziskovanja kot induktivnega sklepanja (npr. škarje in papir, poiskati približek za število pi,…). Ugotovili smo, da učencem ne manjkajo samo ročne spretnosti v neznanih situacijah, ampak tudi spretna uporaba IKT.

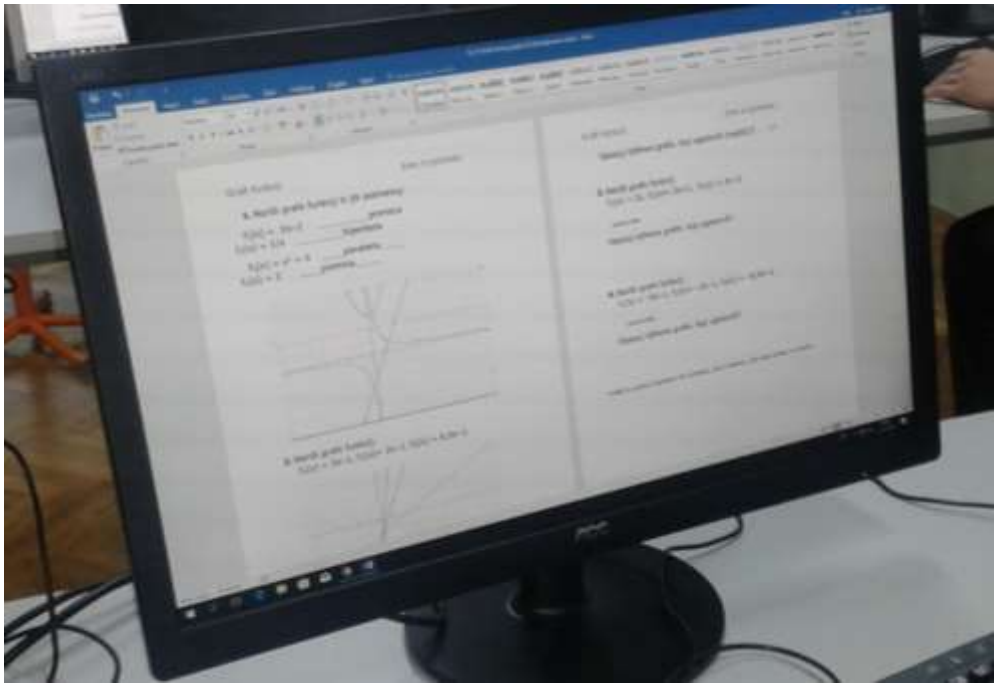
Odločili smo se, da bomo učence tudi digitalno opismenili (Janssen, 2012). Izdelali smo digitalne učne liste za raziskovanje novih matematičnih pojmov. Tako smo v devetem razredu uporabili program Desmos, ki je spletni odprtokodni program, kjer ni potrebna predhodna registracija učencev. Učence je učni list zelo pritegnil. Raziskovali so lastnosti linearne funkcije (Žakelj, 2011). Učni list jih je vodil od pomena vodilnega koeficienta do pomena prostega člena. Učenci so svoje ugotovitve zapisali v Googlove dokumente, slike pa so pripravili s pomočjo spletne različice odprtokodnega programa Geogebra.

Ugotovili smo, da za natančno risanje več linearnih funkcij v zvezek, je potrebno veliko časa, postopek pa je vedno enak. S pomočjo računalnika se učenci niso ukvarjali s tehniko risanja, ampak so se lahko osredotočili na raziskovanje lastnosti funkcij in pomenov koeficientov, saj so s pomočjo računalnika različne linearne funkcije veliko hitreje narisali.

Oba programa je smiselno združiti v celoto, saj Desmos omogoča komunikacijo z učiteljem, risanje geometrijskih objektov pa je učencem lažje v Geogebri, saj so program poznali že od prej. Program Desmos omogoča učitelju nadzor nad učenčevim delom, hkrati pa učenca spodbuja k samostojnemu delu in raziskovanju. Učitelj lahko učenca spodbuja in mu je tako le mentor, ki ga usmerja.

2. Potek učne ure

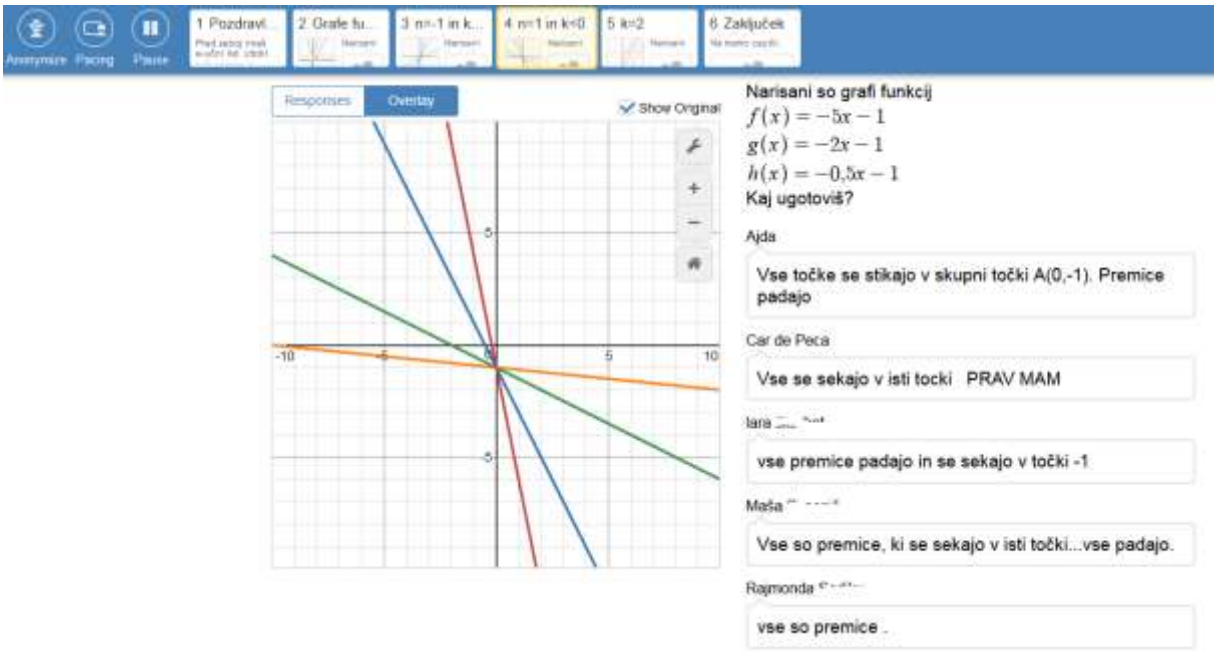
Učenci so pri uri matematike že spoznali predpis linearne funkcije in njen graf. V računalniški učilnici so samostojno raziskovali, kaj pomenijo koeficienti pri linearni funkciji in osnovne lastnosti linearne funkcije. Svoje ugotovitve so tudi zapisali.



Slika 94: Zapis ugotovitev

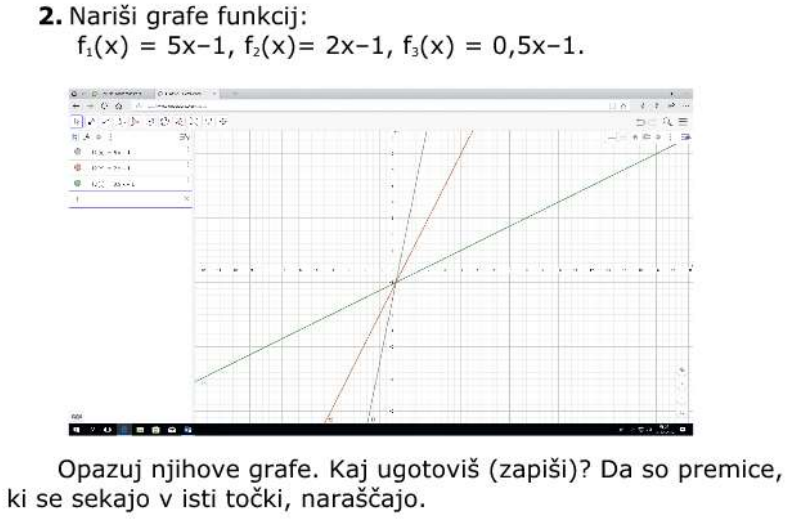
V spletni učilnici so učenci našli navodila za delo. S pomočjo kode, ki so jo učenci dobili v spletni učilnici, so se prijavili v program Desmos, kjer so jih čakali izzivi, ki so jih pripeljali

do lastnosti linearne funkcije. Uro smo izdelali tako, da smo v programu Desmos pripravili elektronski učni list, kjer so opazovali lastnosti linearne funkcije in pomen koeficientov. V učni list so zapisovali sprotne ugotovitve.



Slika 95: Sprotne ugotovitve na elektronskem učnem listu

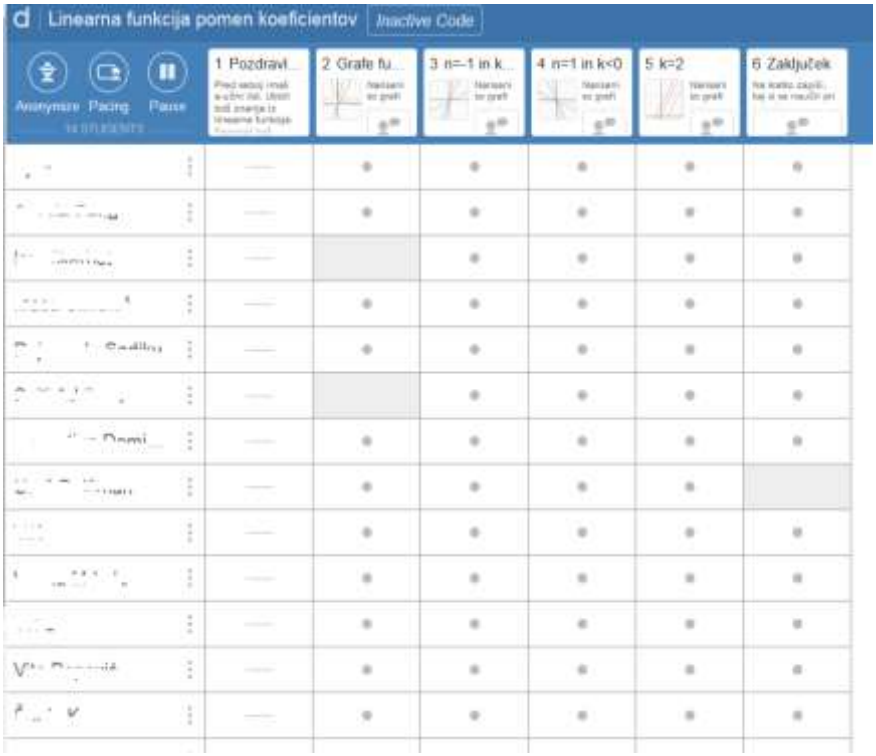
Zaradi lažjega tiskanja in spretnosti učencev je učni list učence usmeril tudi na risanje v Geogebri, kjer so učenci samostojno raziskali, kaj pomeni smerni koeficient in kaj prosi člen pri linearni funkciji. Ker Geogebra ne omogoča nadzora učitelja, kaj učenec dela, smo izdelali učni list v Googlovih dokumentih, kamor so učenci zapisovali ugotovitve. Te učne liste smo natisnili in prilepili v zvezek.



Slika 96: Del učnega lista učenca

3. Ugotovitve

Za natančno risanje več linearnih funkcij v zvezek, je potrebno veliko časa, postopek pa je vedno enak. S pomočjo računalnika se učenci niso ukvarjali s tehniko risanja, ampak so se lahko osredotočili na raziskovanje lastnosti funkcij in pomenov koeficientov, saj so s pomočjo računalnika različne linearne funkcije veliko hitreje narisali.



Slika 97: Pogled dejavnosti učencev na učiteljevi strani

Oba programa je smiselno združiti v celoto, saj Desmos omogoča komunikacijo z učiteljem, pregled opravljenega dela učenca, risanje geometrijskih objektov pa je učencem lažje v Geogebri. Program Desmos omogoča učitelju nadzor nad učenčevim delom, hkrati pa učenca spodbuja k samostojnemu delu in raziskovanju. Učitelj lahko učenca spodbuja in mu je tako le mentor, ki ga usmerja.

4. Zaključek

Digitalna tehnologija omogoča učencu kreativnost in svobodo. Pri moji uri se je izkazalo, da so učenci aktivno sodelovali, se veliko naučili o linearni funkciji, kakor tudi o uporabi matematičnih računalniških programov, kar je bil tudi cilj učne ure. Menimo, da smo tako učencem odprli nov pogled na matematiko in uporabo računalnika za podporo matematiki. Učenci so s pomočjo elektronskega učnega lista prilagajali hitrost razlage, učitelj pa se je lahko posvetil razlagi tistim, ki so to dejansko potrebovali. Izvedena učna ura je navdušila tako dobre kot šibkejše učence, saj so, kljub temu da so snov usvajali sami, delali prilagojeno vsakemu posamezniku. Delo smo diferencirali, tako so boljši učenci lahko raziskovali širši pomen koeficientov linearne funkcije, šibkejši pa so usvojili osnove. Vsekakor bomo takšne in podobne učne ure še izvajali, saj tako učence navajamo na samostojno delo, kritično

presojo rezultatov in jih vzgajamo v kritičnega misleca sodobnega časa. Prav tako jih navajamo na ustrezno rabo sodobne tehnologije in jim pokažemo, da je računalnik lahko uporaben ne samo za razvedrilo, ampak tudi pripomoček učenju.

5. Viri

Holcar Brunauer A., Bizjak C., Borstner M., Cotič Pajntar J., Eržen V., Kerin M idr.. (2017): *Formativno spremljanje v podporo učenju*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo

Janssen J., Stoyanov S. (2012), *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding,* Joint Research Centre, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno s http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf

Program Desmos. Pridobljeno s: https://www.desmos.com/

Program Geogebra. Pridobljeno s: https://www.geogebra.org/

Žakelj A., Prinčič Röhler A., Perat Z., Lipovec A., Vršič V., Repovž B. idr. (2011) *Učni načrt za matematiko v osnovni šoli*, Ljubljana, Ministrstvo RS 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_matematika.pdf/

Kratka predstavitev avtorja

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.

Utrjevanje matematike z interaktivno tablo, tabličnimi računalniki in mobilnimi telefoni

Practising Math Using Interactive Whiteboard, Tablets and Mobile Phones

Maruša Bergel

Osnovna šola Josipa Vandota Kranjska Gora
Marusa.bergel@guest.arnes.si

Povzetek

Ob uporabi klasičnih pripomočkov in tradicionalnih metod poučevanja so učenci pogosto pasivni udeleženci pouka. Uporaba modernih metod poučevanja, ki vključujejo sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije, pozitivno vpliva na aktivnost učencev. Interaktivna tabla, ki sodi med najsodobnejše pripomočke, omogoča učinkovitejši in bolj dinamičen pouk. Učenci vsakodnevno uporabljajo mobilne telefone in tablične računalnike, zato njihova smiselna uporaba pri pouku aktivnost učencev dodatno poveča. V prispevku je prikazan primer uspešne prakse – uporaba interaktivnega učnega gradiva na interaktivni tabli v kombinaciji z uporabo drugih pametnih naprav pri učni uri utrjevanja snovi, ki so za učitelja motivacijsko najbolj zahtevne. Uporabljeno gradivo je izdelano v programu Smart Notebook 18. Za izvajanje aktivnosti v učilnici SMART lab so učenci uporabljali interaktivno tablo Smart, tablične računalnike ali mobilne telefone.

Ključne besede: e-gradivo, e-učenje, interaktivna tabla, matematika, mobilni telefon, tablični računalnik.

Abstract

Using classical tools and traditional methods of teaching, pupils are often passive participants of tuition. The use of modern teaching methods using modern information and communication technologies has a positive impact on pupils' activity. Interactive whiteboard as one of the most modern devices allows a more efficient and dynamic lessons. Pupils or students use mobile phones and tablets on a daily basis so using interactive materials, smartepkones etc. during lessons activates pupils attention and brings their dynamic on a high level. This paper is an example of good practice – the use of interactive material on the interactive whiteboard combinated with theuse of smart phones, tabletsfor practising difficult material during the lessons. The material is developed in Smart Notebook 18. This types of activities were preformed in Smart lab classrooms additionaly supported by Smart interactive whiteboard, tablets abd mobile phones

Keywords: e-learning, e-learning material, interactive whiteboard, mathematics, mobile phone, tablet.

1. Uvod

Učenci kljub uporabi modernih metod poučevanja pri pouku pogosto niso dovolj aktivni ali ostajajo pasivni. Če se to dogaja pri učnih urah ponavljanja in utrjevanja snovi, je znanje, ki ga pridobijo med učnim procesom, pomanjkljivo in ni trajno. Motivacija učencev postaja vse bolj pomemben del kakovostnega poučevanja in učenja. Poleg učiteljevih modernih pristopov k pouku in uporabe modernih metod poučevanja vedno bolj vidno vlogo zavzema sodobna informacijsko komunikacijska tehnologija, katere uporaba pozitivno vpliva na sodelovanje in aktivnost učencev. Med najsodobnejše pripomočke za izvedbo pouka sodi interaktivna tabla – predstavitveni medij, ki med učno uro omogoča dostop do vsega, kar je na računalniku. Omogoča dinamično prikazovanje animacij in videa kot pomoč pri razlagi, demonstracijo, prikazovanje dela enega učenca ostalim, ponuja možnost hranjenja, dopolnjevanja ter ponovne uporabe gradiv. Hkrati omogoča večjo sledljivost, preglednost in neomejenost prostora. Pravilna in učinkovita uporaba interaktivne table pri učencih omogoča sodelovanje več čutov – vizualnega, avditivnega in kinestetičnega. Hkrati omogoča diskusijo ter večjo interakcijo med učiteljem in učenci (Becta, 2003, Becta, 2004, Sambolić Beganović, 2014).

Uporaba interaktivnih tabel v procesu izobraževanja je v zadnjem desetletju aktualna tema, predmet številnih raziskav in člankov v izobraževalnih medijih. Domači in tuji avtorji v svojih prispevkih poročajo o didaktičnem potencialu interaktivnih tabel in z rezultati raziskav utemeljujejo vpliv na poučevalno prakso. Opravljene raziskave se nanašajo na raziskovanje vpliva interaktivnih tabel pri različnih tipih učnih ur. V množici pozitivnih vplivov interaktivnih tabel se je pojavila tudi skrb, da bo motivacijski vidik zbledel, ko interaktivna tabla ne bo več nekaj novega, ampak bo postala običajna vsakodnevna praksa v celotnem okviru izobraževanja (Bačnik, 2008, Kaufman, 2013).

V raziskavi, ki se je omejila na učne ure ponavljanja in utrjevanja snovi (Bergel, 2016), so bile potrjene splošne pozitivne lastnosti vplivov interaktivnih tabel. Navedeno je bilo tudi, da je koncentracija in motivacija učencev ob uporabi interaktivne table za ponavljanje snovi celo šolsko uro pogosto popustila. Učenci so reševanje pogosto prepustili tistemu, ki je pred tablo, sami pa so le čakali, da bodo prišli na vrsto.

Večjo aktivnost vseh učencev ob uporabi interaktivne table omogoča SMART lab – program Smart Notebook v kombinaciji s pametnimi napravami, ki imajo dostop do spleta. Učenci se v spletno učilnico prijavijo na spletni strani classlab.com (hellosmart.com) z vpisom ID številke, ki je prikazana na interaktivni tabli (slika 1), in uporabniškim imenom, ki si ga izberejo sami. Učencem dostop do izvajanja aktivnosti med učno uro omogoči učitelj. V nadaljevanju je opisan primer uporabe interaktivnega učnega gradiva na interaktivni tabli v kombinaciji z uporabo na tabličnih računalnikih in mobilnih telefonih.

2. Interaktivno gradivo

Interaktivno gradivo je bilo izdelano v programu Smart Beležnica 11.0 za operacijski sistem Windows in dopolnjeno v Smart Beležnica 18.0 (Smart Notebook Software Version 11.0 in 18.0). Vsebina ustreza učni uri za utrjevanje snovi ob koncu poglavja Izrazi pri matematiki v 9. razredu osnovne šole. Snov sovpada z učnim načrtom za matematiko. Večina nalog je povzeta iz zbirke nalog. Za izvajanje aktivnosti so učenci uporabljali interaktivno tablo Smart, šolske tablične računalnike ali svoje mobilne telefone.

Kot del programske opreme Smart so na voljo različna orodja in dodatki, ki jih učitelji lahko uporabljajo pri izdelavi učnih gradiv. Sestavni del programa je galerija, v kateri je mnogo predmetov kot podlaga za različne aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje učencev. V nadaljevanju je predstavljeno gradivo z aktivnostmi, ki so bile uporabljene.

Gradivo skupno obsega 37 strani oziroma listov, od katerih je 8 osnovnih listov z aktivnostmi, ostali listi pa so listi z 12 nalogami, rešitvami nalog ali ločevalni oziroma naslovni listi. Na začetku vsakega lista z aktivnostjo je napisana naloga, ki jo morajo učenci izvesti. Besedilo naloge je prekrito, učenci ga vidijo šele po uporabi orodja radirka. Vsak list vsebuje informacijski gumb, na katerem je napisano, katero orodje morajo uporabiti in na kakšen način naj ga učenci uporabijo za izvajanje aktivnosti.

2.1 Naslovnica

Gradivo učne ure se začne z naslovnico, na kateri je napisan naslov poglavja, ki predstavlja učno temo za utrjevanje snovi.

2.2 Cilji

Na drugi prosojnici so napisani učni cilji, ki sovpadajo s temeljnimi standardi znanja, ki naj jih učenci z določenim poglavjem dosegajo.

2.3 Kviz (Multiple choice)

Kviz je začetna aktivnost učne ure. Vsebuje 7 teoretičnih vprašanj, ob katerih učenci ponovijo pojme, definicije in pravila. Učenci do aktivnosti dostopajo s svojimi pametnimi napravami preko spletne učilnice SMART lab (slika 1) na spletni strani classlab.com. Slika 1 prikazuje pogled na interaktivno tablo s podatki za vpis v učilnico SMART lab. Učenci za vpis potrebujejo ID številko, ki je izpisana na interaktivni tabli, in uporabniško ime, ki si ga izberejo sami.



Slika 1: ID številka za vpis v učilnico Smart lab za izvajanje aktivnosti kviz

Učenci kviz rešujejo samostojno na svojih medijih. Ob vsakem vprašanju so na voljo štirje odgovori, med katerimi je le en pravilen. Učenci izberejo pravilni odgovor. Naslednje vprašanje se prikaže ob kliku na gumb next. Slika 2 prikazuje izvajanje aktivnosti kviz na tabličnem računalniku.



Slika 2: Aktivnost kviz – pogled učenca na tabličnem računalniku

Na sliki 3 je prikazan pogled na interaktivno tablo med izvajanjem aktivnosti kviz. Učitelj lahko hkrati spremlja napredovanje celotne skupine (v odstotkih) ter število rešenih vprašanj pri posameznih učencih.

.



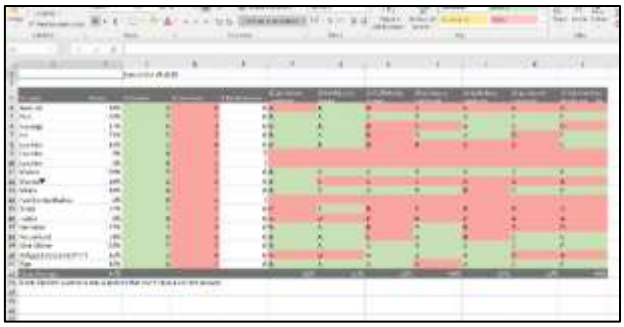
Slika 3: Aktivnost kviz – pogled učitelja na interaktivni tabli

Povratno informacijo o pravilnem odgovoru učenci dobijo po zaključku aktivnosti, kar prikazuje slika 4.



Slika 4: Rezultati kviza – pogled učenca

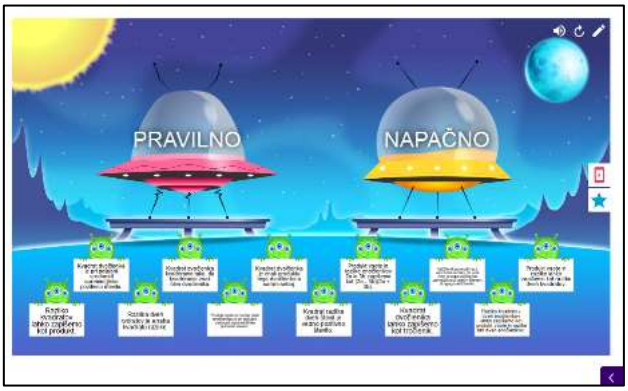
Učitelj lahko naredi analizo rezultatov za celotno skupino ali posameznega učenca. Slika 5 prikazuje pogled na interaktivno tablo z odgovori učencev na eno izmed vprašanj v kvizu. Program omogoča izvoz vseh rezultatov v tabelo, ki je lahko podlaga za podrobno učiteljevo analizo odgovarjanja. Sliko tabele iz programa Microsoft Excel prikazuje slika 6.

Slika 5, slika 6: Analiza rezultatov

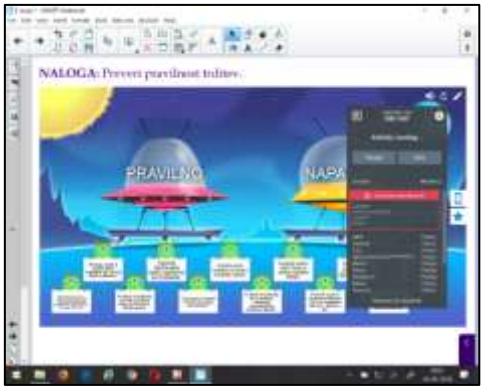
2.4 Razvrščanje (Super sort)

Med aktivnostjo učenci razvrstijo 12 trditev, ki so napisane v gumbih pod objektoma. Za vsako trditev izberejo eno izmed dveh možnosti – pravilno ali napačno. Učenci aktivnost lahko izvajajo na interaktivni tabli ali na svojih napravah, pri čemer ponovijo razlago pojmov, definicije in pravila. Povratno informacijo o pravilnosti razporeditve učenci dobijo sproti – če zapis trditve povlečejo v bližino pravega objekta, trditev izgine v njem, v nasprotnem primeru pa se zapis vrne na prvotno mesto. Pogled na aktivnost razvrščanje, ki je enak na interaktivni tabli in učenčevih napravah, prikazuje slika 7.



Slika 7: Aktivnost vrtinec

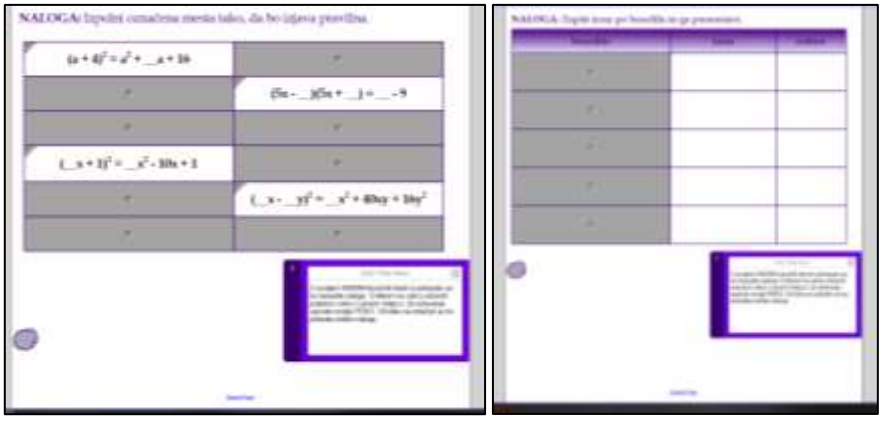
Če aktivnost učenci izvajajo na svojih napravah, učitelj na interaktivni tabli lahko spremlja, ali aktivnost izvajajo ali ne. Pogled na interaktivno tablo med izvajanjem aktivnosti na napravah prikazuje slika 8.



Slika 8: Aktivnost vrtinec – pogled učitelja na interaktivni tabli

2.5 Tabela

Sledita dve tabeli, v katerih so celce, ki vsebujejo podatke za izvajanje aktivnosti, senčene. S klikom na posamezno celico se prikaže vsebina. Učenci ustrezne vrednosti vpisujejo v tabelo na interaktivno tablo z orodjem PERO. Tabeli sta prikazani na sliki 9.



Slika 9: Tabela

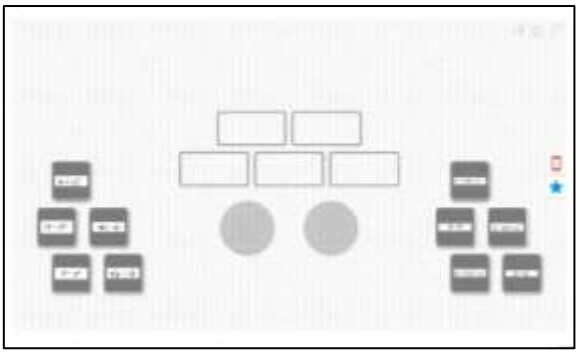
Povratno informacijo o pravilnosti rešitev učenci dobijo s klikom na oblaček, ki je v levem spodnjem robu lista. Ob kliku se prikaže list z rešitvami, ki ga prikazuje slika 10. Do lista z nalogami se učenci vrnejo s klikom na puščico v levem spodnjem robu.



Slika 10: Tabela – list z rešitvami

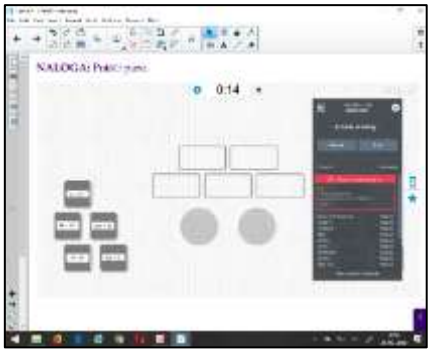
2.6 Pari

Med aktivnostjo učenci iščejo 5 parov ploščic, ki se vsebinsko dopolnjujejo. Učenci ploščici, ki se ujemata, povlečejo in spustijo v kroga na sredini. Učenci aktivnost lahko izvajajo na interaktivni tabli ali na svojih napravah. Pogled na aktivnost pari, ki je enak na interaktivni tabli in učenčevih napravah, prikazuje slika 11.



Slika 11: Aktivnost pari

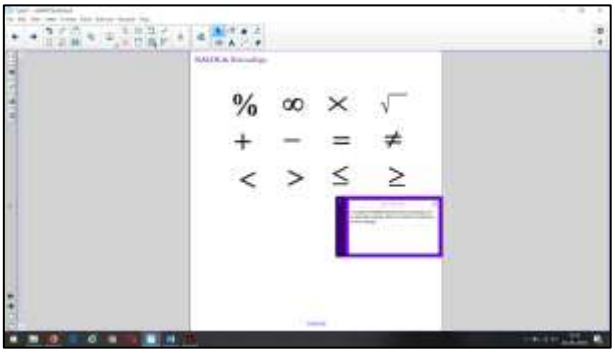
Povratno informacijo o pravilnosti učenci dobijo sproti. Če so poiskali pravi par, se ploščici premakneta v enega izmed pravokotnikov nad krogoma, v nasprotnem primeru se ploščici vrneta na prvotna položaja pod krogoma. Pogled na interaktivno tablo med izvajanjem aktivnosti na napravah prikazuje slika 12.



Slika 12: Aktivnost pari – pogled učitelja na interaktivni tabli

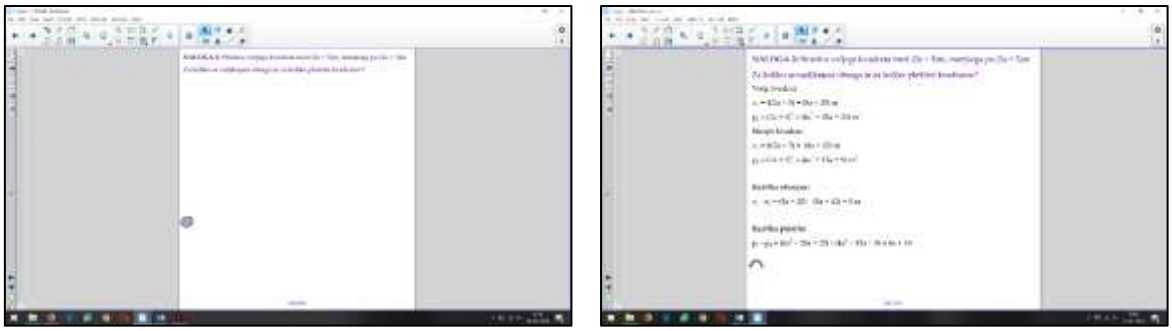
2.7 Naloge

Zaključni del učne ure sestavlja nabor 12 nalog, pri katerih učenci uporabijo klasičen način reševanja brez uporabe aktivnosti. S klikom na enega izmed simbolov na interaktivni tabli, ki jih prikazuje slika 13, se odpre list z nalogo, ki jo učenci rešijo.



Slika 13: List s simboli

Povratno informacijo z rešitvami dobijo s klikom na oblaček. Ob kliku se prikaže list z rešitvami, do lista s simboli pa se učenci vrnejo s klikom na puščico v levem spodnjem robu. Na sliki 15 je prikazan list z nalogo in rešitvami naloge.



Slika 15: Naloga in rešitve naloge

3. Zaključek

Učna ura utrjevanja je bila izvedena v 9. razredu na Osnovni šoli Josipa Vandota Kranjska Gora. Sodelovalo je 17 učencev. V učni uri je bila uporabljena kombinacija interaktivne table, pametnih naprav in pisanja v zvezek.

Za izvajanje aktivnosti kviz, razvrščanje in pari so nekateri učenci uporabljali svoje pametne telefone, nekateri pa tablične računalnike. Večjih tehničnih težav pri izvajanju ni bilo. Učenci so navdušeno sodelovali, pri reševanju nalog so bili samostojni. Najbolj všeč jim je bila aktivnost kviz, pri kateri so lahko rezultate pregledali samostojno; ob skupinski analizi rezultatov pa so svoje znanje lahko primerjali z ostalimi učenci.

Aktivnosti tabela so učenci reševali na interaktivno tablo. Pri delu na tablo so se učenci menjavali, hkrati je delal eden. Ostali učenci so v diskusiji le nekaj časa sodelovali, potem pa so delo prepustili samo tistemu, ki je bil pred tablo. Aktivnost učencev se je povečala pri reševanju zaključnih nalog, saj so jih učenci, ki niso delali na interaktivno tablo, reševali v zvezek.

Učenci vedno z veseljem delajo na interaktivno tablo. Če je različnih aktivnosti na tabli preveč, njihova motivacija postopno popusti in se v reševanje nalog ne vključujejo več. Kombinacija uporabe interaktivne table s pametnimi napravami pozitivno vpliva na dvig motivacije in aktivnost učencev pri reševanju nalog.

4. Viri

Bačnik, A. (2008). Didaktični potencial interaktivnih tabel, *Vzgoja in izobraževanje, 39 (5),* 20 – 24.

Beauchamp, G., Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning, *Science Direct, Computers & Education 51*, 759–766.

Becta (2003). *What the resarch says about interactive whiteboards.* Pridobljeno http://www.hpedsb.on.ca/ec/services/cst/elementary/math/documents/whiteboards_research.pdf

Becta (2004). *Getting the most from your interactive whiteboard. A guide for primary schools.* Pridobljeno s http://www.dit.ie/lttc/media/ditlttc/documents/gettingthemost.pdf

Bergel, M. (2016). *Interaktivno gradivo za utrjevanje znanja pri matematiki v 7., 8. in 9. razredu* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj.

Kaufman, D. (2013). How Does the Use of Interactive Whiteboards Affect Teaching and Learning? *Distance Learning. Vol 6, Issue 2*, 23 – 33.

Sambolić Beganović, A. (2014). Značilnosti učiteljskih interaktivnih gradiv, *Sodobne teme na področju edukacije II,* 329–342.

Sieborger, I., Slay, H., Hodgkinson–Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just »lipstik«?, *Science Direct, Computers & Education 51*, 1321–1341.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Maruša Bergel na Osnovni šoli Josipa Vandota Kranjska Gora poučuje matematiko in fiziko ter opravlja delo računalnikarja. Leta 2000 si je z diplomo na Pedagoški fakulteti Maribor pridobila naziv profesorica fizike in matematike. Leta 2006 je uspešno opravila Dopolnilno izobraževanje za pouk računalništva in informatike v srednji šoli. Znanstveni magisterij je zaključila leta 2006 na Fakulteti za organizacijske vede Kranj, smer Management informacijskih sistemov.

Uporaba IKT pri pouku tehnike in tehnologije

The Use of ICT in Teaching Technics and Technology

Alenka Mravljak

OŠ Brezno Podvelka
alenka.mravljak@os-brezno.si

Mateja Ploj Virtič

Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko
mateja.plojvirtic@um.si

Povzetek

Prispevek predstavlja izbor programov in aplikacij, s pomočjo katerih lahko učitelj uspešno kreira učno uro ali del le-te. Gre za vključevanje informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) v pouk, kjer imajo učenci aktivno vlogo in tako učno uro soustvarjajo.
Predstavljene aplikacije Kahoot, Socrative, Nearpod in Padlet so uporabne v učnem procesu ne glede na predmetno področje, za vsako od njih pa so navedene omejitve uporabe, primer vključitve v pouk tehnike in tehnologije (TIT), izčrpna analiza in kritično vrednotenje. Uporabljamo jih lahko v različnih delih učne ure in z različnimi učnimi oblikami.
Kateri program oz. aplikacijo bomo kje uporabljali in v kolikšni meri, je odvisno od učitelja. Učitelj mora slediti učnim ciljem in standardom, hkrati pa razvijati še kompetence učencev. Ob koncu učne ure mora preveriti, v kolikšni meri so bili zastavljeni cilji usvojeni, in kritično ovrednotiti, koliko je temu doprinesla uporaba tehnologij pri pouku.

Ključne besede: aplikacije pri pouku, programi pri pouku, tehnika in tehnologija, uporaba IKT pri pouku.

Abstract

This article presents a selection of tools and applications that a teacher can use to create a lesson or a part of it successfully. It is about integrating ICT in the classroom where the students have an active role and, in this way, they co-create the lesson.
Presented tools like Kahoot, Socrative, Nearpod and Padlet are used with students in different school subjects. For each tool, I described the purpose of using it, gave and described an example of using it in the school subject Technology, I presented the results of the detailed analysis, and critical evaluation. The tools can be used in different parts of the lesson and with different learning forms.
Which application to use and where, when and how to use it depend on the teacher, but the teacher has to follow learning objectives and standards and at the same time he has to develop students' competencies. At the end of the lesson, the teacher must check whether the objectives have been achieved and critically evaluated, and how much the used technology has contributed to this.

Keywords: classroom applications, classroom tools, technics and technology, the use of ICT in the classroom.

1. Uvod

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) nas v današnjem času spremlja na vsakem koraku. Z njo odraščajo tudi učenci. Njim so IKT naprave zato še bolj priljubljene. Na taka dejstva moramo biti učitelji v šoli pripravljeni, saj se učna okolja s tem močno spreminjajo (Dumont, Istance, & Benavides, 2010). Računalnik, tablica ali mobilni telefon ter druga informacijsko-komunikacijska oprema imata v slovenskem izobraževalnem sistemu v zadnjem desetletju zelo veliko vlogo. Ob uporabi IKT je govora predvsem o kvalitetnejšem, nazornejšem, dinamičnem in interaktivnem pouku, kjer se od učenca pri reševanju različnih problemov zahtevajo tudi kreativne rešitve (Tišler, 2006).

Tempo razvoja učiteljem narekuje, da se morajo na področju uporabe IKT nenehno izobraževati. Tako domače kot tudi delovno okolje ponuja veliko izobraževalnih možnosti, le izkoristiti jih je potrebno.

Ključni dejavnik za uspešno integracijo računalnika in IKT v učilnico je učiteljev profesionalni razvoj, oziroma usposobljenost učitelja za uporabo tehnologij (Bauer, & Kenton, 2005; Franklin, 2007; Wozney et al., 2006). Programi IKT usposabljanja učiteljev vplivajo na odnos učiteljev do sodobnih tehnologij, zagotavljajo bolj pozitivne izkušnje z računalniki (Keengwe, & Onchwari, 2008) in pomagajo učiteljem pri organizaciji vključevanja sodobnih orodij v proces poučevanja učencev (Plair, 2008).

Čeprav so v Evropi široko dostopni spletni viri, omrežja in IKT, predstavljajo le-ti relativno nov način učiteljevega dela in njegovega profesionalnega razvoja in se zato le redko koristijo vse priložnosti, ki jih raba sodobnih tehnologij omogoča v procesu poučevanja. Udeležba učiteljev na IKT usposabljanjih za poučevanje in učenje je v EU večinoma prostovoljna in je šole ne zahtevajo. Diagram 1 prikazuje rezultat raziskave Evropske komisije (2013), iz katerega je razvidno, da le od 25 do 30 % učencev poučujejo učitelji, ki so opravili obvezno IKT usposabljanje. Rezultati so pokazali tudi, da bolje kot učitelji dojemajo lastno digitalno kompetenco, pogosteje se odločajo za dodatna usposabljanja in osebni profesionalni razvoj, hkrati pa tudi pogosteje poročajo o vključitvah IKT aktivnosti v pouk.

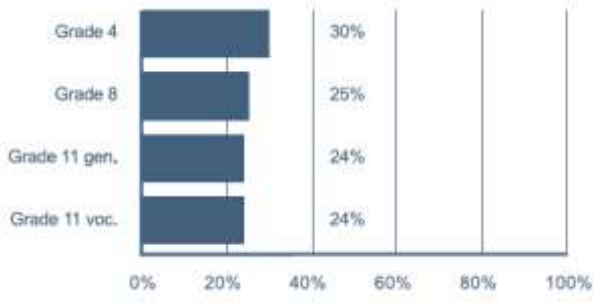


Diagram 1: Obvezna udeležba učiteljev na IKT usposabljanju (Evropska komisija, 2013)

Učitelj mora znati presoditi, katere učne metode in oblike so najboljše za razred in na kateri stopnji uporabe IKT tehnologije se nahajajo učenci, ki jih poučuje (Ploj Virtič & Pšunder, 2014).

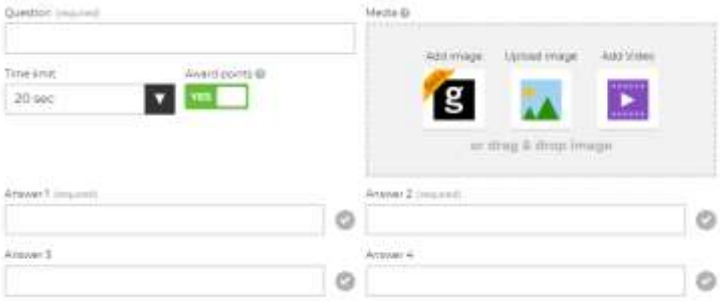
2. Vključevanje programov in aplikacij v pouk tehnike in tehnologije

V nadaljevanju je predstavljen izbor programov in aplikacij, s pomočjo katerih lahko uspešno kreiramo učno uro ali pa samo del učne ure, učenci pa z nami sodelujejo z mobilnimi

napravami. Nekatere od aplikacij so uporabne v učnem procesu, ne glede na predmetno področje, nekatere pa le za pouk TIT.

2.1 Kahoot

Je program, ki upošteva načelo učenja na osnovi igranja. Učenci za igranje in učenje potrebujejo le kodo kviza in mobilno napravo. Učitelji se registrirajo na spletni strani programa https://getkahoot.com/. Kviz sestavijo sami ali poiščejo v zbirki že narejenih kvizov (slika 1).



Slika 1: Delovna površina programa Kahoot

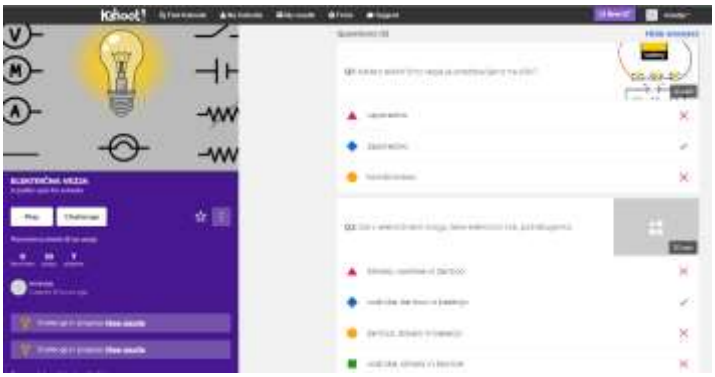
Ker je zelo enostaven za uporabo, ga lahko uporabljajo tudi učenci, saj lahko kvize enostavno sestavijo tudi na mobilnih napravah in jih podelijo s svojimi sošolci. V ta namen morajo v Kahootu ustvariti svoj brezplačen uporabniški račun.

Uporabljamo ga lahko v skoraj vseh delih učne ure:

- v uvodnem delu, ko ugotavljamo, koliko učenci že vedo o določeni temi;
- pri ponavljanju in utrjevanju pridobljenega znanja;
- pri preverjanju in ocenjevanju usvojenega znanja.

2.1.1 Primer uporabe Kahoota pri pouku

Učencem smo ponudili kviz v uvodnem delu učne ure z naslovom Električna vezja (slika 2) pri tehniki in tehnologiji v 7. razredu. Ker učenci o električnem toku že nekaj vedo, smo preverili njihovo predznanje. Kviz je sestavljen iz treh vprašanj, dodali smo možne odgovore, pravilnega tudi označili. Odgovarjanje na posamezno vprašanje smo časovno omejili.



Slika 2: Električna vezja – Kahoot

Z učenci skupaj komentiramo odgovore na vprašanja. Zanimivo je poslušati učence in njihove komentarje, v katerem razredu so se tega naučili, kaj vse so se naučili pri elektriki, kako so eksperimentirali. Nekateri se spomnijo vseh podrobnosti, saj je področje elektrike med najbolj zanimivimi v drugi triadi.

2.1.2 Kritična ocena programa Kahoot

Program omogoča učenje na igriv način. Njegova glasba in grafika pa delata program še zabavnejši. S programom zlahka zberemo podatke o znanju učencev in njihovem razmišljanju. Te podatke uporabimo za nadaljnjo načrtovanje aktivnosti pri pouku, saj lahko na takšen način določimo, kje imajo naši učenci težave oziroma kje potrebujejo pomoč. Program, glede na izkušnje, ni primeren za ocenjevanje znanja, saj učencu ne moremo natisniti rezultatov njegovega reševanja kviza. Rezultati so namreč podani v Excelovi datoteki, kjer so zbrani podatki o reševanju kviza po vprašanjih in tudi po vseh učencih. Program lahko uporabimo v vseh delih učne ure, nekoliko manj primeren je pri pridobivanju novih učnih vsebin.

2.2 Socrative

Je spletna aplikacija za ustvarjanje kvizov. Prvič v program vstopamo na njihovi spletni strani www.socrative.com/. Učenci ne potrebujejo svojega računa, saj v program vstopajo z geslom - imenom sobe, ki jim ga posredujemo. Dodajo tudi svoje ime, če tako zahtevamo. Aplikaciji za učitelje in učence sta ločeni po barvi. Na sliki 3 je predstavljena delovna površina programa.



Slika 3: Delovna površina programa Socrative

Socrative ima že vgrajen sistem treh vprašanj za projekt formativnega spremljanja znanja, ki ga uvajamo tudi v slovenske šole. Vprašanja so sicer v angleščini, ki pa učencem ne bi smela predstavljati težav:

- prvo vprašanje od učencev zahteva, da ocenijo, koliko so razumeli obravnavano snov (v celoti, skoraj v celoti, ne preveč dobro, sploh nisem razumel);
- pod drugo vprašanje morajo zapisati, kaj so se danes pri učni uri naučili;
- pri tretjem vprašanju odgovorijo na zastavljeno učiteljevo poljubno vprašanje.

Tako kot Kahoot lahko Socrative uporabimo v različnih delih učne ure. Najpogosteje ga uporabljamo za ponavljanje in utrjevanje ter za preverjanje znanja. Lahko bi ga uporabili tudi za ocenjevanje znanja, saj lahko učenčevo individualno reševanje kviza tudi natisnemo (slika 5).

2.2.1 Primer uporabe Socrativa pri pouku

Sestavili smo preverjanje znanja (pet nalog) o električnem toku. Slika prikazuje rezultate učenca Uroša (slika 4) in ime učiteljeve sobe Alenka. Dodan je tudi odstotek rešenih nalog, kjer smo označili pravilne odgovore. Učenec je kviz reševal s pomočjo telefona.



Slika 4: Rezultati preverjanja znanja učenca Uroša (osebni arhiv)

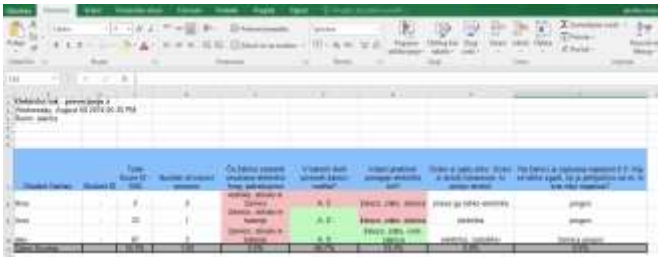
Včasih se lahko zgodi, da učenci nimajo mobilnih naprav, potem preverjanje natisnemo in ga učenci rešujejo pisno (slika 5).



Slika 5: Kviz v Socrative lahko tudi natisnemo (osebni arhiv)

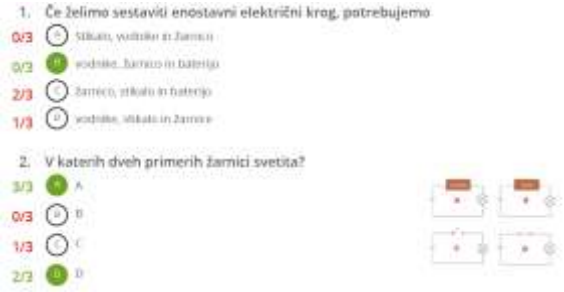
Poročila o rezultatih kviza so lahko podana kot:

- dokument v Excel formatu za celotno skupino, ki je reševala kviz (ime, število doseženih točk, rezultati po nalogah, odstotek reševanja po nalogah in po učencih), (slika 6);



Slika 6: Rezultati kviza v Excelu (osebni arhiv)

- dokument v pdf formatu, kjer imamo zbrane odgovore učencev za vsako vprašanje posebej (zabeležen je pravilni odgovor in število odgovorov na posamezno alinejo), (slika 7);



Slika 7: Del rezultatov kviza po vprašanjih (osebni arhiv)

- dokument v pdf formatu za vsakega učenca posebej, v katerem je razvidno, koliko točk je zbral, in odgovore na zastavljena vprašanja (slika 4).

Trenutno reševanje kviza spremljamo pri rezultatih kviza (slika 8). Pravilni rezultati so obarvani zeleno, napačni z rdečo, vidi se napredek v reševanju nalog in zaključno število točk.



Slika 8: Učitelj spremlja napredek in reševanje nalog

2.2.2 Kritična ocena programa Socrative

Program je najbolje uporabiti za ponavljanje, utrjevanje ter preverjanje znanja. Največja prednost programa je, da lahko učenčevo reševanje kviza natisnemo in tako uporabimo tudi za ocenjevanje (učenec si izdelek prilepi v zvezek). Prav tako lahko kviz v celoti natisnemo za učence, ki nimajo mobilnih naprav in kviz rešujejo v pisni obliki. Zadovoljstvo pa daje tudi tvorjenje "hitrih vprašanj", ki jih nismo predvidevali za reševanje v kvizu, pa se med reševanjem kviza pokažejo kot nujna. Edina šibka točka programa je, da ga ne moremo podeliti učencem za (domačo) nalogo oziroma integrirati v spletno učilnico.

2.3 Nearpod

Je učno okolje, v katerem učitelji (in tudi učenci) pripravijo svoje učne ure in jih opremijo z interaktivnimi nalogami. Učenci s pomočjo svojih pametnih naprav sledijo navodilom, različnim nalogam, rešitve pa oddajo bodisi v pisni obliki (rišejo) ali pa interaktivno.

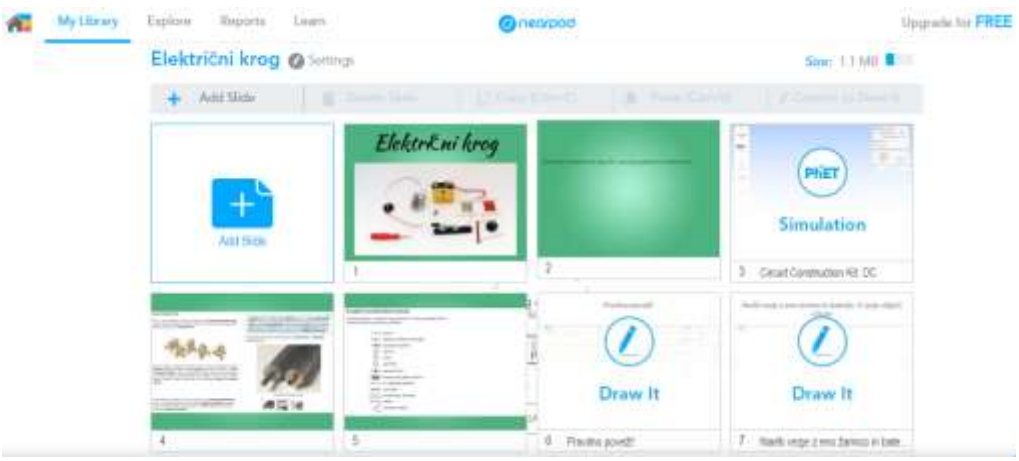
V aplikacijo se prijavimo na spletni strani https://app.nearpod.com/home (slika 9).



Slika 9: Pozdravna stran programa Nearpod

2.3.1 Primer uporabe Nearpoda pri pouku

V učnem okolju Nearpod smo sestavili učno uro na temo Električni tok za učence sedmih razredov (slika 10). Učenci predhodno prejmejo teoretične osnove o električnem toku, ki jih samostojno preberejo, potem izvedejo interaktivne poskuse in rešijo delovni list, v zaključku pa rešijo še dve grafični nalogi. Reševanje nalog in napredek spremljamo poimensko na računalniku.



Slika 10: Delo z Nearpodom

Učenci se k predstavitvi lahko priključijo s kodo predavanja ali pa povezavo do predavanja prejmejo po elektronski pošti.

Na sliki 11 in 12 je prikazano reševanje nalog dveh učencev in njune rešitve.



Slika 11: Nearpod-reševanje naloge



Slika 12: Nearpod-reševanje naloge

Program je zelo uporaben pri pouku. Na voljo ima precej različnih aktivnosti. Delo učencev lahko vzpodbudimo tudi tako, da učenci sami pripravijo učno uro s programom.

2.3.2 Kritična ocena programa Nearpod

Program je zelo dobrodošel za ustvarjanje učnih vsebin tako učiteljem kot učencem. Na takšen način damo tudi učencem možnosti, da kreirajo učne vsebine bolj interaktivno. Program uporabimo pri spoznavanju nove učne snovi, kjer lahko delo diferenciramo, ko učencem omogočimo, da učenje in delo prilagodijo svojemu tempu. Za delo v programu je najbolje uporabiti mobilne naprave z večjim ekranom (tablice), saj je drugače delo z njimi (branje besedil, grafični izdelki-risanje, povezovanje) zelo težko. Na žalost se nekatere možnosti programa zaklenejo po preteku 30-dnevnega roka (in so plačljive) in preidejo v osnovni način dela, ki pa tudi zadostuje za delo.

2.4 Padlet

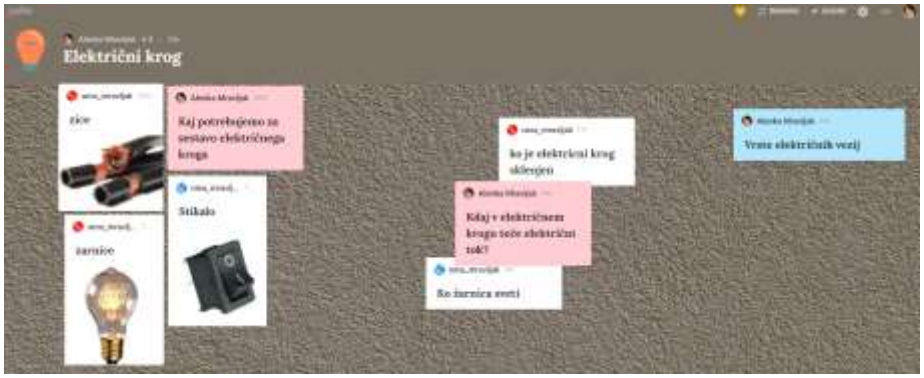
Padlet je spletna storitev, ki je zelo enostavna za uporabo za učitelja in učenca. Učitelj ustvari virtualno tablo ali zid, povezavo do table posreduje učencem, ti pa skupaj z učiteljem pišejo po njej, delijo slike, ideje ali posnetke.

Na spletni strani https://padlet.com/ se prijavimo z elektronskim naslovom in geslom. Za delo zadostuje brezplačna verzija programa. Uporabljamo ga v različnih delih učne ure z uporabo različnih učnih oblik.

V uvodnih učnih urah preverjamo, koliko predznanja učenci že imajo. Najpogosteje na tem mestu uporabljamo individualno učno obliko. Ta korak lahko razumemo tudi kot del formativnega spremljanja znanja.

2.4.1 Primer uporabe Padleta pri pouku

Učencem smo na začetku sklopa zastavili tri vprašanja, ki so obarvana (slika 13). Predvidevamo, da bodo na prvi dve vprašanji odgovorili, težave pa bodo imeli s tretjim vprašanjem, saj odgovora na tretje vprašanje v sedmem razredu še ne poznajo. Osvežimo usvojeno znanje in nadaljujemo pri vprašanju, na katerega učenci ne poznajo odgovora.



Slika 13: Padlet - električni krog

Padlet zelo dobro uporabimo pri skupinskem delu, ko učence razdelimo v skupine. Vsaka skupina dopolnjuje svoj stolpič z nalogo oziroma vprašanjem (slika 14). Pomagajo si lahko z učbenikom in drugim gradivom, ki ga najdejo v šolski knjižnici.



Slika 14: Padlet - vrste umetnih snovi

Učitelj je v vlogi mentorja, ki delo spremlja, daje koristne napotke in dodatna navodila. Učence najlažje povežemo s Padletom, če jim posredujemo povezavo v elektronski pošti.

2.4.2 Kritična ocena programa Padlet

Program nudi odlično platformo za razmišljanje, kjer lahko vsak učenec poda svoje mnenje, tudi anonimno. Tako učitelj omogoči, da razmišljajo tudi učenci, ki so drugače bolj v ozadju. Uporabimo ga v začetku ure in s pomočjo viharjenja možganov preverimo, koliko naši učenci o določeni teme že vedo. Odličen je pri uporabi ob koncu poglavja, kjer damo možnost, da učenci sestavijo povzetek učne snovi in svoje delo opremijo z vsemi možnimi viri (kar je dober pripomoček za otroke s posebnimi potrebami). Učitelji ga uporabljajo tudi za sestavljanje kriterijev uspešnosti pri formativnem spremljanju znanja.

3. Zaključek

Veliko učiteljev se zaveda, da je vključevanje IKT v učni proces za učence zanimivo in privlačno, pa vendar se še vedno majhen delež učiteljev odloča za njihovo uporabo. Razlogi za to so različni, eden od njih je tudi ta, da so programi in aplikacije večinoma v angleškem jeziku, učitelji pa sami nimajo dovolj poguma, da bi se izziva lotili. Med programi, ki so predstavljeni v prispevku, so vsi primerni tudi za pouk TIT. Uporabljamo jih lahko v različnih delih učne ure in z različnimi učnimi oblikami.

Vse aplikacije učenci uporabljajo na svojih mobilnih napravah (tablicah in telefonih) in potrebujejo internetno povezavo.

Osnovne šole imajo računalniško učilnico ter internetno povezavo, nekatere imajo na voljo tudi tablice. Večina učencev ima mobilne telefone, vendar brez dostopa do interneta. Šole rešujejo to na način, da v nekaterih učilnicah omogočajo učencem dostop do interneta tudi z mobilnimi napravami.

Učenci morajo imeti priložnost, da tudi sami sestavijo kviz (Kahoot) ali pripravijo učno uro z aktivnostmi (Nearpod, Padlet). Uporabimo lahko ključne strategije formativnega spremljanja znanja, medvrstniško vrednotenje ter dokaze o učenju. Če k temu dodamo še uporabo IKT pri pouku TIT, potem smo aktivirali učence ne samo za pametno uporabo mobilnih naprav, ampak tudi da postanejo drug drugemu pomoč in vir poučevanja.

Pri delu z IKT lahko učenci pristopajo individualno ali skupinsko, odvisno od učne teme. Kadar preverjamo znanje, lahko aktivnosti rešujejo sami; v ostalih primerih pa mora biti čim več skupinskega dela, kjer si pomagajo pri uporabi IKT naprav ali pri uporabi aplikacij.

Kateri program in aplikacijo bomo kje uporabljali in v kolikšni meri, je odvisno od učitelja. Učitelj mora slediti učnim ciljem in standardom, hkrati pa razvijati še kompetence učencev. Ob koncu učne ure mora preveriti, v kolikšni meri so bili zastavljeni cilji usvojeni, in kritično ovrednotiti, koliko je k temu doprinesla uporaba tehnologij pri pouku.

6. Literatura

Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 519–546.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice, OECD.

Franklin, C. (2007). Factors that influence elementary teachers use of computers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(2), 267–293.

Keengwe, J., & Onchwari, G. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and promise. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 560– 565.

Plair, S. (2008). *Revamping professional development for technology integration and fluency*. The clearing house, 82(2), 70-74.

Ploj Virtič, M., Pšunder, M. (2014). Innovative pedagogy : developing of pupils' competencies through the use of modern technologies in the classroom. V: 10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics, Štúrovo, Slovakia, May 5-7, 2014. TURČÁNI, Milan (ur.). DIVAI 2014 : conference proceedings. Prague: Wolters Kluwer, 2014, str. 453-462.

Tišler, T. (2006). Spodbujanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije na osnovni šoli, *Vodenje za spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije na šolah*, stran 14. Spletna stran http://solazaravnatelje.si/ISBN/961-6637-04-5.pdf .

Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final report of European Commission, 2013. Dostopno 2. 4. 2015: https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/survey-schools-ict-education

Wozney, L., Venkatesh, V., & Abrami, P.C. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and teacher education*, 14(1), 173-207.

Kratka predstavitev avtorjev

Alenka Mravljak, profesorica matematike in fizike, zaposlena na OŠ Brezno-Podvelka. Na matični šoli poučuje matematiko, na njeni podružnici pa v kombiniranih oddelkih matematiko in fiziko.

Izr. prof. dr. Mateja Ploj Virtič, profesorica na oddelku za tehniko Fakultete za naravoslovje in matematiko, Univerze v Mariboru. Poučuje predmete, ki so vezani na predmetno didaktiko, komunikacijo in retoriko za naravoslovce in tehnike, na Pedagoški fakulteti UM predava predmet Interaktivni mediji v poučevanju.

Model učnega okolja na konceptu »pametno mesto«

Learning Environment Model on the Concept of »Smart City«

Danijela Erenda

Srednja elektro šola in tehniška gimnazija, Šolski center Novo mesto
danijela.erenda@gmail.com

Povzetek

S hitrim tehnološkim razvojem, se kot sredstvo za izboljšanje socialne kohezije, kakovosti življenja in boljšo učinkovitost ter trajnostni razvoj urbanih območij pojavlja koncept »pametno mesto«. Pametno mesto je kot model urbanega ekosistema usmerjeno v zmanjšanje porabe virov, preprečevanje energetskih izgub, podpiranje gospodarske konkurenčnosti, zniževanje skupnih stroškov in več, s čimer stremi k ravnotežju tehnoloških, gospodarskih in socialnih dejavnikov. Posledično imajo v sodobni družbi IKT znanja in veščine vedno večji pomen, čemur se prilagaja tudi izobraževanje v šolah. Izobraževalni sistem naj bi sledil sodobnim razvojnim smernicam, možnostim IKT in značilnostim populacije generacije Z. Koncept pametnega mesta tako predstavlja idealen učni model za elektro in računalniške srednje šole ter tehniške gimnazije, ki učencem preko realnega in živega okolja omogoča seznanjanje s sodobnimi tehnologijami in znanji ter zagotavlja inovativno okolje. Predstavljeno učno okolje je lahko zgled za postavitev razvojnih in raziskovalnih okolij v izobraževalnih ustanovah ter generator bodočih uspešnih kadrov in talentov.

Ključne besede: IKT, model učnega okolja, pametno mesto.

Abstract

With the rapid technological development, the concept of »smart city« is emerging as a means of improving social cohesion, quality of life, better efficiency and the sustainable development of urban areas. The smart city, as a model of urban ecosystem, is aimed at reducing resource consumption, preventing energy losses, supporting economic competitiveness, lowering common costs and more, thus striving to balance the technological, economic and social factors. As a result, knowledge and skills in ICT have an increasing importance in modern society, and education in schools must also be adapted. The educational system should follow modern developmental guidelines, ICT possibilities and characteristics of the population of the generation Z. The concept of a smart city is such an ideal learning model, for electrical and computer secondary schools, that enables pupils to familiarize themselves with modern technologies in science and provide an innovative environment through real and live environment. Presented learning environment can be a model for the development of research development environments in educational institutions and be the generator of future successful talents and employable staff.

Keywords: ICT, learning environment model, smart city.

1. Uvod

Uvajanje sodobnih tehnologij v srednje elektro in računalniške šole ter tehniške gimnazije je proces, ki zahteva dolgoročno načrtovanje tako glede opreme, kot tudi kadrovske strukture učiteljev in učnega procesa. Glavni namen je vsekakor zadostiti tako potrebam trga kot tudi populacije vključene v učni proces.

V Šolskem centru Novo mesto so se uvajanja sodobnih tehnologij lotili preko razvoja modela učnega okolja, ki temelji na konceptu »pametno mesto«. Pametno mesto predstavlja živo okolje, kjer imajo učenci možnost razvoja tehnoloških rešitev, ki sovpadajo z definicijo pametnih mest. Glavni cilje je spoznavanje in razvoj pametnih tehnologij (angl. SMART technologies) in aplikacij, ki temeljijo na izbrani učni platformi, odprtih podatkih, velikih podatkih in analitiki, strojnem učenju, spoznavanju opreme in podobno.

Celoten model sloni na enem izmed najhitreje rastočih področij v računalništvu, internetu stvari (v nadaljevanju IoT; ang. internet of things).

1.1 IoT

IoT je omrežje fizičnih naprav kot so vozila, gospodinjski aparati, urbane infrastrukture in drugo, ki vsebujejo vgrajene tehnologije za komuniciranje in interakcijo z notranjimi stanji naprav ali z zunanjim okoljem ter zajemajo podatke in dogodke v fizičnem svetu. Ti podatki so osnova za učenje vedenja ljudi, trendov uporabe naprav in storitev, reagiranje s preventivnim ukrepanjem, izboljšanje učinkovitosti na različnih področjih, povečanje gospodarskih koristi, ohranjanje virov in olajšanje življenja ljudi. Dodatni pozitivni vidiki takšnih sistemov so v njihovi avtonomnosti, nizkih stroških, majhnih dimenzijah naprav, nizki porabi energije in več.

Analiza podjetja Gartner predvideva, da bo do leta 2020 IoT tehnologija prisotna v 95% elektronike novih produktov ter da bo na splet povezanih več kot 20 milijard naprav, pri čemer nekateri predvidevajo, da bo ta številka še mnogo višja.

IoT torej ne spreminja le načina delovanja naprav temveč tudi življenjski slog ljudi. Govorimo o povezanem svetu, katerega pravilo bo, da je »vse kar je lahko povezano, tudi povezano«.

S pojavom pametnih mest, pametnih vasi, pametnih naselij, pametnih hiš, itd. se srečamo s hitro razvijajočo se tehnologijo, ki je osnova za pametne sisteme.

Ključni izziv vsake sodobne družbe je torej zagotoviti nadaljnji razvoj in konkurenčnost na trgu. Da bi to bilo mogoče je v izobraževalnem procesu potrebno slediti tako razvoju tehnologije kot tudi spreminjati koncept poučevanja in izobraževanja kot celote. Šole z razvojnim in raziskovalnim okoljem postajajo generatorji bodočih uspešnih kadrov in talentov, kjer se vloga učitelja pojmuje kot vloga konstruktorja, pomočnika, trenerja in ustvarjalca učnih okolij.

1.2 Izzivi izobraževanja generacije Z

Pripadniki generacije, ki je trenutno vključena v programe srednješolskega izobraževanja, so rojeni okoli leta 2000 ali kasneje in pripadajo tako imenovani generaciji Z, znani tudi kot mobilna generacija in generacija Facebooka, njene predstavnike pa imenujejo tudi digitalni domorodci (Bencsik, Horváth-Csikós, & Juhász, 2016). Pripadniki generacije so odraščali s tehnologijo in svetovnim spletom, mp3 predvajalniki, SMS-i, pametnimi telefoni, z YouTube-om in drugimi medijskimi tehnologijami (Kapil & Roy, 2014). Rodili so se v tehnološko dobo in imajo vse lastnosti internetne generacije.

Značilnosti pripadnikov generacije Z se precej razlikujejo od prejšnjih generacij, saj so že od zgodnjega otroštva uporabniki interneta in raznih informacijsko komunikacijskih naprav, ki iščejo znanje in odgovore na internetu. Od prejšnje generacije, generacije milenijcev, se po uporabi tehnologije razlikujejo tudi po tem, da do interneta dostopajo večinoma preko pametnih naprav in ne več preko računalnikov (Nielsen, 2017). Po podatkih Nielsena (Nielsen, 2017) generacija Z trenutno predstavlja 26 odstotkov svetovnega prebivalstva, kar je največji posamezni segment prebivalstva.

Izzivi, ki se v vzgojno izobraževalnem sektorju postavljajo so, na kakšen način učinkovito prenesti znanje tej populaciji ter kako oblikovati učne vsebine, da bodo sledile tako razvoju tehnologije kot tudi potrebam, zmožnostim in lastnostim njenih predstavnikov.

V ta namen so v Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji, Šolskega centra Novo mesto, znotraj odprtega kurikula, pričeli s pilotno izvedbo modela učnega okolja na konceptu pametno mesto, ki temelji na sodobnih IoT tehnologijah, ki se skladajo izzivi, ki so predstavljeni.

1.3 Tehnologije modela učnega okolja

Informacijsko in komunikacijske tehnologije (IKT) lahko dopolnjujejo, obogatijo in preoblikujejo izobraževanje na bolje (Unesco, 2018). Nov izziv tako učiteljem kot učencem predstavljajo sodobne IKT tehnologije, ki spreminjajo način življenja ljudi. Ena takšnih je vsekakor IoT.

Ker gre za »nevidno« tehnologijo, ki s svojim delovanjem daje občutek, da so posamezne naprave ali okolja v interakciji z nami je zelo pomembno, da se dijaki srečajo tako s konkretnimi primeri delovanja takšne tehnologije, kot tudi s celotno infrastrukturo, ki stoji v ozadju takšnih sistemov.

Osnovne tehnologije, ki so uporabljene za učni model vključujejo:

- Mikrokrmilniško platformo Arduino s senzorji
- Odprto-kodno Colibri STEM Platformo
- Brezžične komunikacijske tehnologije
  - WPAN, WLAN, WMAN, WWAN
- Oblačne platforme
  - Podatkovne baze
  - Obdelava podatkov
  - Vizualizacija
- Aplikacije
  - Spletne
  - Mobilne

- Obdelavo podatkov in analitiko
- Izdelavo produkta
  - Izdelava tiskanih vezij
  - 3D tisk ohišja

Model obsega postavitev senzorjev za merjenje okoljskih parametrov, zbiranje podatkov, analizo in učenje pomembnih dejstev povezanih z mestom na osnovi velikih podatkov ter razvoj aplikacij za spremljanje senzorskih parametrov.

S spoznavanjem aktualnih sodobnih tehnologij se učencem omogoča lažji prehod na trg dela, šola pa prevzame vlogo inovativne učeče organizacije.

Da bi zadostili zahtevam izobraževanja v modelu »pametno mesto«, je v procesu poučevanja uporabljena odprto-kodna Colibri STEM (ang. Science, Technology, Engineering and Mathematics, op. prev. Znanost, Tehnologija, Inženirstvo in Matematika) platforma, katere del je Colibri IoT.

Colibri IoT je, razvita s strani učiteljev, odprta platforma senzorjev IoT, ki omogoča učencem, da spoznajo osnovna IoT načela na aplikacijah v realnem življenju. Temelji na platformi Arduino, podpira LoRaWAN povezljivost iz škatle in omogoča širok razpon funkcionalnosti z uporabo različnih razširitvenih plošč. Colibri IoT se lahko uporablja za razvoj pametnih mest, pametnega kmetijstva, pametne industrije in drugih aplikacij.

Odločitev za delo s Colibri STEM platformo temelji tako na tehnoloških kot motivacijskih možnostih, ki jih ponuja platforma. Cilj je, da se učence navduši za programiranje s pomočjo konkretnih aplikativnih projektov IoT. Delo s platformo podpira tudi pouk na različnih stopnjah zahtevnosti in individualiziran pouk, odvisno od potreb posameznika. Osnovni namen je, da vsi udeleženci izobraževanja spoznajo osnovne koncepte, nadalje pa imajo posamezniki možnost pridobivanja znanj na področjih, ki jih zanimajo. Platforma podpira številna takšna področja, kot so elektronske naprave, komunikacijska omrežja, analitika velikih podatkov, uporabniški vmesniki in tudi poslovni modeli in iskanje dodane vrednost za končnega uporabnika.

2. SWOT analiza

Kritičen pregled uporabnosti pristopa uvajanja učnega modela s tehnološko vsebino v srednje šole je predstavljen s SWOT analizo, ki vzame pod drobnogled njegove prednosti, slabosti, priložnosti ter nevarnosti.

Uvajanje sodobnih tehnologij v tehničnih šolah ima številne prednosti, kot so lažje vključevanje v delovni proces in ustvarjanje delovnih mest, alternativni načini poučevanja in vrednotenja znanja, ustvarjalne metode poučevanja in več (Tabela 1).

Tabela 1: Prednosti uvajanja sodobnih tehnologij v učni proces

Prednosti	*Opombe*
1. Spoznavanje novih tehnologij pred vstopom učencev na trg delovne sile ali pred nadaljnjim izobraževanjem ter posledično večja zaposljivost kadra.	1. Področja, povezana z naravoslovjem, tehnologijo, tehniškimi vedami in matematiko, ponujajo tudi boljše zaposlitvene možnosti, kar zrcali potrebe družbe, ki vse bolj temelji na inovacijah. Diplomanti na področju informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) lahko pričakujejo za sedem odstotnih točk višjo stopnjo zaposlenosti kot diplomanti umetniških in humanističnih smeri ali družbenih ved, novinarstva in informatike (FinancePro, 2018).
2. Učenje v realnem okolju je prilagojeno potrebam učnega procesa generacije Z.	2. Študija, ki sta jo opravila Barnes in Noble College, kaže, da današnji učenci ne želijo biti pasivni. Ne zanima jih preprosto obiskovanje pouka, sedenje med predavanji in pisanje opomb, ki jih bodo kasneje potrebovali za izpit. Namesto tega pričakujejo, da bodo v celoti vključeni in bodo sami del učnega procesa (Barnes&Noble College, 2018).
3. Motivacijski učinek učenja na realnih primerih in v živem okolju.	3. Rezultati raziskave o vplivih konstruktivističnega učnega okolja na motivacijo so pokazali, da če se učenci zavedajo, da je znanost v šoli povezana z njihovim resničnim življenjem, so bolj motivirani za učenje znanosti (Cetin-Dindar, 2016).
4. Možnost individualizacije pouka omogoča nadarjenim učencem razvoj lastnih potencialov in povezovanje z industrijo.	4. Konstruktivistični pristop izvedbe pouka ali obšolskih dejavnosti v povezavi z inovativnimi tehnološkimi izzivi omogoča posameznikom realizacijo osebnih pričakovanj in potencialov poleg tega pa se preko izzivov podjetij povezujejo s posameznimi panogami v industriji.
5. Spodbujanje kreativnega mišljenja in inovativnosti pri učencih preko kritičnega razmišljanja in reševanja avtentičnih problemov.	5. Informacijsko komunikacijska tehnologija omogoča raznolike možnosti spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja v avtentičnih učnih situacijah. Za avtentičnost poučevanja je značilno da so naloge in dejavnosti realnim življenjskim problemskim situacijam, da omogočajo in spodbujajo samostojnost, da so postavljene so kot odprt problem in da dopuščajo različne strategije reševanja (Sentočnik, 2000).

Kot glavni slabosti uvajanja sodobnih tehnologij v učni proces se kažejo stroški IKT opreme ter pomanjkanje ustrezno izobraženega kadra med učitelji (Tabela 2).

Tabela 2: Slabosti uvajanja sodobnih tehnologij v učni proces

Slabosti	*Opombe*
1. Stroški IKT opreme.	1. Stroški IKT opreme z ustrezno infrastrukturo in tehnološka didaktična oprema pogosto dosegajo visoke stroške.
2. Pomanjkanje strokovnega/učiteljskega kadra z ustreznim znanjem; kapacitete inženirjev so zelo nizke.	2. Zaradi dostopnosti atraktivnih zaposlitev v gospodarskem sektorju se kaže pomanjkanje inženirjev v učiteljskih zborih.

Priložnosti sodobnih IKT v izobraževanju se kažejo na več nivojih, od splošnega dobrega za družbo do konkurenčne prednosti šol in ustanov, ki se prilagajajo tehnološki dobi (Tabela 3).

Tabela 3: Priložnosti uvajanja sodobnih tehnologij v učni proces

Priložnosti	*Opombe*
1. Prepoznavnost in konkurenčna prednost na trgu za šole s posodobljenimi tehničnimi programi.	1. Prepoznavnost šol med drugim temelji na programu in načinu izvajanja le tega. Uporaba sodobnih tehnologij v učnem procesu pripravlja učence neposredno za vstop na trg delovne sile ali pa jih pripravlja na nadaljnji študij ter jim posredno omogoča boljše rezultate.
2. IKT orodja in znanja postajajo dostopna šolskim ustanovam, s čimer se povečuje uspeh tehničnega izobraževanja.	2. FabLab mreža in podobni koncepti tehnoloških laboratorijev ugodno vplivajo na spremembe v izobraževanju in omogočajo učencem več kot le klasični pouk.
3. Vključevanje v mreže tehničnih inštitucij na različnih nivojih, v vsestransko korist, delitev virov, izvajanje skupnih projektov.	3. Povezovanje preko Erasmus + projektov, medpodjetniško izobraževalni centri v sklopu šol ter sodelovanje tehnoloških laboratorijev tipa FabLab mreža.
4. Vloga tehniškega izobraževanja na nacionalni razvoj in blaginjo je splošno priznana.	4. V Sloveniji velja, da so med poklici, ki so bolj iskani oziroma hitreje zaposljivi, so inženirji strojništva, elektrotehnike in elektronike, zdravniki specialisti splošne medicine in drugi specialisti, zobozdravniki, medicinske sestre, strokovnjaki za zdravstveno nego, farmacevti, finančniki, revizorji, računovodje, programerji računalniških aplikacij, razvijalci in analitiki programske opreme in aplikacij in tehniki za strojništvo (FinancePro, 2018).

Pri uvajanju sodobnih tehnologij v šole nikakor ne gre zanemariti nevarnosti, ki se ob tem pojavljajo in zahtevajo obravnavo in spremljanje (Tabela 4).

Tabela 4: Nevarnosti uvajanja sodobnih tehnologij v učni proces

Nevarnosti	*Opombe*
1. Potrebna je skrbna obravnava kakovosti učnega procesa, ki v kurikulu vključuje sodobne IKT.	1. Kakovost tehničnega izobraževanja v srednjih računalniških in elektro šolah ter tehniških gimnazijah v Sloveniji se razlikuje glede na odličnost, ki jo šole dosegajo. Namen uvajanja sodobnih IKT tehnologij v učni proces ni namen sam po sebi in zahteva prilagoditve tako v sestavi in znanjih učiteljev kot tudi v prilagoditvi učnega programa.
2. Tendenca učencev za tehnične poklice in upad zanimanja na drugih področjih.	2. V povezavi s potrebami generacije Z in kot posledica povečanja zaposlitvenih zmogljivosti v sektorju komunikacijsko informacijskih tehnologij, se pričakuje, da bodo ti sektorji narekovali tudi potrebe po kadrih kot tudi zaposlovali dijake/študente tehničnih smeri.

3. Možnost prevlade računalniško podprtega učenja nad eksperimentalno podprtimi učnimi pristopi (Natarajan, 2010).	3. Z razpoložljivostjo računalnikov z vedno večjo močjo, se pričakuje, da bo ta težnja postala močnejša (Natarajan, 2010).

3. Zaključek

Izobraževanje je nepogrešljiv del vsake sodobne družbe, ostaja pa še veliko izzivov za izboljšanje in prilagajanje tako v delovanju izobraževalnih ustanov kot tudi v izobraževalnih programih. Izobraževalno področje se dramatično spreminja zaradi različnih dejavnikov, kot so nastajajoče tehnološke inovacije, drugačne potrebe in lastnosti vsake generacije, dostopnosti informacij na internetu ter sprememb delovanja družbe. Vsi ti dejavniki pa zahtevajo spremembe v delovanju šol in vlogah učiteljev.

Cilji, ki si jih postavlja izobraževalni sistem bi morali slediti načelu »za javno dobro«. Da bi se kot družba lahko razvijali in sledili tehnološko naprednejšim okoljem, je ključno, da tehnične šole svojim učencem ponudijo vsebine, ki vzpodbujajo inovativnost, sledijo sodobnim razvojnim smernicam in predvsem, da jih naučijo kritično vrednotiti, uporabljati in ustvarjati nove tehnološke vsebine. Verjamemo, da je delovanje v realnem okolju najprimernejši način za dosego zastavljenih ciljev, pametno mesto pa model, ki postavlja dovolj izzivov in vprašanj.

4. Literatura

Barnes&Noble College. (2018). *Barnes&Noble College*. Pridobljeno iz https://www.bncollege.com/wp-content/uploads/2018/09/Gen-Z-Report.pdf

Bencsik, A., Horváth-Csikós, G., & Juhász, T. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitivness*, 8(3), 90–106.

Cetin-Dindar, A. (2016). Motivacija študentov v konstruktivističnem učnem okolju. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 233-247.

FinancePro. (Februar 2018). *Kateri so najperspektivnejši poklici v Sloveniji in kje so plače najvišje?* Pridobljeno iz FinancePro: https://pro.finance.si/8864308?cctest&&cookietime=1539293328

Kapil, Y., & Roy, A. (2014). Critical Evaluation of Generation Z at Workplaces. *International Journal of Social Relevance&Concern*, 2(1), 10–14.

Natarajan, R. (2010). A SWOT ANALYSIS OF OUR CONTEMPORARY. *The Journal of Engineering Education*.

Nielsen. (Julij 2017). *https://www.nielsen.com*. Pridobljeno iz THE NIELSEN TOTAL AUDIENCE REPORT: Q1 2017: https://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2017/the-nielsen-total-audience-report-q1-2017.html

Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 2/3, 82-87.

Kratka predstavitev avtorice

Danijela Erenda je diplomirana inženirka računalništva in informatike. Na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji Šolskega centra Novo mesto, poučuje teoretične predmete računalništva. Poleg poučevanja je tudi vodja SCiDROM MakerSPACE tehnološkega laboratorija Šolskega centra Novo mesto, ki deluje s klopu FabLab mreže, je aktivna sodelavka na Erasmus + mednarodnih projektih in članica razvojne skupine Colibri STEM platform.

E-omarice v šoli

School eLockers

Marko Laznik

ŠC Ravne, OE Srednja šola Ravne
marko.laznik@srednjasolaravne.si

Povzetek

V izobraževalni proces kot tudi v druga področja poslovanja šole se vsako leto vključuje nova tehnologija. Prispevek predstavlja projekt e-omarice, ki je nastal na pobudo vodstva šole. Pri pripravi projekta so se vključili dijaki višjih letnikov in se povezali z gospodarsko družbo, ki je pri sami izvedbi pomagala z dobavo strojne opreme in pri pripravi programa za odpiranje šolskih garderobnih omaric prek najnovejših IK tehnologij. V prispevku je predstavljen potek dela in prikaz delovanja ob zaključku. Uvodni del zajema teoretična izhodišča s področja tehnologije, ki je bila vključena v projekt, nato je opisan potek dela – od priprav do izvedbe. Predstavljena je programska oprema in vse trenutne možnosti, kako šolsko garderobno omarico odpreti na daljavo z uporabo mobilnega telefona, kartic RFID in drugih IKT možnosti. V nadaljevanju so predstavljene tudi možnosti nadgradnje tega sistema ter podan opis, kaj vse je možno krmiliti z obstoječim sistemom. Poudarek je tudi na varnosti in zaščiti pred nezaželenimi vdori. E-omarice so namenjene dijakom in spodbujajo uporabo novih tehnologij v šoli, šoli pa omogočajo lažje dodeljevanje in odpiranje ter razbremenitev delavcev, ki so prej skrbeli za ključe, ki so jih dijaki nenehno izgubljali.

Ključne besede: e-storitve, garderobna omarica, IT, ključavnica, VoIP telefonija.

Abstract

Every year we observe new technology being included in the educational process as well as in other areas of school work. The paper presents the project of the e-locker, which was created on the initiative of the school leaders. During the preparation of the project, the students of senior years joined forces with the company, which, at the time of system implementation, helped with the supply of hardware and also in the preparation of a programme for opening school lockers with the help of the latest ICT technologies. The paper presents the procedure of system installation and its functioning. The introductory part first covers the theoretical starting points from the field of technology that was included in the project, and then describes the course of work - from preparation to implementation. The paper also gives insight into software as well as all current possibilities on how to open the school locker box remotely by using a mobile phone, RFID cards and other ICT options. This is followed by presenting the options for the system upgrade and a description of what else can be managed with the existing system.The emphasis is also on safety and protection against unwanted intrusions. E-lockers are designed for students and thus encourage the use of new technologies at school. Besides that, the system enables easier allocation and opening of lockers, and thus presents great pressure relief for the stafff who previously took care of the keys that students were constantly losing.

Key words: e-services, IT, lock, school locker, VoIP telephony.

1. Uvod

Leto 2014 je bilo za Srednjo šolo Ravne, dijake in zaposlene zelo pomembno, saj smo se preselili v novo, moderno stavbo na lokacijo ravenskega parka, knjižnice in bazena. Šola izobražuje mlade za poklice s področja tehnike, kot so tehnik računalništva, strojni tehnik, elektrotehnik itd. Šolo obiskuje približno 640 dijakov iz celotne koroške regije. Z novo šolo so veliko pridobili tudi dijaki, saj imajo zdaj ogromno prostorov za druženje, veliko šolsko knjižnico, predavalnico, jedilnico, katere so še posebej veseli, saj so včasih morali na malico peš v stavbo Železarne Ravne. Nova pridobitev pa je bila tudi šolska garderobna omarica, saj jih je toliko, da lahko ima vsak dijak svojo. A od prvega dne pouka v novi stavbi so se tedensko pojavljale težave. Dijaki so izgubljali ključe in vdirali v sosednje omarice, saj so se vrata dala odpreti s kovancem zaradi neustreznega sistema mehanskega zaklepanja. Poleg naštetega so se kvarile tudi ključavnice, v njih pa so tudi ostajali zlomljeni ključi. Hišnik je imel z menjavo posledično veliko dela, ključavničarja pa je obiskoval tedensko, da je naročeval kopije ključev.

Ravnateljica srednje šole je imela željo, da bi se omarice modernizirale in da bi jih bilo mogoče odpreti z mobilnimi napravami. Njena želja je bila zanimiva, zato smo pristopili k pregledu stanja in začeli iskati informacije, kaj vse bi za izvedbo sploh potrebovali. Skupaj z dijaki tretjega letnika smo pri pouku računalništva na papir najprej zapisali vse ideje, kako se stvari lotiti. Skupaj smo razmišljali tudi, kako bi se omarice odpirale in kako bi jih kar najbolje zaščitili. Iskali smo tudi strokovno literaturo za komponente, ki smo jih izbrali.

Da bi vse skupaj delovalo prek mobilnih naprav, smo potrebovali tudi računalniško omrežje, ki je sestavljeno iz vsaj dveh med seboj povezanih naprav. Računalniško omrežje omogoča izmenjavo informacij, omogoča dostop do skupnih naprav in omogoča komunikacijo. Takšno najbolj znano omrežje je internet (Čelebić in Rendulić, 2012).

Da bi se omarice sploh zaklenile in odprle, smo za vsako omarico potrebovali e-ključavnico. Takšne ključavnice danes niso več novost, ampak standard v večini novogradenj. Uporablja se jih predvsem za odpiranje vhodnih vrat. Sistemi so krmiljeni na različne načine – s kodo, prstnim odtisom, daljinsko, prek domofona, s karticami in podobno. Osnovni koncept kontrole pristopa omogoča preprost nadzor nad tem, kdo lahko odpre vrata in kdo ne (Žnidar, 2018).

Na šoli smo se odločili, da se bodo vrata v prvi vrsti odpirala s telefonom prek spletne aplikacije. Da bi zagotovili še kakšno dodatno možnost, je po posvetu nastala še ideja o klicu iz mobilnika na določeno telefonsko številko. To bi odklenilo omarico, s katero bi bila številka tistega, ki kliče, povezana. Za izvedo tega smo potrebovali tudi VoIP telefonijo. VoIP prenaša glas in multimedijsko vsebino prek interneta. Poznamo dva glavna tipa VoIP telefonije, en temelji na strojni, drugi pa na programski opremi (Rouse, 2018).

Na šoli je še nekaj dijakov, ki ne uporablja telefona, zato smo za njih načrtovali še čitalec RFID in možnost odklepa omarice z dijaško izkaznico ali obeskom RFID. RFID lahko definiramo kot proces, poznan pod imenom radiofrekvenčna identifikacija, deluje pa na principu elektromagnetnih radijskih valov (Blazinšek, b. l.).

2. Pregled stanja in izbor opreme

Kot je bilo že v uvodu omenjeno, smo na začetku naredili pregled obstoječega stanja. Ugotovili smo, da je na šoli 630 omaric, od tega 560 v pritličju ob glavnem vhodu v šolo, preostalih 70 omaric pa v kleti šole. Omarice v pritličju so iz ivernih plošč, v kleti pa iz pločevine. To predstavlja 630 elektronskih ključavnic (slika 1), saj vsaka omarica potrebuje svojo. Do garderobnih omaric ni bilo električnih vodnikov ter internetne povezave. Potrebovali smo nekaj kilometrov vodnikov za elektriko in internet ter plastične kanale, v katerih bodo ti vodniki napeljani in tako tudi skriti. Da bi se omarice sploh odpirale, smo potrebovali tudi elektronsko vezje, ki bi omarice tudi krmililo. Vsak krmilnik za delovanje potrebuje tudi električno energijo, zato smo potrebovali skupno 15 napajalnikov, saj je bilo treba 230 V pretvoriti v 12 V. Za dijake smo načrtovali spletno aplikacijo. Da pa bi spletna aplikacija nemoteno delovala in pošiljala pravilne podatke elektronskim krmilnikom, smo potrebovali tudi računalnik strežnik.



Slika 98: Elektronska ključavnica

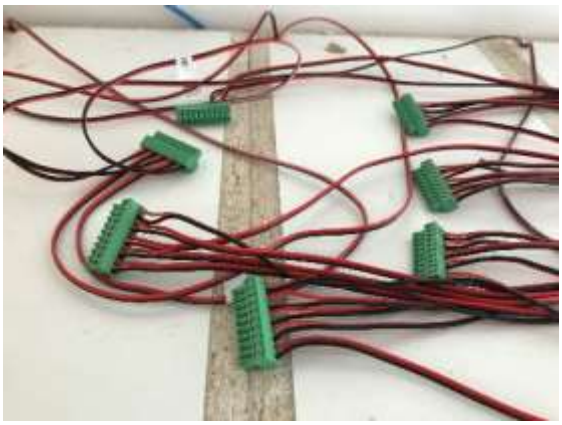
Za pomoč pri izvedbi projekta smo prosili lokalno podjetje, ki se ukvarja z elektronskimi sistemi in VoIP telefonijo. Pomagali in svetovali so nam pri nakupu primerne opreme in ponudili pomoč pri izdelavi spletne aplikacije za dijake in administratorja sistema. Prav tako so nam pomagali vzpostaviti sistem odpiranja na klic in RFID, saj nam to podjetje vzdržuje tudi VoIP telefonijo na šoli in pozna naše sisteme.

3. Potek dela

Sneli smo okrasno iverno obrobo nad omaricami, saj je nad posamezno vrsto omaric prazen prostor (slika 2). Ta prostor smo uporabili za namestitev krmilnikov, napajalnikov in medsebojno povezavo posameznih vrst omaric. V notranjost vsake omarice smo privijačili elektronsko ključavnico in napeljali vodnike (ter jih tudi spajkali) iz vsake omarice na vrh posamezne vrste omaric (slika 3), kjer je predvideno mesto za krmilno enoto.



Slika 99: Prostor nad omaricami



Slika 100: Vodniki na vrhu omarice, kjer je prostor za krmilno enoto

Vsaka vrsta omaric potrebuje svoj krmilnik in svoj napajalnik ter dostop do interneta, zato smo vse vrste omaric povezali tudi med seboj, kar je razvidno iz slik 4 in 5.



Slika 101: Povezave posameznih vrst



Slika 102: UTP in elektro vodniki

Sledilo je povezovanje vse opreme med seboj. Za povezavo posameznih vrst omaric na internet, smo uporabili tudi internetna stikala, ki združujejo vse vrste na en sam sistem. Sprogramirati je bilo treba tudi glavni usmerjevalnik šole, da je dopuščal promet/paketke VoIP telefonije in interneta. V glavno komunikacijsko omaro smo vgradili tudi nov računalnik strežnik, na katerega se je namestila programska oprema, namenjena dijakom in šolskemu osebju za samo vzdrževanje in dodeljevanje omaric. Ker so bile omarice v kleti kovinske, smo tam morali sistem nekoliko prilagoditi in prav tako napeljati vso potrebno instalacijo (slika 6).



Slika 103: Garderobne omarice v kleti



Slika 104: RFID čitalec kartic in obeskov

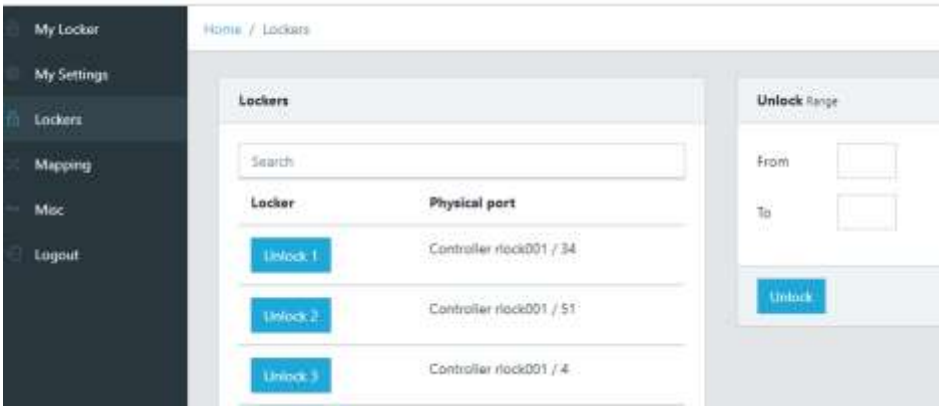
Da bi dijaki lahko dostopali do omrežja internet, smo namestili še pet dodatnih WIFI dostopnih točk, ki so namenjena samo odpiranju omaric in tako povečali zmogljivost šolskega brezžičnega omrežja ter na koncu vgradili še sistem za odklepanje z dijaškimi izkaznicami. Na eno vrsto omaric smo dodali čitalec RFID (slika 7).

4. Delovanje in varnost

Vse dijake šole smo uvozili v našo programsko opremo in posamezniku dodelili enolično uporabniško ime in geslo, katerega si je ob prvi prijavi moral sam spremeniti. Sporočili smo jim tudi prijavne podatke za WIFI omrežje, da so lahko dostopali do šolskega interneta. Omarice je danes možno odpreti na več načinov. Prvi način je ta, da dijak v spletni brskalnik napiše naslov, na katerem se nahaja spletna aplikacija. Tam se mora prijaviti s svojimi prijavnimi podatki in na aplikaciji se mu odpre njegova številka omarice. S klikom na gumb *odpri* se omarica tudi odpre. Ker so se dijaki igrali in pogosto klikali na ta gumb, smo zaradi razbremenitve sistema onemogočili zaporedno klikanje, tako da lahko omarico odprejo na vsakih 10 sekund. Drugi način je ta, da dijak s svojega telefona (telefonsko številko si shrani v spletno aplikacijo) pokliče na določeno brezplačno telefonsko številko. Sistem zazna klic, preveri, čigava številka je ter odpre dotično omarico. Tretja možnost odpiranja pa je RFID, kjer se na čitalec samo prisloni dijaško izkaznico ali obesek RFID za ključe in tako se spet odpre omarica dotičnega dijaka.

Kot je bilo omenjeno na začetku članka, so si včasih dijaki omarice odpirali s kovanci ali drugimi predmeti. Z novim sistemom to ni mogoče, saj je ključavnica narejena tako, da vrata omare drži vedno zaprta, saj je na vratih kaveljček, ki se vpne v elektronsko ključavnico. Sam informacijski sistem je zavarovan z najsodobnejšimi ključi, vsa stikala in usmerjevalnik pa nadgrajeni na najnovejšo programsko opremo s sodobnimi algoritmi šifriranja. Prav tako je skrbno varovano tudi WIFI omrežje in spletna aplikacija na strežniku.

Določili smo tudi zaposlene na šoli, ki bodo opravljali z omaricami. Eni jih bodo dodeljevali, drugi samo odpirali ali menjali gesla uporabnikom. Administrator sistema in hišnik lahko z enim klikom odpreta katero koli omarico, vse omarice na šoli istočasno ali posamezno vrsto omaric (slika 8).



Slika 105: Spletna aplikacija in odpiranje

5. Možnosti nadgradnje in povezovanja

Krmilniki na omaricah omogočajo širok spekter nadgradnje ali povezljivost z drugimi sistemi. Na sistem smo že povezali domofon, ki skrbi za odpiranje vrat v poletnem času, ko je šola zaklenjena, administrativni delavci pa v službah. Tako lahko prek tega sistema obiskovalcem šole odklenejo glavna vrata. Razmišljamo že o dograditvi sistema, ki bi prek obstoječega sistema krmilil dve zapornici, ki omogočata dostop do šolskega parkirišča. Na tak način bi se zapornice lahko odpirale prek klica na telefonsko številko, ki bi bila predhodno shranjena v sistem ter tajnici omogočala odpiranje zapornic prek VoIP telefona, ki ga uporablja za vsakodnevne klice. Možnosti dograditev je še ogromno.

6. Težave pri projektu

V prvem tednu pouka smo opazili nekaj manjših težav in jih tudi sproti odpravljali. Te težave so bile predvsem zaradi prevelikega števila uporabnikov, ko so se sočasno povezali na WIFI omrežje prek ene dostopne toče. To smo odpravili tako, da usmerjevalnik avtomatično preusmerja dijake na druge WIFI dostopne točke, ki niso tako obremenjene. Poleg naštetega smo omogočili tudi povezovanje na spletno aplikacijo prek mobilnih omrežij, kot so 3G, 4G, LTE, saj imajo dijaki po večini zakupljen prenos podatkov. Tako smo tudi razbremenili šolsko omrežje.

Pojavila se je težava s čitalcem kartic, ki ni utegnil brati ene kartice za drugo, to težavo smo rešili s posodobljenimi algoritmi in nadgradnjo strojne opreme čitalca.

Dijaki so tudi pozabljali svoja gesla, zato smo v spletni aplikaciji dodali možnost »pozabljeno geslo«, ki pošlje naključno novo geslo na e-naslov dijaka.

7. Zaključek

V času hitrega razvoja in vsakodnevnih e-storitev je prav, da tudi računalniška šola sledi smernicam in prilagaja svoje sisteme. Kot smo pred leti v šolo vpeljali e-redovalnico in e-dnevnik, je bil zdaj čas še za elektronsko odpiranje omaric. Šola je pridobila pomembno infrastrukturo z veliko možnostmi nadgradnje. Veliko časa in denarja bo privarčevanega tudi s tem, ko ne bo treba več popravljati mehanskih ključavnic in vsakodnevno naročati kopij

ključev. V projektu so z idejami in pri izvedbi sodelovali tudi dijaki ter tako izpopolnjevali svoje znanje s področja elektrotehnike in računalništva ter telekomunikacij.



Slika 106: Šolske e-omarice



Slika 107: E-omarice znotraj

Veselimo se novih nadgradenj in novih projektov, ki nam poleg rednega dela dajejo dodatno veselje do poklica, ki ga opravljamo. S pomočjo tega projekta smo se naučili veliko novega, izboljšali naše dosedanje sisteme, kot so VoIP in omrežje internet. Pomembno je, da skrbimo za varnost in varovanje podatkov, zato tem področjem posvečamo še posebno pozornost. Dijaki se lahko na šoli kmalu veselijo novega izobraževalnega WIFI omrežja EDUROAM, ki bo omogočalo da do interneta dostopajo v akademskih organizacijah tako v Sloveniji kot tudi tujini. Šola pa je s tem dobila še dodatno in še bolj varno brezžično omrežje, ki bo omogočalo napravam, da se povežejo na internet iz vsakega prostora na šoli. Sliki 9 in 10 prikazujeta končno stanje projekta e-omarice.

8. Literatura

Blazinšek I. (NL). RFID – tehnologija prihodnosti. *Moj pogled.* Pridobljeno s: https://mojpogled.com/rfid-tehnologija-prihodnosti/ (20. 9. 2018).

Čelebić G. in Rendulić I. (2012). *Osnovni pojmi informacijske in komunikacijske tehnologije: priročnik za digitalno pismenost.* Otvoreno društvo za razmjenu ideja, Zagreb. Infokatedra, centar za obrazovanje.

Rouse M. (2018). VoIP (voice over IP). Pridobljeno s: https://searchunifiedcommunications. techtarget.com/definition/VoIP (23. 9. 2018).

Žnidar K. (2018). Bo ključ kmalu stvar preteklosti? *Delo in dom.* Pridobljeno s: https://www.deloindom.si/bivanje/domovi/bo-kljuc-kmalu-stvar-preteklosti (24. 9. 2018).

Kratka predstavitev avtorja

Marko Laznik, rojen 25. 1. 1983 v Slovenj Gradcu. Po izobrazbi magister poslovne informatike. Zaposlen na Šolskem centru Ravne, Srednji šoli Ravne, kot učitelj strokovnih predmetov s področja računalništva in informatike. Razrednik dijakom drugega letnika smeri elektrotehnika in strojništvo. V šoli vključen v različne projekte, med uspešnejšimi je projekt CroCoos – Preprečimo osip. Poleg projektov mentor mladim raziskovalcem in spodbuja dijake, da se vključujejo v projekte s področja računalništva.

Skupina programov Exploriments pri pouku fizike

Group of Exploriments Programs at Physics

Primož Hudi

II. OŠ Celje
primozhudi@gmail.com

Povzetek

V prispevku so predstavljeni nekateri programi, ki jih uporabljamo pri poučevanju in učenju temeljnih vsebin fizike v osnovni šoli. Cilj uporabe aplikacij je poskus razumevanja osnov fizike in poskusov izvedenih v ta namen. Razumevanje predmeta in motivacija sta večinoma povezana s kasnejšim udejstvovanjem učencev v znanosti. Ugotovili smo, da smo z uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku priča aktivnejšemu učnemu procesu. Aktivni učni procesi podpirajo pomembne cilje pri poučevanju in izobraževanju, uporaba IKT pa nam služi kot pozitiven dodatek, ki učne vsebine osmisli na zabaven in drugačen način ter jih kot take dela zapomnljivejše, ponuja boljše razumevanje snovi in vodi v večje pridobljeno praktično znanje za prihodnost.

Kjučne besede: fizika, IKT, motivacija, zabavno učenje, znanje.

Abstract

This paper presents some programs we use while teaching and learning fundamental physics contents in Primary school. The aim is to try to understand physics basics and its experiences. The understanding and its motivation is mostly related to pupils future work in science. More active learning processes is resulting in combined with the use of Information and Communication Technology (ICT). Active learning processes seem to support important aims in teaching and education, and the use of ICT provides a positive supplement offering something else and as that offers better intelligence and practical knowledge for the future.

Keywords: fun learning, ICT, knowledge, motivation, physics.

1. Uvod

Priložnosti in potencialne koristi IKT-ja so vidne pri izboljšavi samega poučevanja, ki vodi k boljši kvaliteti izobrazbe. Odkrivajo se nove vloge tako učiteljev kot učencev pri uporabi IKT-ja pri pouku. Ključnega pomena so učitelji, ki vpeljejo tehnologijo pri poučevanju, da učenci usvojijo ne samo obravnavano snov, temveč tudi uporabno tehnologijo za v prihodnje, ki jim je zanimiva in jih privlači. Radi bi spomnili, da vpeljava IKT v aktivno izobraževanje; poučevanje, po pričevanju Dawes-a (2004), pouk nadgradijo in ga naredijo bolj fleksibilnega. Opazen je poskok v učinkovitejši komunikaciji učitelja z učenci. Moderna tehnologija prinaša spremembe pri poučevanju, v tej smeri, da sili učence k samostojnemu razmišljanju in povezovanju med sabo, pri odkrivanju rešitev problema. Ni tako, da bi bila rešitev takoj dostopna; gre za proces učenja, kjer ima vsak od vpletenih svoje mesto. Možne rešitve razvijajo tudi medsebojne debate in sugerirajo svoj praktični potek reševanja in tudi razumevanje fizikalnega problema. Strinjati se gre tudi z Gerličem (2004), ko pravi, da je moč

izobraževanja v zanimivih in pestrih načinih podajanja informacij ter v večji dejavnosti učencev. Pričakovani izplen IKT se kaže po B. N. Brečko in V. Vehovar (2008) v:

- videnju širšega konteksta učencev za soočenje s (fizikalnimi) problemi;
- v učinkovitejšemu učenju, ki vključuje več čutov posameznikov, ko se ukvarjajo z zahtevnimi problemi in se lotevajo reševanja le-teh z IKT;
- lažji pripravi na pouk in razumevanju podane snovi učencev (s posebnimi potrebami in sposobnostmi);
- povečanju pozornost in motivaciji učencev, saj je poučevanje z IKT interaktivno orodje samega poučevanja.

Tako se po Gerliču (2013) IKT-ja učitelji poslužujejo največkrat za skupinsko delo v računalniških učilnicah s pomočjo računalnika, ko učitelj vnaprej pripravi učne liste/naloge. Zahtevane naloge z različno taksonomsko stopnjo lahko učenci rešujejo tudi individualno. IKT nastopa tudi v vlogi dopolnilnega ali dodatnega dela. Gerlič (2000) verjetno ni edini, ki zagovarja in tudi predvideva, da se bodo znanja in spretnosti zahtevane pri sodobnih tehnoloških procesih čedalje bolj razvijale in vključevale v prakso poučevanja. S tem bi se po njegovih predvidevanjih izboljšali pogoji učenja za učence in poučevanja za učitelje.

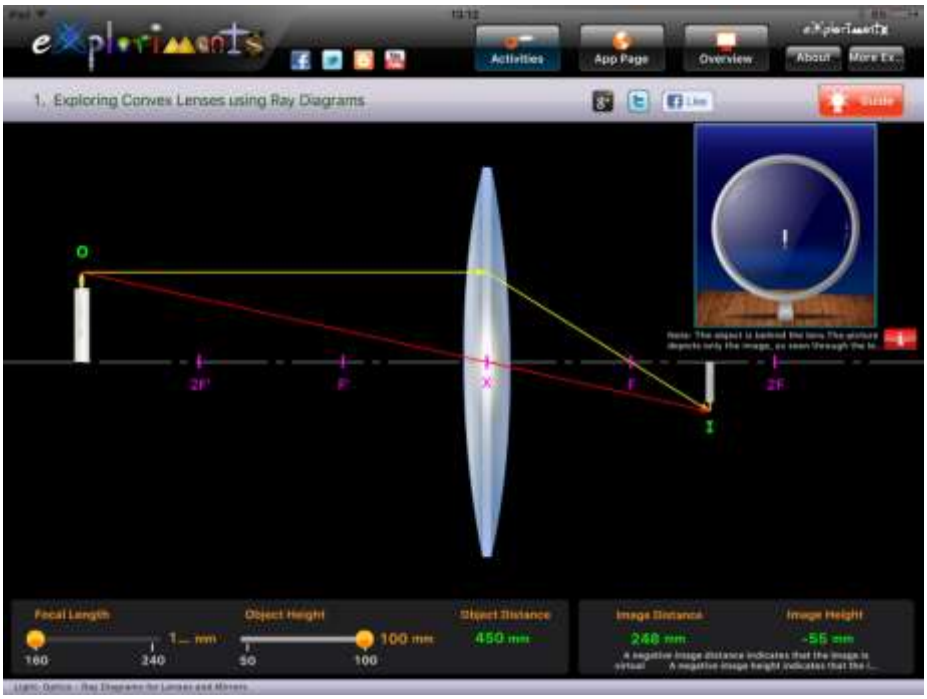
Naslonimo se na konkretni primer poučevaja fizike v 8. razredu, ko je na vrsti obravnava optike, seštevanja in odštevanja nevzporednih sil, sile vzgona, mase in teže, kjer nam individualno uporaba ali frontalna razlaga s pomočjo iPada izboljša predstavo in razumevanje obravnavane snovi. Učitelj mora pri letnem delovnem načrtu planirati in ustrezno vrednostiti količino ur za posamezne teme, pri katerih bodo učenci uporabljali tablice, ker delo z njimi vzame precej časa (Bleiberg 2013).

Spodaj naštete aplikacije so uporabne pri rednem pouku, pri poglabljanju težjih vsebin na dodatnem, utrjevanju osnov na dopolilnem pouku kot tudi na urah DSP. Oblik in načinov dela je več, tablica največkrat služi kot ciljno naravnano orodje za raziskovanje točno določenega problema, ki ga učitelj plasira s pomočjo nekaj vprašanj. Učenci se v dogovorjenem časovnem okviru s pomočjo aplikacij lotijo raziskovanja in tako odgovorijo na zastavljena vprašanja. Brez njih je efekt ponavadi manjši, ker se učenci bolj igrajo kot pa ciljno aktivno razmišljajo. V kolikor si šola lahko privošči tablico za vsakega učenca, individualno delo najbolj uspe. Pri fiziki uporabljamo tako individualni, skupinski pristop ter delo v parih, odvisno od namena, ki ga želimo doseči. Doma lahko učenci preko spletne učilnice dostopajo do različnih animacij in s pomočjo IKT vsebin dopolnijo znanje, katerega so pridobili v šoli (Cambridge Assessment 2017). Odziv učencev na delo s tablicami in spletno učilnico je zelo pozitiven, saj razbija klasičen slog poučevanja oz. ga dodatno oplemeniti. Tehnologija jim je blizu in preko nje na zabaven način spoznajo različne vsebine in se hkrati tudi učijo.

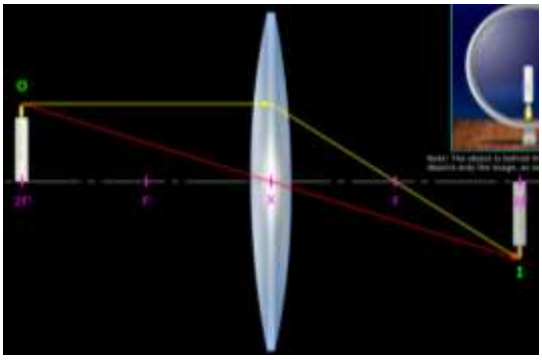
2. Osnovnošolska optika predstavljena z aplikacijo Ray Optics

Aplikacija Ray Optics je zelo uporabna pri pouku fizike v OŠ, ker lahko z njeno pomočjo virtualno demonstriramo preslikave čez zbiralno lečo (slike 1-5), razpršilno lečo, na voljo pa so nam tudi ravno, konveksno in konkavno zrcalo. Na sliki 1 je razvidno, da lahko pri zbiralni leči spreminjamo goriščno razdaljo, velikost predmeta in predmet premikamo od temena leče pa vse do trojne goriščne razdalje. Hkrati lahko opazujemo kako se spreminja slika (na optični osi in dejansko v desnem kotu), spodaj pa se nam izpisujejo podatki o razdalji predmeta in slike do temena ter velikost predmeta in slike.

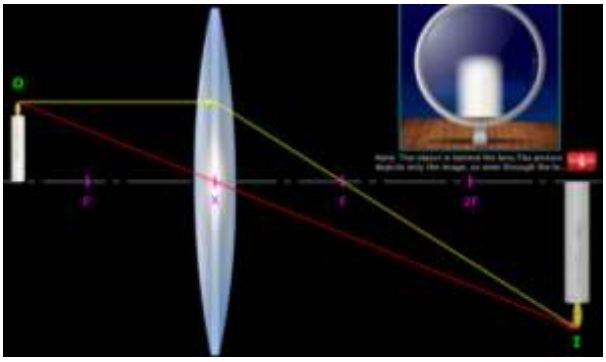
Simulacije so nazorne, zato učitelj prihrani precej časa pri razlagi snovi.



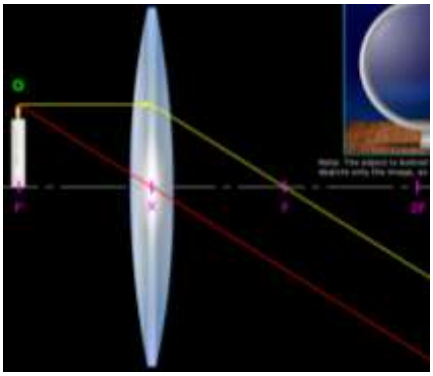
Slika 1. Prikazuje grafično podobo programa. Za demonstracijo je izbrana zbiralna leča, ki je pri fiziki v učnem načrtu za OŠ. Predmet je oddaljen dlje od dvojne goriščne razdalje, tako dobimo pomanjšano, realno in narobe obrnjeno sliko.



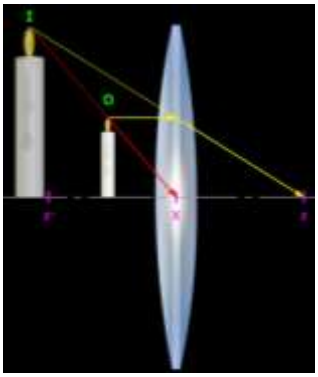
Slika 2. Predmet je postavljen natančno na 2F (dvojno goriščno razdaljo), v tem primeru sta velikosti slike in predmeta enako veliki.



Slika 3. Ilustracija predmeta med F in 2F pokaže povečano, realno in narobe obrnjeno sliko.



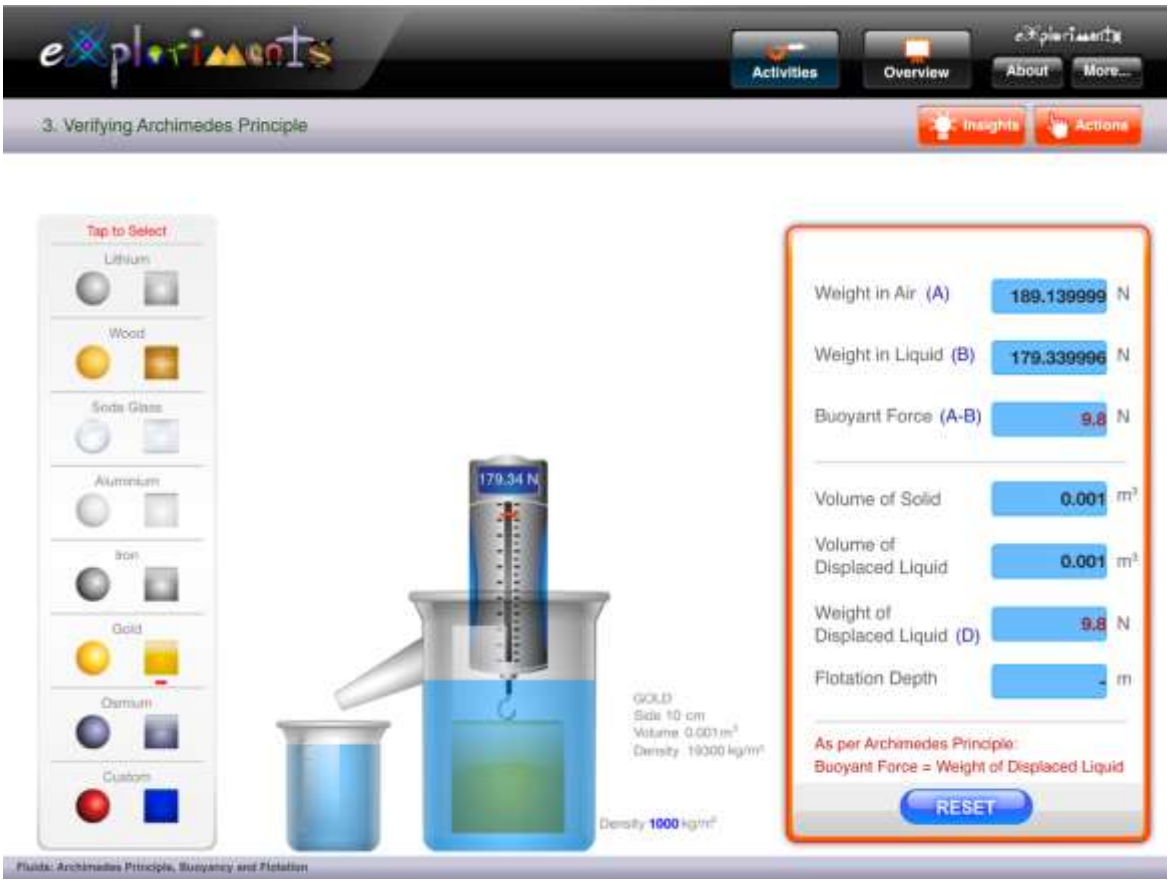
Slika 4. Predmet na poziciji F; slika ne nastane, ker se vzporedni in središčni žarek ne sekata.



Slika 5. Predmet med temenom in F, rezultira v navidezno, povečano in prav obrnjeno sliko, kar predstavlja model lupe.

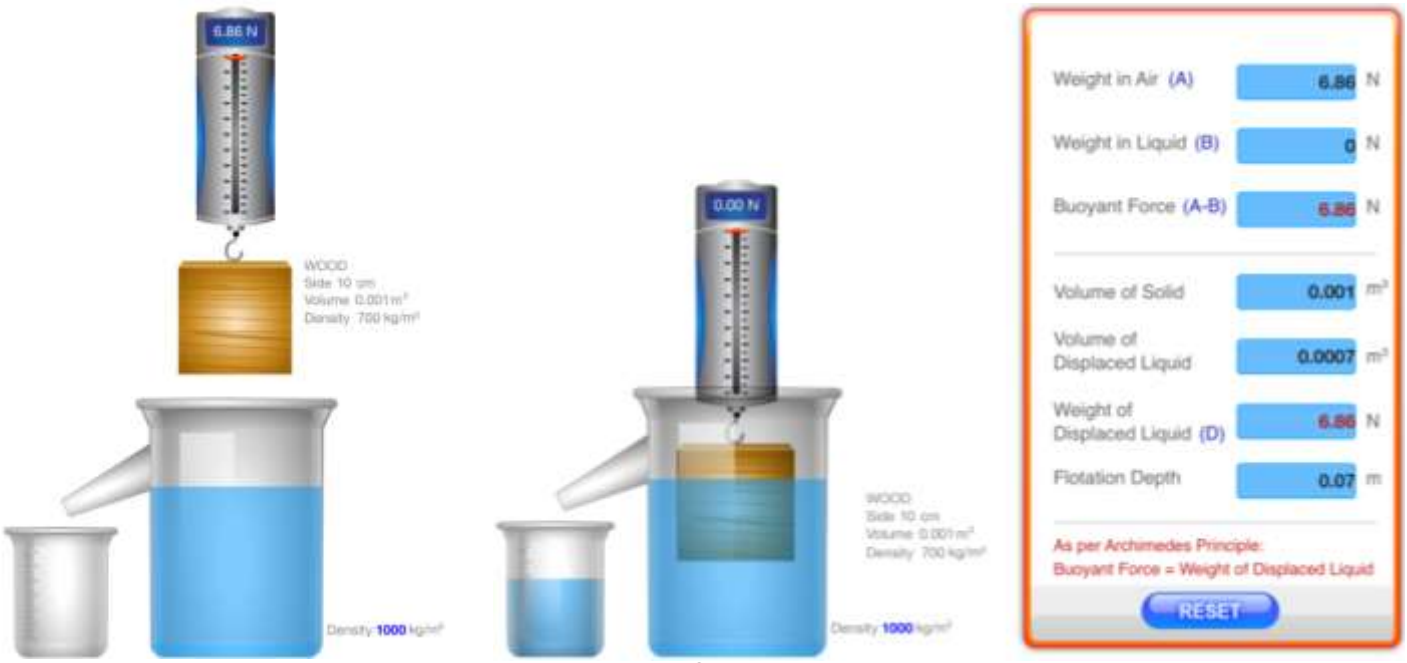
3. Raziskovanje sile vzgona z aplikacijo Buoyancy

Številni osmošolci imajo težave z razumevanjem sile vzgona. Na prvem mestu so zagotovo eksperimenti, da učenci dejansko vidijo, si predstavljajo in začutijo, kaj sploh sila vzgona je in kje jo v življenju srečujemo. Temo začnem obravnavati tako, da 15 kg težak kamen potapljamo v veliko posodo z vodo. Kamen je navezan na vrv. Vsak učenec kamen počasi dvigne, tako da je v celoti dvignjen nad gladino vode, potem pa ga počasi spušča. Že med je učencem jasno, da je v vodi bistveno lažji. V nadaljevanju razlage pa pride prav spodnja aplikacija Buoyancy, s katero lahko demonstriramo in kasneje tudi postavimo kakšno bolj zahtevno vprašanje, ki sodi tudi na tekmovanje.



Slika 6. Prikazuje grafično podobo programa; na desni strani so zapisani parametri, ki se spreminjajo glede na izbrano snov in telo na levi strani. Aplikacija omogoča, da si lahko izberemo neznano snov (na sliki možnost »custom«) in po potrebi ji spreminjamo velikost, gostoto; določimo ali je telo polno ali votlo...

Sila vzgona je nasprotno enaka teži izpodrinjene tekočine. Izbrana je zlata kocka z robom 10 cm, torej je volumen 1 dm^3. Telo je v celoti potopljeno v vodo, zato izpodrine enako količino vode, konkretno en liter. Teža litra vode znaša 9,8 N in neposredno predstavlja silo vzgona. Še drugače, silo vzgona dobimo tako, da odštejemo težo telesa na zraku od teže telesa v vodi (navidezna teža). Iz slike je razvidno, da pridemo do enakega rezultata.



Slika 7. Iz slike ugotovimo, da les z gostoto 700 kg/m^3 v vodi ne izpodrine svoj celoten volumen, ker je gostota snovi manjša od vode. Vzgon je po velikosti v tem primeru kar nasprotno enak teži kocke, ker kocka plava na vodi in je navidezna teža enaka 0 N. Teža izpodrinjene vode je enaka teži telesa.



Slika 8. Slika prikazuje votlo železno kocko. Nalogo v aplikaciji lahko povežemo z vprašanjem, zakaj ladja plava, če je narejana iz jekla, prav tako sem sodi tudi pojem povprečna gostota, kdaj telo plava, lebdi oz. se potopi. Spreminjamo lahko velikost kocke/krogle in debelino stene in pri tem opazujemo parametre. Nivo zahtevnosti dvignemo tako, da nalogo obrnemo na glavo in npr. vprašamo, kolikšen % roba bo potopljenega, pri določeni debelini stene različnih materialov...

4. Seštevanje in odštevanje vektorjev z aplikacijo Vectors

Obravnava vektorjev je hitrejša in zabavnejša, če predavatelj in učenci namesto krede uporabljajo iPad, na katerem je naložena aplikacija Vectors. S pomočjo slik bodo prikazana tri pravila za seštevanje nevzporednih sil.



Slika 9. Sliki prikazujeta seštevanje nevzporednih sil po dveh pravilih; paralelogramskem (levo) in trikotniškem (desno). Velikosti in kote vektorjev lahko spreminjamo tako, da se s prstom dotaknemo vrha vektorja in ga povlečemo. Ob dotiku prijemališča vektorja vektor vzporedno premaknemo. Pri drugi možnosti ročno vpišemo velikost vektorja in njegov kot in tako dobimo rezultanto (črtkana črta).



Slika 10. Primer večkotniškega pravila. Ob večkratni uporabi trikotniškega pravila dobimo večkotniško pravilo. Pri obravnavi pravila je smiselno navesti še življenske primere (npr. vlečenje vrvi v različne smeri).

5. Masa in teža na planetih našega Osončja in naši najbližji zvezdi predstavljena z aplikacijo Weight & Mass

Pri obravnavi mase in teže si učitelji pomagamo z različnimi posnetki npr. iz mednarodne vesoljske postaje, težko pa je konkretno pokazati, da se teža na različnih planetih spreminja. V pomoč nam je aplikacija Weight & Mass.



Slika 11. Na levi strani slike imamo možnost, da na tehtnico dodajamo različne uteži ali ročno vpišemo maso od 1 kg do 100 kg ter odčitamo, koliko kg oz. N pokaže tehtnica. Na desni strani slike je prikazan silomer, na katerega lahko obešamo različne uteži. Tako na levi kot na desni strani lahko poljubno spreminjamo planete našega Osončja in Sonce; tako vplivamo na gravitacijo in posledično tudi na težo uteži.



Slika 12. Slika prikazuje težo uteži na različnih višinah nad Zemljo (od površja do 400 km nad površjem). Ko je satelit v najvišji legi se začnejo uteži in ostali pripomočki premikati, kar nakazuje na to, da nimajo več teže. Zraven sodi posnetek iz mednarodne vesoljske postaje.

6. Zaključek

Pojav interneta je omogočil nove pristope k poučevanju, saj se je tudi perspektiva vsakega posameznika v svetu spremenila. Učenci so v 8. razredu večinoma digitalno opismenjeni in imajo tako doma kot v šoli dostop do interneta. 75 % ameriških staršev je mnenja, da bi se morala podjetja vključiti v šolski izobraževalni sistem in pomagati digitalno opismeniti učence z znanji,

ki jim bodo v prihodnosti prišli prav (Sparvell 2018).Pogoji za uporabo ITK-ja so pri pouku fizike na naši šoli dobro zagotovljeni. Vsak izmed učencev ima na razpolago iPadovo tablico, tako da ni presenečenje, da v izobraževanje implementiramo več kot potrebno moderno tehnologijo. Velika prednost vaj, nalog in animacij, ki jih uporabljamo je ta, da si učenci lahko dobesedno predstavljajo, ilustrirajo težko dojemljive fizikalne pojme in procese. Lažje dojemajo rešitve fizikalnih primerov, saj so le-te konkretno prikazane na slikovnem primeru, podkrepljene s številkami, merami, zgodbo, ki bi lahko bila resnična. Veliko prednost vidimo tudi v razvijanju dialoga med učenci uporabniki; uporabno in tudi zabavno je s pomočjo iPada predstaviti svoja dognanja, svoj zorni kot o razvijanju problema, rešitev in tudi spoznati svoje zmote ter spremeniti svoje poglede na zastavljene vaje. Več je sodelovanja v razredu, motivacija za učenje se poveča in tudi oblikujejo se kritična neodvisna mnenja, ki spodbujajo nadaljnja razmišljanja, s katerimi se obravnavana snov bolj ponotranja in tudi učitelja spodbudijo, da spelje razlago in poučevanje na višjo raven.

7. Literatura

Gerlič (2000). *Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*. Ljubljana: DZS.

Gerlič (2013). *Informacijske komunikacijske tehnologije v slovenski osnovni šoli: stanje in možnosti*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko; Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Dawes, L. (2001). *What stops teachers using new technology? V: Leask, M. (2001). Issues in teaching using ICT*. London: Routledge.

Bleiberg, J., Darrell M. West. (2013). *Five Ways Teachers Can Use Technology to Help Students.* Pridobljeno s: https://www.brookings.edu/opinions/five-ways-teachers-can-use-technology-to-help-students/

Cambridge Assessment. (2017). *Digital technologies in the classroom.* Pridobljeno s: https://www.cambridgeinternational.org/Images/271191-digital-technologies-in-the-classroom.pdf

Sparvell, M. (2018). *New survey: What parents think about technology in the classroom.* Pridobljeno s: https://educationblog.microsoft.com/2018/08/new-survey-what-parents-think-about-technology-in-the-classroom/

Predstavitev avtorja

Primož Hudi je končal študij na fakulteti za Naravoslovje in matematiko v Mariboru. Dobrih 6 let že poučuje fiziko, matematiko in tehniko v različnih osnovnih šolah, zadnje 4 leta na II. OŠ Celje. Izobražuje se na področju 3D modeliranja, 3D tiskanja, postavil je spletno učilnico za fiziko v 8. in 9. razredu.

Mnenje učencev o miselnih vzorcih

The Students' Opinion about Mind Maps

Peter Grbec

OŠ Antona Ukmarja Koper
peter.grbec@antonukmar.si

Povzetek

Namen članka je prikazati mnenje učencev 7., 8. in 9. razreda OŠ Antona Ukmarja Koper o miselnih vzorcih po najmanj enem letu intenzivne uporabe pri pouku geografije. Rezultati ankete na vzorcu 124 učencev 7., 8. in 9. razreda in rezultati raziskovalnega dela so pokazali, da so miselni vzorci zelo uporabni pri kakovostnem poučevanju in da imajo učenci miselne vzorce večinoma radi. Rezultati ankete so pokazali, da 60% učencev miselne vzorce razume kot igro, približno toliko jih ima rad miselne vzorce, 65% jih meni, da so koristni za učenje, 71% učencev meni, da spodbujajo ustvarjalnost, kakovost in stalno dopolnjevanje znanja. V raziskavi so bili učenci naprošeni, naj z dvema besedama ali besednima zvezama opišejo dve pozitivni ali dve negativni značilnosti miselnih vzorcev. Rezultati so bili spodbudni, saj je veliko učencev napisalo, da so miselni vzorci zanimivi, poučni, zabavni, da so jim zelo všeč, da asociacije pripomorejo k lažjemu učenju. Nekaj učencev je izpostavilo tudi negativne strani miselnih vzorcev. V šolskem letu 2017/2018 je bil poseben izziv vpeljava poleg papirnatih miselnih vzorcev tudi digitalnih miselnih vzorcev, z namenom, da bi učenci povečali digitalno pismenost, motivacijo, povezovanje in kakovost znanja. Učenci digitalne miselne vzorce ustvarjajo na tablicah, pametnih telefonih ali na računalnikih. Zanimivo je, da večina anketiranih učencev raje ustvarja digitalne miselne vzorce (57%) v primerjavi s papirnatimi miselnimi vzorci (43%). V članku so opisane prednosti miselnih vzorcev glede motivacije in ustvarjalnosti otrok in možnosti uporabe miselnih vzorcev pri šolskem delu. Pri pregledu ponudbe aplikacij za ustvarjanje digitalnih miselnih vzorcev so v članku predstavljene prednosti in slabosti aplikacije miMind, ki je prevedena v slovenščino. Cilj prispevka je s pomočjo ankete in rezultatov raziskovalnega dela spodbuditi še ostale učitelje, da čim več uporabljajo klasične oz. digitalne miselne vzorce pri šolskem delu.

Ključne besede: Digitalni miselni vzorci , miMind,, miselni vzorci, motivacija, ustvarjalnost otrok.

Abstract

The purpose of this article is to present the students' opinion about mind maps after at least one year of intensive use in geography lessons. Students were attending 7th, 8th and 9th grades of the Elementary School Anton Ukmar Koper. The results of the survey on a sample of 124 students of the 7th, 8th and 9th grades and the results of the research work showed that mind maps are very useful for quality teaching, and that pupils mostly like mind maps. The results of the survey showed that 60% of students understand mind maps as a game, about 65 percent of them think that they are useful for learning, 71% of students think that mind maps encourage creativity, quality, and continuous complementing knowledge. In the survey students were asked to describe two positive or two negative characteristics of mind maps. The results were encouraging, as many students wrote that mind maps were interesting, educational, fun, that they liked them very much, that associations help making learning easier. Few students also highlighted the negative sides of mind maps. In the school year 2017/2018, a special challenge was the introduction of digital mind maps in addition to paper mind maps with the aim of increasing pupils' digital literacy, motivation, integration and quality of knowledge. Pupils create digital mind maps on tablets, smartphones and computers. Interestingly,

most of the surveyed students prefer to create digital mind maps (57%) in comparison to paper mind maps (43%). The article describes the benefits of mind maps on the motivation and creativity of children and the various possibilities of using mind maps in school work. When reviewing the offer of applications for creating digital mind maps are presented the advantages and disadvantages of the miMind application. The miMind app is translated into slovenenian language. The aim of the article is to encourage other teachers to use as much as possible paper mind maps or digital mind maps in school work.

Keywords: Digital mind maps, mind maps, miMind, motivation, students' creativity.

1. Uvod

Razne raziskave (TIMSS 2015) in tudi učitelji lahko potrdijo, da so učenci v šoli vedno manj motivirani za delo, se preveč učijo na pamet in znanja ne povezujejo. Prav tako je raziskava TIMSS 2015 potrdila velik delež učencev, ki ne marajo učenja, so nesamozavestni in ne cenijo znanja (Japelj Pavešić, Svetlik, 2017). Učencem še posebej v tretji triadi primanjkuje ustvarjalnosti, ki je nujna za uspeh v svetu, ki se izredno hitro spreminja in zahteva od bodočih zaposlenih neprestano prilagajanje. Namen članka je pomočjo ankete in rezultatov raziskovalnega dela dokazati, da so miselni vzorci zelo uporabni pri kakovostnem poučevanju, povečanju ustvarjalnosti, povezovanja učnih ciljev in da imajo učenci tretje triade OŠ Antona Ukmarja Koper miselne vzorce večinoma radi. Cilj prispevka je s pomočjo ankete in rezultatov raziskovalnega dela spodbuditi še ostale učitelje, da čim več uporabljajo klasične oz. digitalne miselne vzorce, da bi tako naučili učence učinkovitega učenja.

2. Učenci večinoma sporočajo učiteljem, da so miselni vzorci premalo izkoriščena priložnost

2.1 Raziskave o učinkovitosti miselnih vzorcev v šoli

Miselne vzorce je utemeljil Tony Buzan in sicer kot zapisovanje ključnih besed v razvejano postavitev, ki je drugačno do linearnega zapisovanja (Buzan, 2005). Miselni vzorci posnemajo delovanje naših možganov, da bi si stvari lažje in bolj trajno zapomnili. So zelo učinkovita učna tehnika predvsem za učence z vizualnim učnim stilom (Marentič Požarnik, 2008). Holland, Davies in Davies (2004) so dokazali, da so pozitivni učinki uporabe miselnih vzorcev veliko bolj opazni pri likovno nadarjenih učencih v primerjavi z ostalimi učenci (62,5% likovno nadarjenih učencev je zatrdilo, da razumejo bolje bistvo snovi s pomočjo digitalnih miselnih vzorcev v primerjavi z 34% učencev, ki so bili bolj nadarjeni na računalniškem področju). Nesbizt in Adesope (2006) sta zanimivo ugotovili, da učenci s primanjkljaji na posameznih področji učenja dosegajo večje izboljšanje pomnjenja v primerjavi z nadarjenimi učenci, kar še bolj poudarja pomen miselnih vzorcev pri uspešni integraciji učencev s primanjkljaji na posameznih področji učenja. Že Kumer (2015) je ugotovila, da so miselni vzorci priporočljiva tehnika učenja že v prvem in drugem vzgojnoizobraževalnem obdobju.

2.2 Prednosti uporabe miselnih vzorcev šoli

Lahko bi rekli, da imajo miselni vzorci in kakovostno izobraževanje enak cilj. Oba morata spodbujati in privlačiti učence, snov morata skrčiti na bistvo, biti morata pregledna in

smiselno povezana ter učinkovita. Hkrati morata spodbujati ustvarjalnost, ki jo v slovenski šoli primanjkuje.

Miselni vzorci lahko prispevajo k večji ustvarjalnosti in motivaciji učencev tudi pri pisanju domačih nalog in drugih oblikah šolskega dela, saj pri miselnih vzorcih ni samo ena pravilna rešitev oziroma sploh ni nepravilnih rešitev, zato so lahko vsi učenci uspešni. Učenci pri tem uporabljajo svoje dosedanje znanje, humor, čustva in asociacije za pridobivanje novega znanja. Miselni vzorci prav tako izboljšujejo bralno pismenost, saj spodbujajo k razmišljanju, kako skrčiti besedilo na bistvo, učence spodbujajo k preglednosti, smiselni povezanosti in učinkovitosti (slika 1).



Slika1: Prednosti miselnih vzorcev (vir: Peter Grbec).

Pri poučevanju se je potrebno zavedati prednosti miselnih vzorcev, zato učenci od 6. do 9. razreda OŠ Antona Ukmarja Koper že vrsto let kot utrditev snovi geografije pri pouku in doma za domačo nalogo ustvarjajo miselne vzorce. Namen naloge v obliki miselnega vzorca je ponovitev snovi, spodbujanje zabavnega učenja, ustvarjalnosti in unikatnosti. Pri miselnih vzorcih ni samo ena pravilna rešitev oziroma sploh ni nepravilnih rešitev, zato so lahko vsi učenci uspešni, saj je najboljši miselni vzorec tisti, ki ga učenec naredi sam in pri tem uporablja svoje dosedanje znanje, čustva in izkušnje za pridobivanje novega znanja. Pri miselnih vzorcih velja načelo napredovanja 1+1, kar pomeni, da učenci pridobivajo nove veščine in tako je vsak naslednji miselni vzorec boljši od prejšnjega.

2.3 Mnenje učiteljev o miselnih vzorcih

Tudi učitelji prepoznavajo prednosti miselnih vzorcev pri pouku ali kot domačo nalogo (slika 2). V anketi je septembra 2018 sodelovalo deset učiteljev vseh treh triad osnovne šole. Učitelji so bili naprošeni naj z dvema besedama ali besednima zvezama opišejo dve prednosti in dve slabosti miselnih vzorcev. Učitelji so najbolj izpostavili preglednost, organiziranost, kratkost in zabavo, medtem ko negativnih značilnosti miselnih vzorcev niso izpostavili. V besednem oblaku je velikost besede sorazmerna s številom omemb besede. Zanimivo, da učitelji morebitne slabosti uporabe miselnih vzorcev niso navedli, vendar že Kumer (2015)

navaja, da jih učitelji iz različnih razlogov ne uporabljajo dovolj in da je v slovenskih šolah problem »znati se učiti« zelo pereč.



Slika 2: Prednosti in slabosti miselnih vzorcev v zornega kota učiteljev. V besednem oblaku je velikost besede sorazmerna s številom omemb besede (vir: Peter Grbec).

2.4 Anketa o mnenju učencev glede miselnih vzorcev

Anketa, ki jo je reševalo 124 učencev od 7. do 9. razreda je pokazala, da so miselni vzorci priporočljiva tehnika za učenje tudi v tretjem vzgojnoizobraževalnem obdobju. Rezultati ankete so pokazali, da 60% učencev miselne vzorce razume kot igro, približno toliko jih ima rad miselne vzorce, 65% jih meni, da so koristni za učenje, 71% učencev meni, da spodbujajo ustvarjalnost, kakovost in stalno dopolnjevanje znanja. Cunningham (2005) je v svoji študiji trdil, da 80% učencev mislil, da jim »miselni vzorci pomagajo bolje razumeti snov« in njegovi rezultati so zelo podobni v primerjavi z rezultati, ki so prestavljeni v prispevku (71% učencem miselni vzorci pomagajo bolje razumeti snov). V anketi so učenci trdili, da raje ustvarjajo digitalne miselne vzorce na tablici ali računalniku (57%) kot klasične miselne vzorce na papirju (43%). Učenci imajo za domačo nalogo možnost izbire ali bodo ustvarjali papirnate ali digitalen miselne vzorce.

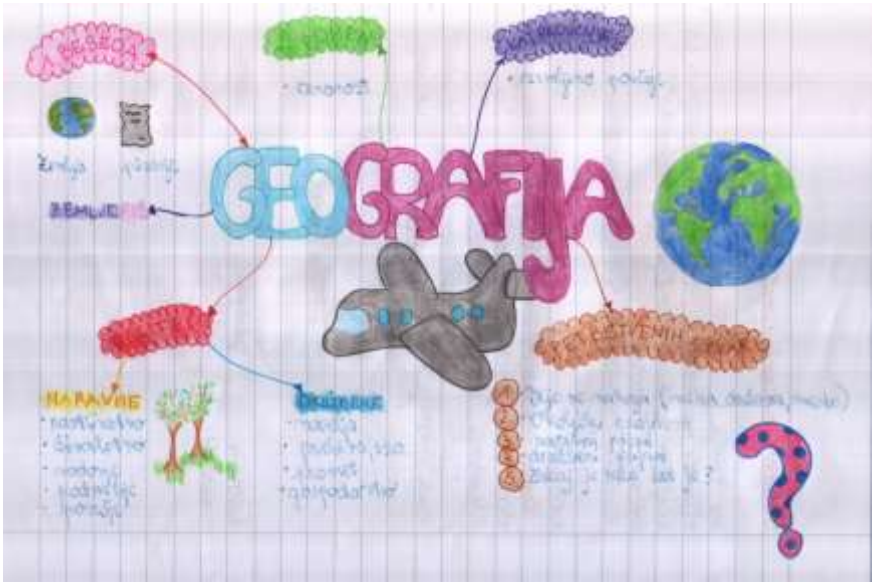
Tudi učenci so bili naprošeni, naj z dvema besedama ali besednima zvezama opišejo dve pozitivni ali dve negativni značilnosti miselnih vzorcev (slika 3). Rezultati so bili spodbudni, saj je veliko učencev napisalo, da so miselni vzorci zanimivi, poučni, zabavni, da so jim zelo všeč, asociacije, da pomagajo, da je lažje učenje,.. Nekaj učencev je izpostavilo tudi negativne strani miselnih vzorcev: da so dolgočasni, nič posebnega, naporni, da jih dosti časa delajo vendar predstavljajo ti učenci zelo majhen delež učencev. Poudariti je potrebno dolgotrajno delo pri ozaveščanju o pomenu miselnih vzorcev, saj je Leban (2017) trdila, da ima kar 48% četrtošolcev in 27% četrtošolk odklonilen odnos do miselnih vzorcev in da zato nikoli ne naredijo miselnega vzorca.



Slika 3 : Prednosti in slabosti miselnih vzorcev v zornega kota učencev. V besednem oblaku je velikost besede sorazmerna s številom omemb besede (vir: Peter Grbec).

2.5 Načini uporabe miselnih vzorcev v šoli

Načini uporabe miselnih vzorcev v šoli, ki se jih poslužujejo učenci pri pouku geografije so zelo različni: tabelske slike, predstavitve plakatov, domače naloge, samorefleksija znanja, delanje povzetkov snovi, načrtovanje namišljenega potovanja po svetu, risanje časovnih trakov,… (slika 4). Meja uporabe miselnih vzorcev je samo učenčeva domišljija.



Slika 4 : Miselni vzorec kot domača naloga pri pouku geografije (vir: Vugrinec, 2015)

2.6 Prednosti in slabosti digitalnih miselnih vzorcev v primerjavi s papirnatimi miselnimi vzorci

V uporabi miselnih vzorcev imajo učenci izbiro ali ustvarjajo papirnate ali digitalne miselne vzorce. Digitalni miselni vzorci imajo v primerjavi s papirnatimi več prednosti: možnost povečanja in pomanjšanja delovne površine, vdelava slik, povezav in opomb v miselni vzorec, strukturo miselnega vzorca lahko neprestano spreminjaš, miselni vzorec lahko izvoziš v druge programe ali ga deliš z drugimi. Učenci imajo najraje, da so digitalni miselni vzorci hitreje narejeni, lepši in jih je težje izgubiti v primerjavi s klasičnimi papirnatimi miselnimi vzorci (slika 5). Seveda ima tudi miselni vzorec na papirju svoje prednosti, saj ni potrebe po pametnem telefonu, tablici ali računalniku, učencem je všeč, da lahko rišejo in uporabljajo svojo domišljijo, v večji meri lahko razvijajo ustvarjalnost in osebni pristop.



Slika 5: Prednosti digitalnih miselnih vzorcev

2.7 Zakaj izbrati aplikacijo miMind (prednosti in slabosti)

Po pregledu ponudbe v trgovini Google Play aplikacija miMind izstopa od ostale ponudbe programov za izdelavo digitalnih miselnih vzorcev, saj je brezplačna verzija zelo uporabna za šolske potrebe, dostopna je v okolju Windows, Android, Ios in Mac. Je prevedena v slovenščino, prijazna do uporabnikov, intuitivna in ponuja veliko možnosti izvoza miselnih vzorcev in je brez oglasov (slika 6).



Slika 6: Prednosti aplikacije miMind za ustvarjanje digitalnih miselnih vzorcev

Pri aplikaciji miMind najbolj pogrešam možnost vpisa s pomočjo računa in sinhronizacijo za delo na več napravah. Do sedaj tudi ni možno skupno urejanje miselnih vzorcev, ki bi spodbujalo sodelovalno učenje. Kot učitelj bi si želel integracijo z Google Classsroom, kjer bi učenci oddajali svoje miselne vzorce in kjer bi učitelj z lahkoto komentiral delo učencev. Tudi postopno prikazovanje miselni vzorcev v obliki predstavitve je dokaj omejeno.
Zaradi lažjega dela z učenci sem septembra 2018 aplikacijo miMind prevedel v slovenščino. Po mnenjem učencev si aplikacija miMind zasluži oceno 4.1, kjer je pet najvišja ocena. V Google Playu ima oceno 4.7 (september 2018)

3. Zaključek

Razne raziskave (TIMSS 2015) in tudi učitelji lahko potrdijo, da so učenci v šoli vedno manj motivirani za delo, se preveč učijo na pamet in znanja ne povezujejo. Prav tako je raziskava TIMSS 2015 potrdila velik delež učencev, ki ne marajo učenja, so nesamozavestni in ne cenijo znanja (Japelj Pavešić, Svetlik, 2017). Učencem še posebej v tretji triadi primanjkuje ustvarjalnosti, ki je nujna za uspeh v svetu, ki se izredno hitro spreminja in zahteva od bodočih zaposlenih neprestano prilagajanje. V članku je bilo dokazano, miselni vzorci uporabni pri kakovostnem poučevanju, povečanju ustvarjalnosti, povezovanja učnih ciljev in da imajo učenci tretje triade OŠ Antona Ukmarja Koper miselne vzorce večinoma radi, tudi če so v obliki domače naloge. Namen naloge v obliki miselnega vzorca je ponovitev snovi, spodbujanje zabavnega učenja, ustvarjalnosti in unikatnosti. Razlog zakaj so miselni vzorci večinoma dobro sprejeti med učenci in učenkami je to, da pri miselnih vzorcih ni samo ena pravilna rešitev oziroma sploh ni nepravilnih rešitev, zato so lahko vsi učenci uspešni, saj je najboljši miselni vzorec tisti, ki ga učenec naredi sam in pri tem uporablja svoje dosedanje znanje, čustva in izkušnje za pridobivanje novega znanja. Pri miselnih vzorcih velja načelo napredovanja 1+1, kar pomeni, da učenci pridobivajo nove veščine in tako je vsak naslednji miselni vzorec boljši od prejšnjega.

Rezultati ankete so pokazali, da 60% učencev miselne vzorce razume kot igro, približno toliko jih ima rad miselne vzorce, 65% jih meni, da so koristni za učenje, 71% učencev meni, da spodbujajo ustvarjalnost, kakovost in stalno dopolnjevanje znanja.

Tudi majhno število učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, so imeli zelo pozitivno mnenje o miselnih vzorcih, vendar jih večinoma pri pouku redko ali nikoli ne uporabljajo.

V prihodnosti bi bilo zanimivo primerjati dolgotrajnost znanja pridobljenega s pomočjo miselnih vzorcev in pri drugih učnih tehnikah. Prav tako bi bilo zanimivo raziskati koliko učiteljev in na kakšne načine uporablja miselne vzorce pri šolskem delu. Razne raziskave so potrdile, da so miselni vzorci zelo priporočljivi, še posebno pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, zakaj ima veliko učencev odklonilen odnos do miselnih vzorcev. Težava pri vpeljavi miselnih vzorcev v šolo je pomanjkanje šolskih tablic in pomanjkljiva digitalna pismenost učencev.

4. Literatura

Buzan, T. (2005). Knjiga o miselnih vzorcih: izkoristimo um in izboljšajmo mišljenje. Ljubljana: Mliadniska knjiga.

Cunningham, G. E. (2005). Mindmapping: Its Effects on Student Achievement in High School Biology (Ph.D.). The University of Texas at Austin. Pridobljeno s https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2410 (29. 9. 2018)

Holland, B., Holland, L., Davies. J. (2004). "An investigation into the concept of mind mapping and the use of mind mapping software to support and improve student academic performance". Pridobljeno s https://wlv.openrepository.com/handle/2436/3707 (29. 9. 2018)

Japelj Pavešić, B., Svetlik, K. (2017). Odnos učencev do naravoslovja v TIMSS 2015. 4. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov – NAK 2017. pridobljeno s https://www.zrss.si/nak2017/gradiva/Motivacija-za-naravoslovje-PavesicSvetlik.pdf (1. 10. 2018)

Kumer, A. (2015). Uporaba miselnih vzorcev v prvem in drugem vzgojnoizobraževalnem obdobju (Magistrsko delo). Univerza na Primorskem, Koper.

Leban, M. (2017). Učne strategije učencev 4. razreda osnovne šole. Diplomsko delo. Koper: UP PEF.

Marentič Požarnik, B. (2008). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.

Nesbit, J.C., Adesope, O.O. (2006). "Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis" (PDF). Review of Educational Research. Sage Publications. Pridobljeno s http://www.sfu.ca/~jcnesbit/research/NesbitAdesope2006.pdf (29. 9. 2018)

Kratka predstavitev avtorja

Peter Grbec, profesor geografije in zgodovine, učitelj svetovalec s petnajstletnimi izkušnjami poučevanja v osnovni in srednji šoli. Področje raziskovanja so miselni vzorci, uporaba IKT v šoli in povečevanje aktivne vloge učencev pri pouku.

Spletno popotovanje

WebQuest

Ksenija Bračič Bračko

Prva gimnazija Maribor
ksenija.bracic-bracko@prva-gimnazija.org

Povzetek

Članek prikazuje praktično uporabo spletnega orodja WebQuest na primeru obravnave učne snovi s področja varnosti na spletu in spletnega bontona. V članku je predstavljeno orodje WebQuest ter navodila, kako pripraviti WebQuest od izbire teme in orodij za predstavitev le te dijakom, do izbire relevantnih spletnih virov in izdelave spletne strani z navodili za dijake. Na primeru obravnave spletnega bontona je opisana izbira teme, ki je del učnega načrta pri predmetu informatika, odločitev za uporabo spletnega sestavka za prikaz navodil, razgovor z dijaki o poznavanju teme in oblikovanje skupin. Znotraj posamezne skupine so si dijaki razdelili vloge. Igranje vlog je namreč eden od temeljev dela z orodjem WebQuest.
Velik poudarek je dan tudi vrednotenju nalog. Le to opravijo dijaki sami. Vodja skupine dobi ocenjevalne tabele za vsako posamezno skupino v obliki spletnega dokumenta, ki ga deli s člani skupine. Dijaki morajo svoje številčne ocene utemeljiti. Uporabljeno je medvrstniško ocenjevanje, ki vzpodbuja kritično mišljenje dijakov. Z uporabo spletnih orodij in različnih IKT naprav pa ta način dela razvija tudi digitalne kompetence pri dijakih.

Ključne besede: digitalne kompetence, igranje vlog, IKT naprave, kritično mišljenje, spletno popotovanje, WebQuest, spletni dokumenti.

Abstract

The article addresses practical application of an online tool WebQuest during lessons on online safety and Internet etiquette. It presents the tool itself and the instructions on how to prepare it – from selecting a topic, and tools to describe the topic, to selecting relevant online resources and creating a web page with instructions for the students. Concerning Internet etiquette, the topic selection that is part of the Information Science curriculum is described; furthermore, the article states why it is decided to use an online composition to display instructions; described discussion with the students about their knowledge on the subject, and, lastly, presented the group formation. Since role-playing is one of the fundamentals for working with WebQuest, the students within individual groups assigned roles among themselves.
Another important activity is evaluation of assignments. The students themselves do the evaluation and the process is as follows: the group leader receives an evaluation table in the form of an online document for each individual group, and then shares it with the group members. It is worth mentioning that the students have to support their numerical marks, and that peer evaluation encourages critical thinking. Additionaly, a working method, where online tools and different ICT devices are used, also develops students' digital competences.

Key words: critical thinking, digital competences, ICT devices, online documents, online journey, role-playing, WebQuest.

1. Uvod

WebQuest je raziskovalno usmerjena aktivnost, katere model sta v letu 1995 razvila Bernie Dodge in Tom March na San Diego State University. Imenuje se tudi „Spletna pustolovščina“. Spodbuja kreativnost dijakov, željo po raziskovanju in kritično mišljenje ter razvija digitalne kompetence.

Način dela, torej uporaba orodja WEBQUEST, omogoča vključenost dijakov v vse faze učnega procesa (od priprave do izvedbe ure), predvsem pa omogoča učno diferenciacijo in individualizacijo pouka. Metoda je prav tako zelo primerna za medpredmetno povezovanje.

Članek bo prikazal praktično uporabo tega orodja na primeru obravnave učne snovi s področja varnosti na spletu in spletnega bontona v 2. letniku gimnazijskega izobraževanja.

2. Spletno popotovanje

2.1 Kaj je WebQuest?

Kot je zapisano v uvodu je WebQuest raziskovalno usmerjena aktivnost. Vsi oziroma večina podatkov, ki se uporabijo pri delu, izvira s spleta. Spletno učenje tako postane način dela, ko učitelj za učenje izkoristi splet, dijaki pa se naučijo razmišljati v skladu s potrebami in možnostmi 21. stoletja.

Dogde (2017) pravi, da mora biti naloga, ki jo bodo dijaki reševali z orodjem WebQuest, zanimiva in izvedljiva, imeti mora praktično vrednost in zahtevati mora višjo raven razmišljanja, ne samo povzemanje. Dijaki naj uporabljajo zbiranje, izbiranje, analizo, interpretiranje, sintezo, presojo uporabnosti in vrednosti podatkov…, torej ustvarjalno in kritično mišljenje. To pa so hkrati značilnosti informacijske pismenosti posameznika h kateri stremimo. Dijaki se prav tako naučijo dobro izkoriščati splet, ker naloga temelji na relevantnih virih iz spleta. Zato je splet je v središču vsakega pravega WebQuest-a. Web Quest ne sme biti le raziskovalno poročilo ali matematična procedura, ki se izvaja korak po korak.

Dijaki WebQuest dojemajo kot učenje skozi igro. Združuje uporabo digitalne tehnologije in osvajanje novih znanj na za dijake lažji in zanimivejši način. Igra vlog je ena od oblik izkustvenega učenja, v kateri dijak prevzame predpisano vlogo in s tem tudi razmišljanje, čustvovanje in vedenje namišljene osebe. Vlogo načrtuje učitelj, ki v okviru razlage procesa kot sestavnega dela spletnega popotovanja, poda zahteve za vlogo. Z igro vlog spodbujamo kritično mišljenje ter razvijamo komunikacijske in sodelovalne veščine dijakov.

Ko dijaki znotraj skupine iščejo načine za predstavitev svoje naloge, pogosto prihaja do možganske nevihte ali brainstorminga. Možganska nevihta je tehnika spodbujanja ustvarjalnega mišljenja, kjer v skupini rešujemo predhodno določen problem. Skupina išče, tvori in povezuje nove zamisli, rešitve in ideje (povzeto po Pečjak, 2009). Prav to pa uporaba spletnega popotovanja vzpodbuja.

2.2 Kako pripraviti WebQuest?

Dijaki pri spletni pustolovščini uporabljajo informacije, ki prihajajo s spleta. Nabor le teh pripravi učitelj s seznamom spletnih strani, ki naj jih dijaki pri delu uporabijo. Na ta način dijaki prepoznajo spletne strani, ki jim nudijo relevantne informacije in ne brskajo brezciljno po spletu.

Učitelj za pripravo oziroma predstavitev ure uporabi različna orodja, od navadnih urejevalnikov besedil s povezavami, prosojnic, do spletnih sestavkov.

Načrtovanje spletne pustolovščine pri urah zajema več korakov, dijaki pa se aktivno vključujejo v vse korake, razen prvih dveh, ki zajemata izbiro teme in orodij.

Izbira teme in orodij, s katerim bo naloga predstavljena dijakom in spletnih virov, ki jih bodo dijaki uporabili je naloga učitelja (ker so učitelji vezani na učni načrt, prosta izbira tem ni možna in ne vključenost dijakov). Izbrana tema mora biti zanimiva in mora imeti za dijake tudi praktično vrednost (na primer ozaveščanje o varni rabi interneta), hkrati pa mora biti gradivo prosto dostopno (poudarek je na spletnih virih). Glede na digitalno tehnologijo, ki se uporablja, je orodje lahko prosojnica, spletni sestavek, dokument, … Če dijaki uporabljajo različne vrste naprav (telefoni, tablice, …), je to potrebno upoštevati in uporabiti kot orodje spletni sestavek ali on-line prosojnico. Spletni viri morajo biti s spletnih strani, ki so zaupanja vredne in nudijo relevantne informacije. Prav tako je potrebno upoštevati tudi dejstvo, da mogoče splet ne bo vedno dostopen.

Sledita priprava spletne strani ali prosojnice ali pisnih navodil, ... in predstavitev naloge dijakom. Pomembno je, da se učitelj z dijaki pogovori o temi spletne pustolovščine, da spozna njihovo predznanje. Hkrati jim predstavi orodje WebQuest.

Učitelj dijake razdeli v skupine, znotraj skupine pa si dijaki sami izberejo vloge. Določijo se načini dela (delo v šoli, doma) in časovni okvir za izpolnitev nalog.

Dijaki se nato znotraj skupine dogovorijo o načinu dela, delitvi nalog, časovnih okvirih za posamezni del. Pri delu so samostojni (imajo »proste roke«), učitelj pa postane »svetovalec iz ozadja«.

Predstavitev naloge, ki jo morajo pripraviti dijaki, je zelo pomembna. Dijaki pri predstavitvi upoštevajo zahtevane časovni okvir in obliko ter način predstavitve, torej znajo načrtovati svoje delo.

Ocenjevanje predstavitev izvedejo dijaki drugih skupin (vsaka skupina izdela ocene za preostale skupine). Ocena je številčna ali opisna in mora biti s strani ocenjevalcev, torej drugih skupin, utemeljena. Utemeljitev ne sme biti splošna, temveč mora jasno izraziti zakaj se je skupina odločila za to oceno, kaj je bila dodana vrednost naloge.

3. Spletni bonton in varnost na spletu

3.1 Izbira teme

Za temo spletnega popotovanja sem izbrala spletni bonton ali netiketo. Tema je vezana na učni načrt v 2. letniku splošne gimnazije pri predmetu informatika. Obravnava se v okviru poglavja o računalniških omrežjih in internetu.

Dijakom se skozi pogovor o bontonu v vsakdanjem življenju, komuniciranju nekoč in danes, nevarnostih, ki prežijo na spletu, predstavi pomen upoštevanja bontona tudi v virtualnem svetu. Tako je dijakom predstavljena izbrana tema, ki jo bodo raziskovali skozi tako imenovano igro vlog.

3.2 Izbira orodja za predstavitev naloge

Za izbrano temo je bilo izbrano orodje spletni sestavek. Le ta je bil izdelan z orodjem Weebly. Tako je bil dijakom omogočen dostop do navodil kjerkoli in kadarkoli. Potrebovali so le napravo z dostopom do spleta. Orodje od uporabnika, torej učitelja, zahteva osnovno poznavanje zakonitosti izgradnje spletne strani in kreiranje uporabniškega računa na strani weebly.com.

3.3 Izdelava spletnega sestavka

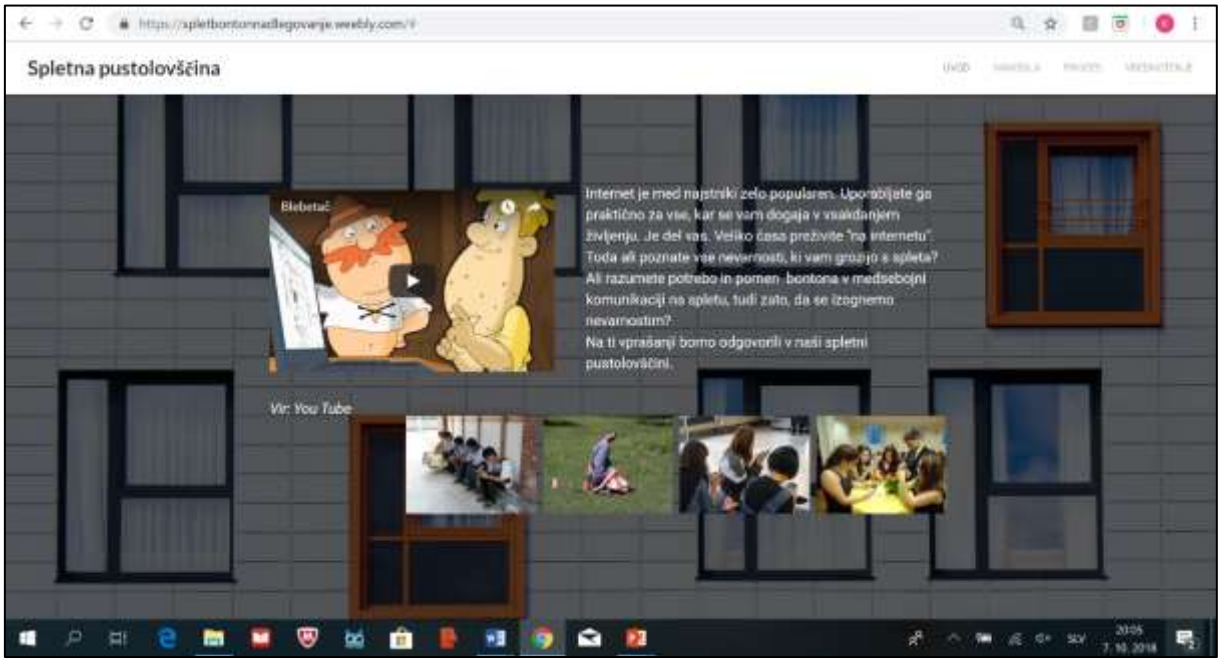
Vsaka predstavitev naloge, ki je izdelana z uporabo orodja WebQuest, mora vsebovati naslednje gradnike:

1. UVOD
2. NAVODILA
3. PROCES
4. VREDNOTENJE

Ti gradniki so hkrati posamezne spletne strani sestavka.

3.4 Uvod

Uvodna stran nagovori obiskovalce in jih vpelje v temo, ki jo bodo raziskovali, kot prikazuje slika 1. Predstavi nevarnosti spletne komunikacije s pomočjo različnih orodij, tudi risanega filma s strani You Tube. Zastavi tudi osrednje raziskovalno vprašanje ali dijaki razumejo pomen bontona v medsebojni komunikaciji na spletu.



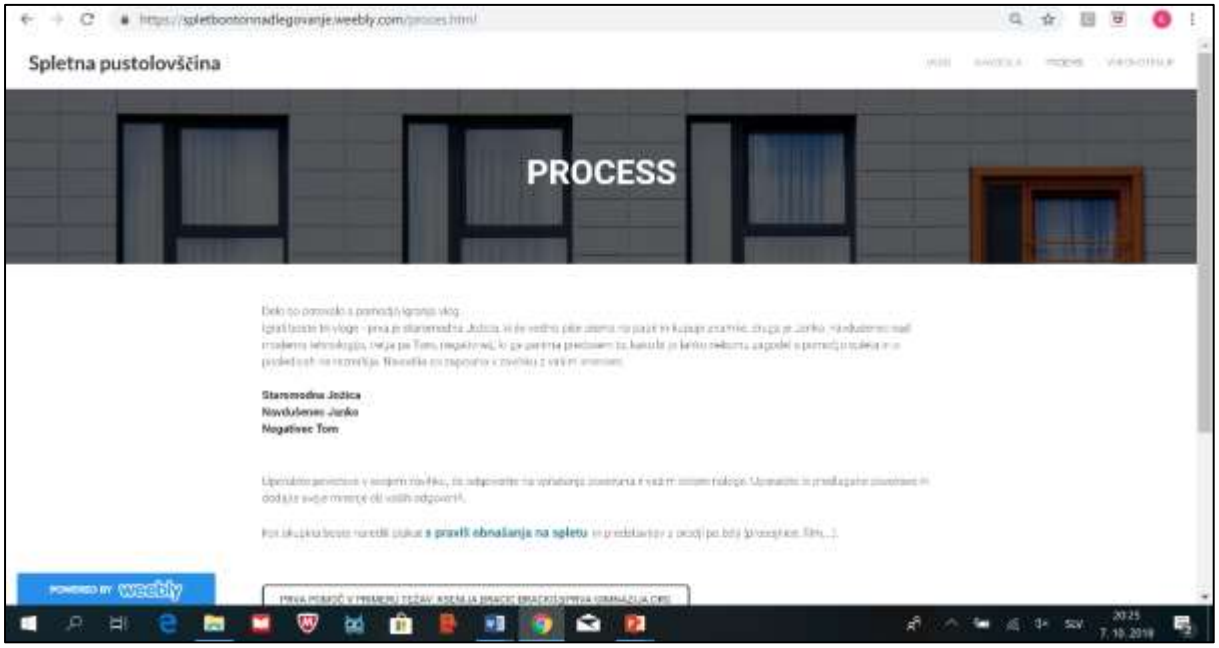
Slika 108: Uvodna stran spletnega sestavka o spletnem bontonu

3.5 Navodila

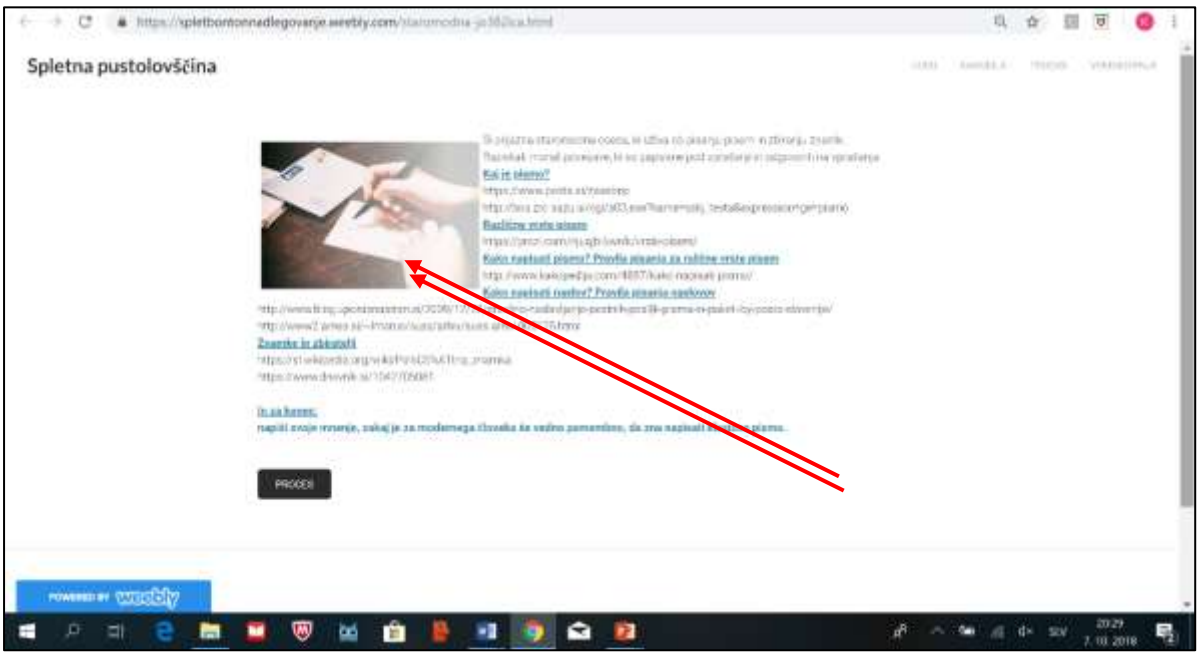
Stran vsebuje kratka navodila dijakom, kako bo organizirano delo. Razloži, da bo delo potekalo v obliki igranja vlog, zato se bodo dijaki razdelili v trojice. Vsak član skupine prevzame eno izmed vlog: staromodne Jožice, ki še vedno piše pisma, navdušenca Janka, ki je večino časa »priklopljen« na svoje mobilne naprave in negativca Toma, ki splet izrablja za povzročanje težav drugim. Izberejo vodjo skupine, katerega naloga je koordiniranje dela med člani. Vsaka skupina ima na voljo dve uri v šoli in neomejen čas doma. Vrednotenje izdelkov poteka z medsebojnim ocenjevanjem. Ker se postavi časovni okvir za izdelavo naloge, se dijaki naučijo načrtovanja svojega dela.

3.6 Proces

Na tej strani so predstavljena podrobna navodila za nalogo (slika 2). Zato vsebuje tudi podstrani, po eno za vsako vlogo (primer podstrani z navodili za staromodno Jožico je na sliki 3).



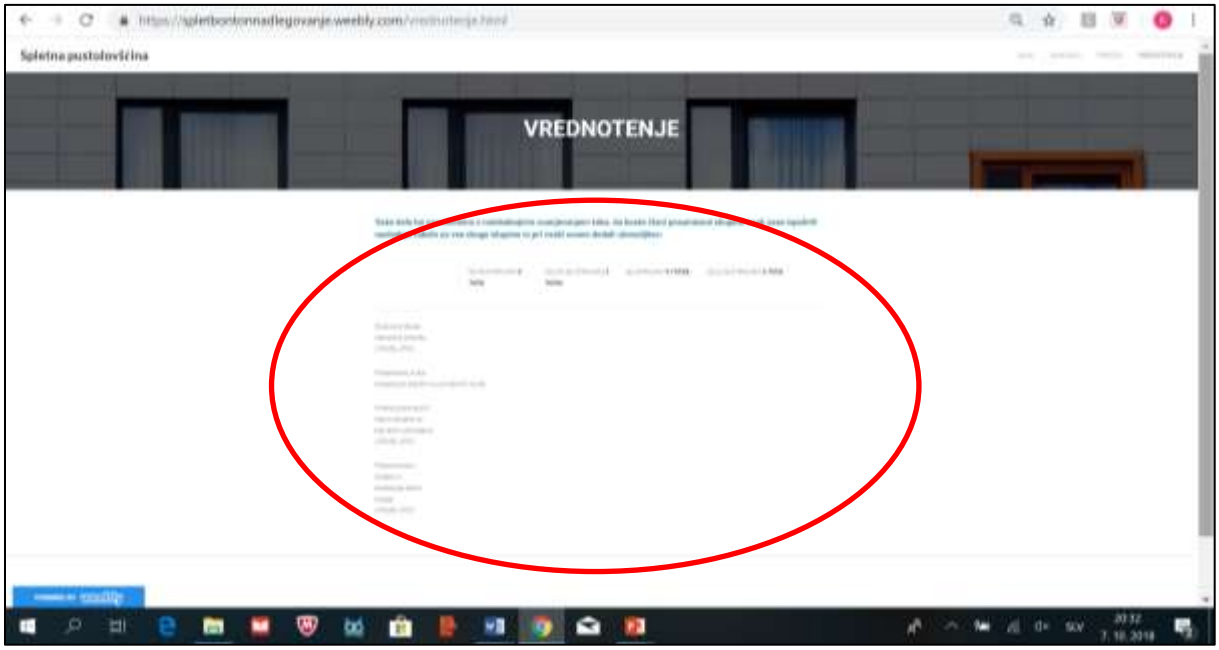
Slika 109: Stran s povezavami na podstrani, ki podrobno razložijo, kaj mora narediti posamezni dijak



Slika 110: Stran s seznamom vprašanj in spletnih virov, ki naj se uporabijo za iskanje odgovorov

3.7 Vrednotenje

Stran predstavi tabelo, ki je predstavljena na sliki 4. Tabelo člani skupine izpolnijo ob ocenjevanju izdelkov drugih skupin. Ocenjevalno tabelo dobi vodja skupine v obliki spletnega dokumenta, ki ga deli s člani skupine in profesorjem.



Slika 111: Stran s tabelo za ocenjevanje

4. Zaključek

Dijaki so se med svojo spletno pustolovščino seznanili tako s spletnim bontonom, kot tudi že pozabljeno umetnostjo pisanja pisem. Hkrati pa so se naučili prepoznati nevarnosti ob uporabi spleta. Morali so se naučiti delati v skupini in uporabiti različna orodja, ki so jim omogočila delo na daljavo. S tem je bil dosežen cilj razvijanja digitalnih kompetenc dijakov.

Vrednotenje izdelkov je potekalo z medsebojnim ocenjevanjem s pomočjo ocenjevalnega lista, v katerem so dijaki ob točkovni oceni posameznega dela naloge morali zapisati tudi utemeljitev le te. Kljub bojazni, da bodo vse ocene odlične, se to ni zgodilo. Zelo dobro so znali oceniti trud in vloženo delo posameznih skupin. Pri tem so za izpolnjevanje ocenjevalnega lista v skupini uporabili orodje, ki je omogočalo sočasno delo vseh članov skupine.

Dijaki so bili izredno kreativni in ustvarili so nekaj zelo zanimivih, poučnih, predvsem pa smešnih kratkih filmov. In odkrili umetnost pisanja pisem »na roko«. Naučili so se dela v skupini, se naučili poslušati drug drugega, hkrati pa so dijaki, ki znajo več, prevzeli vodenje skupine. Tako se je hkrati izvajala diferenciacija pouka, prav tako pa tudi individualizacija, saj so morali raziskati in predstavljati vsak svoj del naloge.

5. Literatura

Dodge, B. (2017). *WebQuest.Org.* Pridobljeno s http://webquest.org/index.php.

Klarič, T. (ur). (2014). *Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/07-08/PorociloSpremljeIndividualizacijeDiferenciacijePedagoskegaProcesa.pdf.

Pečjak, P. (2009). *Kreativno razmišljanje je ključ do uspeha [Elektronski vir]: zaključna strokovna naloga visoke poslovne šole.* Ljubljana: [P. Pečjak]. Pridobljeno s http://www.cek.ef.uni-lj.si/vps_diplome/pecjak106.pdf.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana : Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije: Izobraževalna skupnost Slovenije.

Igra vlog kot sodobna metoda poučevanja (2018). Pridobljeno s http://www.iscemnasvet.si/e-nasvet/igra-vlog-kot-sodobna-metoda-poucevanja.

Kratka predstavitev avtorja

Ksenija Bračič Bračko je univerzitetna diplomirana inženirka elektrotehnike, zaposlena na Prvi gimnaziji Maribor kot učiteljica informatike. Svojo poklicno pot je začela v gospodarstvu, v enem od nekdanjih »mariborskih gigantov«. Po njegovem propadu se je zaposlila v šolstvu in odkrila, da je to njena sanjska služba. Je poročena in mama dveh deklet, starejša je prevajalka, mlajša pa študentka matematike.

Z jezikovnim kvizom in vprašalnikom v spletni učilnici Moodle do boljše (esejske) pismenosti dijakov v slovenščini

Using the Language Quiz and Questionnaire in the Moodle Online Classroom to Achieve Better Student (Essay Writing) Literacy in Slovenian

Alenka Zorko

VEGOVA Ljubljana
alenka.zorko@vegova.si

Povzetek

Pomembna sestavina vsakega učnega procesa oz. izobraževanja, tudi na daljavo, je utrjevanje in preverjanje znanja. Kot eno od zelo učinkovitih orodij za izboljšanje (esejske) pismenosti v slovenščini, ki jo morajo dijaki strokovne gimnazije izkazati tudi na izpitu splošne mature iz slovenščine, sta se pokazala vprašalnik in modul Kviz v spletni učilnici Moodle. V prispevku je predstavljena izdelava takšnega vprašalnika in kviza, v okviru katerih dijaki lahko popravljajo jezikovno-slogovne napake iz svojih esejev, pri čemer intenzivno in pogosteje vadijo. Poleg tega se učijo uvrstiti napake v jezikovnoteoretični okvir, pri čemer utrjujejo tudi znanje, ki ga v štirih letih gimnazijskega izobraževanja pridobijo pri jezikovnem pouku. Vprašalnik in kviz zahtevata še razlago jezikovnih pravil oz. strokovno utemeljitev popravkov, kar morajo dijaki napisati sami. To je najzahtevnejši del tega učnega procesa, ki dijakom povzroča težave, saj od njih zahteva dobro poznavanje jezikovnih pravil in lastnosti, jedrnatost in jasnost pri izražanju, logično razmišljanje in bogate izkušnje pisca. S pomočjo takšnega vprašalnika in kviza, ki ju radi rešujejo izven pouka, dijaki veliko bolj uzavestijo jezikovno problematiko svojega pisanja in tako hitreje in bolj motivirani izboljšajo svojo (esejistično) pismenost. Hkrati pa poglabljajo tudi svoje jezikoslovno znanje.

Ključne besede: esejska pismenost, modul Kviz, Moodle, vprašalnik.

Abstract

An important component of every learning process or education, including distance education, is the revision and checking of acquired knowledge. The Questionnaire and the Quiz modules in the Moodle online classroom have proven to be very effective tools in improving (essay writing) literacy in Slovenian which must be demonstrated by technical gymnasium students on their general Matura exam in Slovenian. The article presents the creation of such a questionnaire and quiz through which students are able to correct language-style errors made in their essays, practising their skills intensely and more frequently. Furthermore, they learn to classify the errors in a language-theoretical framework, also revising the knowledge acquired in language lessons over four years of gymnasium education. The questionnaire also requires an explanation of grammatical rules or a theoretical explanation of their corrections to be written by students themselves. This is the most challenging part of the learning process, which presents problems for students as it requires a good knowledge of the rules and properties of the language, conciseness and clarity of expression, as well as logical deliberation and rich writing experience. Through the aid of such a questionnaire and quiz, which they gladly solve outside their regular classes, students become more conscious of the language problems in their writing, thereby improving their (essay writing) literacy faster and with more motivation. Performing these tasks also enables students to further their linguistic knowledge.

Key words: essay writing literacy, Moodle, questionnaire, the Quiz module

1. Uvod

V strokovni gimnaziji, v okviru katere že vrsto let učim predmet slovenščina, imajo dijaki pri pouku in samostojnem delu pogosto velike težave z jezikovno pravilnostjo in slogovno ustreznostjo, ko pišejo razpravljalne in razlagalne eseje, ki so tudi del pisnega dela maturitetnega izpita iz materinščine. Korpus jezikovnih napak je pri posameznikih že ob vstopu v 1. letnik gimnazije lahko zelo obsežen, zato ga je do opravljanja mature samo pri rednih urah pouka do 4. letnika težko zmanjšati.

Da bi bilo odpravljanje napak pri pisanju eseja karseda hitro in učinkovito za vse dijake v oddelku, je priporočljivo, da se po končanem pregledovanju in točkovanju oz. ocenjevanju esejev zbere jezikovne in slogovne napake vseh dijakov, se jih sistematizira po jezikovnih ravninah in se jih pri pouku eno do dve uri obravnava, pri čemer se teorija ponazori s primeri iz njihovih esejev (seveda se pri tem ne razkrije, čigava je napaka). Dijaki se pri tem seznanijo z jezikovnimi napakami, ki se v več esejih ponavljajo, torej so med pišočimi zelo razširjene, in pa s tistimi, ki jih do tedaj še nismo obravnavali. Pojasnimo, zakaj gre za napako, kakšna je pravilna oblika in zakaj je tako, pri čemer se navežemo na slovnična in pravopisna pravila, na načela slogovne ustreznosti, torej na jezikovno-slogovno teorijo. Tako dijaki v štirih letih svojega šolanja niso opozorjeni samo na svoje jezikovne napake, ampak tudi na druge, na katere v njihovih esejih sicer še nismo naleteli, a ugotovijo, da jih ne poznajo. Tako poučeni dijaki v naslednjih dneh jezikovno in vsebinsko popravijo svoje eseje in zdi se, da se je svet spet utiril. Pa se je res?

Za opisani način analize jezikovnih napak je potrebno veliko časa, poleg tega se klasična metoda poučevanja (ki vključuje razlago, pisanje po tabli ali papirju, projekcijo) današnjim dijakom ne zdi niti malo zanimiva, zato je njihova notranja motivacija, da bi izboljšali svojo pismenost, nizka. Dijakom se posledično zgodi, da ko naslednjič spet pišejo esej, pogosto ponovno naredijo svoje standardne jezikovne napake, ki smo jih na prej opisani tradicionalni način že (večkrat) obravnavali. Zdi se, kot da so učiteljeve jezikovne korekcije, opozorila in razlago premalo uzavestili, zato so napake nekako še vedno zasidrana v njihovem spominu, kot da se nočejo izbrisati. Sizifu je torej jezikovna skala ponovno ušla v dolino, spet bo moral ponjo in jo valiti proti vrhu. In Sizif smo tako dijaki kot učitelj.

Kakšna je rešitev iz tega začaranega kroga? Potrebno je seveda več vaje, torej več pisanja in popravljanja napak, pa ne le v šoli, saj časa ni dovolj. Tudi zanimivejša učna metoda ne bi bila odveč, in to taka, ki bi krepila samoučenje in odgovornost za lastno znanje in védenje. Pri izbiri učne metode je vse bolj treba upoštevati dejstvo, da so današnje generacije srednješolcev, t. i. digitalni domorodci (Šojer, 2016), kot s popkovino povezane z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT). Od naprav se enostavno težko ločijo, zanje je digitalna realnost edina zveličavna. In to je treba izkoristiti. A tudi samo moderna tehnologija ne zadostuje in po raziskavah (Pušnik, Pograjc Debevec in Vehovar, 2009) si večina mladih še vedno želi kombiniranega izobraževanja.

Ob razmišljanju o opisanih težavah pri pisanju esejev in drugih besedilnih vrst se tako porodi misel na spletno učilnico Moodle in njene številne možnosti.

Kako torej s tem odprtokodnim sistemom in samostojnim e-učenjem dijakov doseči, da se Sizifu skala ne bo več vedno znova skotalila s hriba? Odgovor na to vprašanje bo predstavljen v nadaljevanju prispevka.

2. Uporaba spletne učilnice Moodle pri predmetu slovenščina v strokovni gimnaziji

2.1 Prelesti in bolesti spletnih učilnic Moodle

Moodle je, kot je znano, prosto dostopen sistem za izobraževanje, ki posamezniku omogoča fleksibilno in raznoliko kreiranje in uporabo raznovrstnih izobraževalnih vsebin.

Glagol *moodle* je redek angleški arhaizem (v 19. stol. ga je npr. uporabil G. B. Shaw) in pomeni »lenobno postopati naokrog, početi stvari po mili volji, lahkotno premišljevati in priti do rešitve« (Petrovčič, 2016). Ime za to spletno učilnico seveda ni nastalo na podlagi tega glagola, ampak je to kratica za Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. A prej omenjeni arhaični angleški glagol kljub vsemu presenetljivo izraža bistvo spletne učilnice Moodle, ki je: fleksibilna izraba časa, samostojna izbira oz. individualizacija dela, spodbujanje k razmišljanju in reševanje problemov. To so njene odlike.

Dijakom naše strokovne gimnazije je spletna učilnica Moodle dobro znana, saj so jo mnogi uporabljali že v osnovni šoli, sedaj pa jo obiskujejo predvsem v okviru strokovnih (elektrotehniških in računalniških) predmetov oz. modulov, matematike, fizike, sociologije in slovenščine. Na tem področju so podkovani včasih bolj kot marsikateri učitelj, kar krepi njihovo samozavest in samostojnost. Predvsem jim ustreza, da sami izbirajo, kdaj in kje bodo takšno učilnico obiskali. Tu pa učitelji, ki zasnujejo spletno učilnico, že naletijo na prvi problem. Po ugotovitvah mnogih, ki so za svoje učence pripravili v e-učilnici raznovrstno gradivo (preglednice, povezave na spletne strani, interaktivne vaje ipd.), dijaki ponujenega ne uporabljajo dovolj (Petrovčič, 2016). Poleg tega nekateri učitelji spletno učilnico Moodle uporabljajo le za skladiščenje gradiva za dijake, ne izrabijo pa njenih drugih številnih možnosti.

Moodla ne uporabljamo le za odlagališče najrazličnejšega gradiva za dijake, čeprav se nam zdi tudi ta možnost zelo koristna. Po priporočilih kolega, ki se je pri strokovnem predmetu nekaj let boril s slabim obiskom svoje spletne učilnice, smo se odločili, da v svoji poudarimo aktivnosti, ki pa jih bomo ves čas nadzorovali. Zato je bil zasnovan jezikovni vprašalnik in kviz, s katerima dijaki utrjujejo v šoli pridobljeno znanje in preizkušajo sami sebe. Pri tem takoj dobijo povratno informacijo o svojem (ne)znanju, in to individualno, kar jih dodatno motivira. Na tak način lahko redno spremljamo njihovo pripravljenost za učenje oz. delavnost in napredek, ugotovitve pa lahko posredujemo tudi staršem.

Takšen način poučevanja na daljavo zahteva od učitelja seveda veliko časa in truda, a se obrestuje, saj dijaki tako več in raje vadijo, jezikovno znanje je trajnejše in v esejih je posledično vse manj rdeče barve. Spletno učenje in poučevanje pa se nadaljuje v pravi učilnici. Pri pouku razčlenjujemo njihove odgovore iz vprašalnika in kviza, jih usmerjamo, dopolnjujemo in odpiramo nove jezikovne probleme. Uporablja se torej kombinirana metoda poučevanja in učenja.

2.2 Kombinirana metoda poučevanja in učenja kot ena od podkategorij e-izobraževanja v okolju Moodle

Kombinirano poučevanje (*blended learning*) je proces, ki se začne v klasični učilnici, ob tem pa učitelj zasnuje še e-izobraževanje kot dopolnitev prvemu. Njegove prednosti so v tem, da pri dijakih krepi samostojnost in odgovornost, omogoča individualizacijo poučevanja, takojšnjo seznanitev z rezultati in transparentno sledenje napredku (Petrovčič, 2016).

Takšna metoda poučevanja in učenja pri utrjevanju jezikovne in slogovne pravilnosti s pomočjo vprašalnika in kviza je v praksi razmeroma hitro pokazala svoje pozitivne učinke. Dijaki so na tak način lahko večkrat preizkusili svoje praktično in teoretično znanje na področju jezikovne in slogovne pravilnosti oz. primernosti, in to na velikem naboru primerov (svojih) napak, česar zaradi pomanjkanja časa v razredu ne bi mogli. Od njih se je pričakovalo, da jezikovnih napak ne bodo samo popravili in slog izboljšali, ampak da bodo jezikovne probleme tudi strokovno razložili in svoje popravke utemeljili. Korak od te točke do pisanja razpravljalnih in razlagalnih literarnih esejev, v katerih ni bilo več toliko starih in potencialnih novih napak, je bil potem pri večini dijakov kratek, saj je novo védenje končno prekrilo prejšnje napačno in prešlo v trajnejši spomin. Kot dobra pa se je opisana metoda pokazala tudi pri dijakih s posebnimi potrebami in pri dijakih tujcih, ki nasploh potrebujejo veliko več vaj za utrjevanje znanja in več dodatne motivacije za delo, takšen način pa jih tudi ne izpostavlja pred drugimi, česar večina ne mara.

3. Zasnova in izdelava jezikovnega vprašalnika in kviza v spletni učilnici Moodle za izboljšanje (esejske) pismenosti dijakov

3.1 Zasnova jezikovnega vprašalnika v spletni učilnici Moodle

Pred izdelavo vprašalnika v spletni učilnici Moodle je bilo iz esejev dijakov gimnazijskega oddelka 4. letnika potrebno izpisati jezikovno-slogovne napake in jih urediti. Sistematično se jih je zbiralo zadnja tri leta oz. od kar so se vpisali na našo šolo (v letošnjem šolskem letu pa se bodo dijaki pripravljali na maturitetni esej za izpit splošne mature 2019).

Najprej je bila oblikovana posebna tabela (podobno so sodelavci Republiškega izpitnega centra /RIC/ zasnovali tudi za ocenjevalce maturitetnih esejev), ki je postala izhodišče za zasnovo Moodlovega vprašalnika. V njej so bile klasificirane jezikovno-slogovne napake dijakov po naslednjih hierarhično urejenih jezikovnih ravninah oz. področjih, ki jih spoznajo v učbeniku in delovnem zvezku *Na pragu besedila 1–3*:

- JEZIKOVNA PRAVILNOST:
  - Pravopis
    - Neustrezna raba ločil
    - Nepravilna raba začetnice
    - Nepravilno zapisane besede
    - Nepravilno deljenje besed
    - Nepravilno pisanje skupaj, narazen, z vezajem
  - Oblikoslovje
    - Napačna sklonska oblika samostalniških, pridevniških besed
    - Neupoštevanje preglasa
    - Nepravilno podaljševanje osnove
    - Pojmovni samostalniki v množini
    - Napačna oblika zaimkov
    - Napačna oblika svojilnega in povratnega svojilnega zaimka
    - Opisno stopnjevanje pridevnika in prislova namesto obrazilnega; druge oblike napačnega stopnjevanja
    - Napačna raba določne in nedoločne oblike pridevnika
    - Neujemanje samostalniške, pridevniške besede v besedni zvezi
    - Neupoštevanje dvojine; dvojina namesto množine

        - Napačna raba nedoločnika in namenilnika
        - Napačna oblika glagola
        - Napačna raba predloga
        - Raba vezniške besede *kateri* namesto *ki*

    - Besedoslovje: besedotvorje
        - Nepravilno tvorjene besede
        - Tvorjenje neobstoječih besed

    - Besedoslovje: stalne besedne zveze in frazemi
        - Neustrezna raba stalnih besednih zvez in frazemov

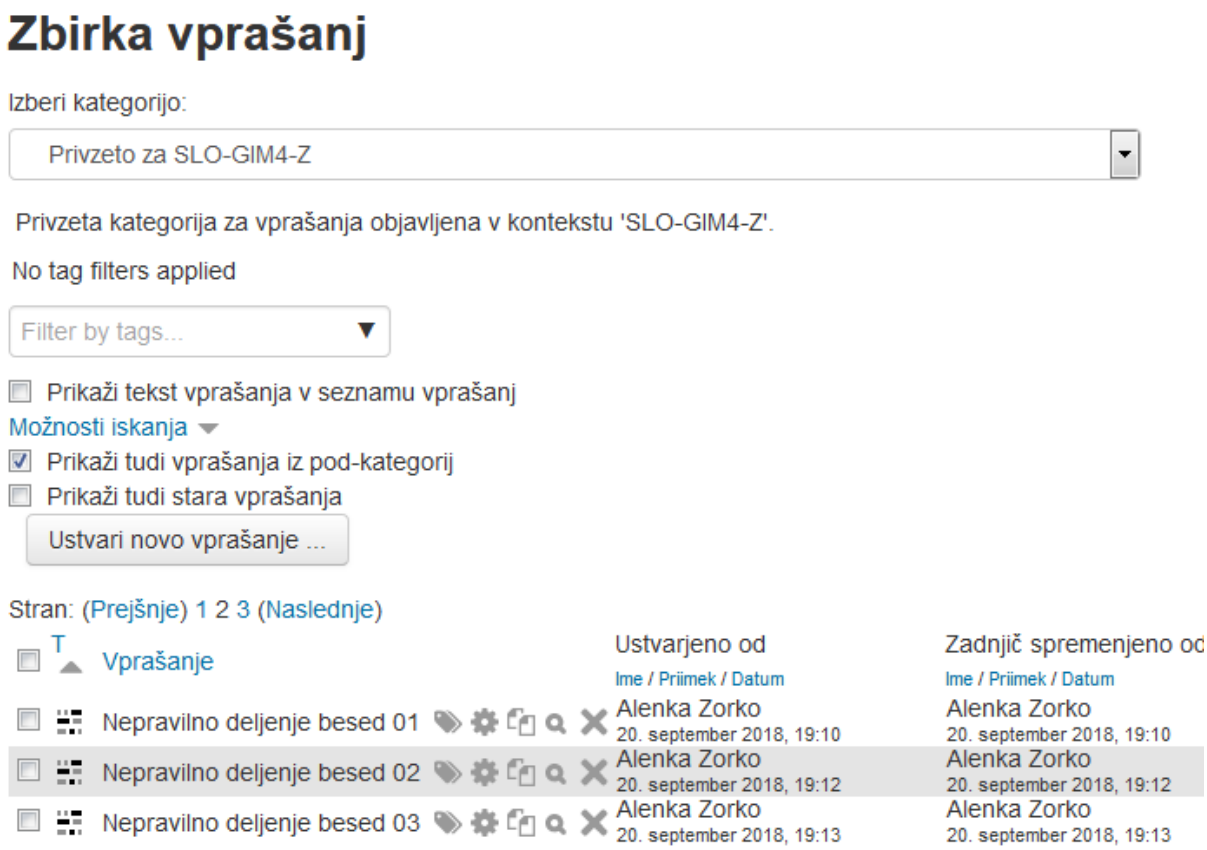
    - Besedoslovje: pomenoslovje
        - Pomensko neustrezna raba besede

    - Skladnja
        - Desni prilastek namesto levega
        - Nepravilen besedni red
        - Izpust podatka oz. stavčnega člena (elipsa)

- SLOGOVNA USTREZNOST
    - Neutemeljena raba pogovornih besed oz. oblik
    - Neutemeljena raba žargonskih besed oz. oblik
    - Neutemeljena raba besed in oblik iz slenga
    - Neutemeljena raba narečnih besed oz. oblik
    - Neutemeljena raba publicizmov
    - Neutemeljena raba čustveno zaznamovanih besed
    - Neutemeljena raba prevzetih besed namesto domačih
    - Neupoštevanje natančnosti, jedrnatosti
    - Druge slogovne napake

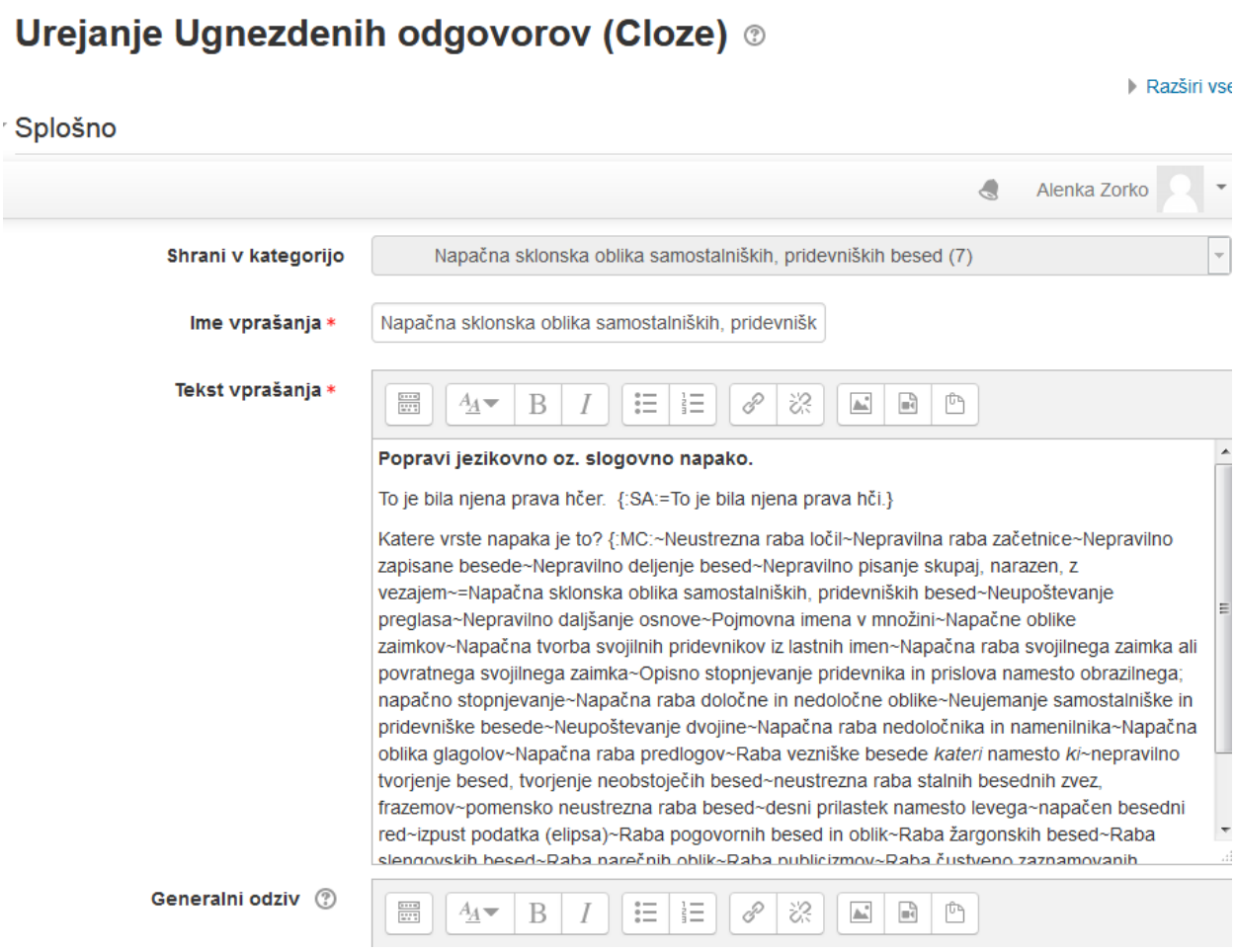
Na podlagi te klasifikacije so bili primeri napak dijakov razporejeni po teh jezikoslovnih ravninah, in sicer v prvi stolpec tabele. Zraven napačnih oblik so bili v drugi stolpec dopisani popravljeni, ki so jih dijaki spoznali že pri popravi in analizi šolske naloge esejskega tipa pri pouku. V tretjem stolpcu tabele je bil prostor za strokovno razlago oz. utemeljitev popravkov, ki se je od dijakov pričakovala po obravnavi pri pouku. Razlage napak oz. utemeljitve popravkov v tabelo niso bile vnešene, saj to v vprašalniku oz. kvizu v spletni učilnici Moodle dopišejo dijaki sami, učitelj pa njihove obrazložitve pregleda in jim kasneje pri pouku posreduje povratne informacije o pravilnosti njihovega razmišljanja, vendar vsem v oddelku, in ne le posameznikom.

Takšna tabela je bila izhodišče za vnašanje podatkov v spletno učilnico in za zasnovo vprašalnika. Najprej se vnesejo kategorije in potem še zbirka vprašanj.



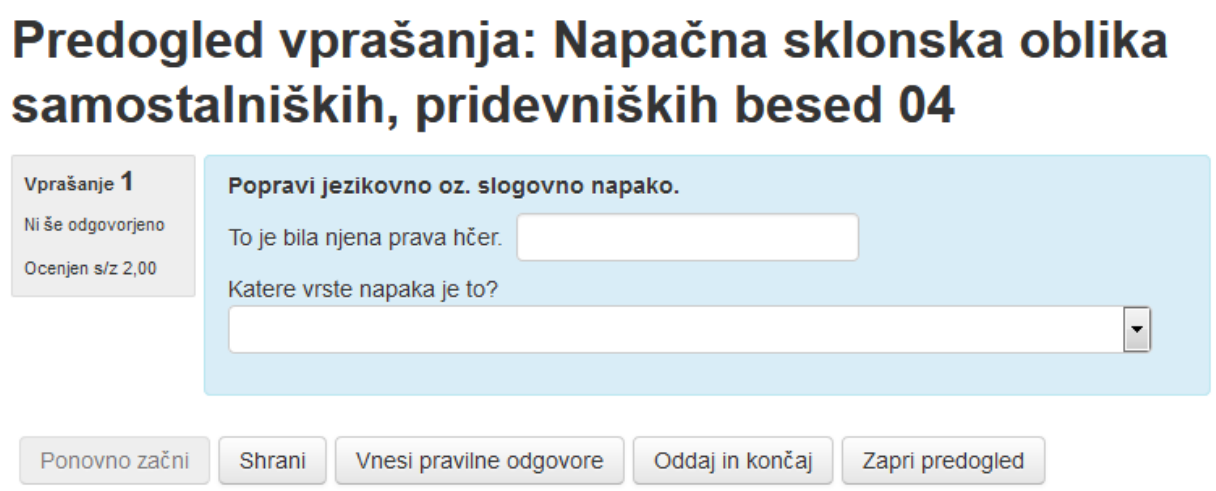
Slika 112: Izdelava zbirke vprašanj v spletni učilnici Moodle

Vsako jezikovno-slogovno napako iz prej omenjene tabele se uredi v urejevalniku *Ugnezdenih odgovorov (Cloze).* Primer takega urejanja za jezikovno napako *To je bila njena prava hčer* je prikazan v nadaljevanju.



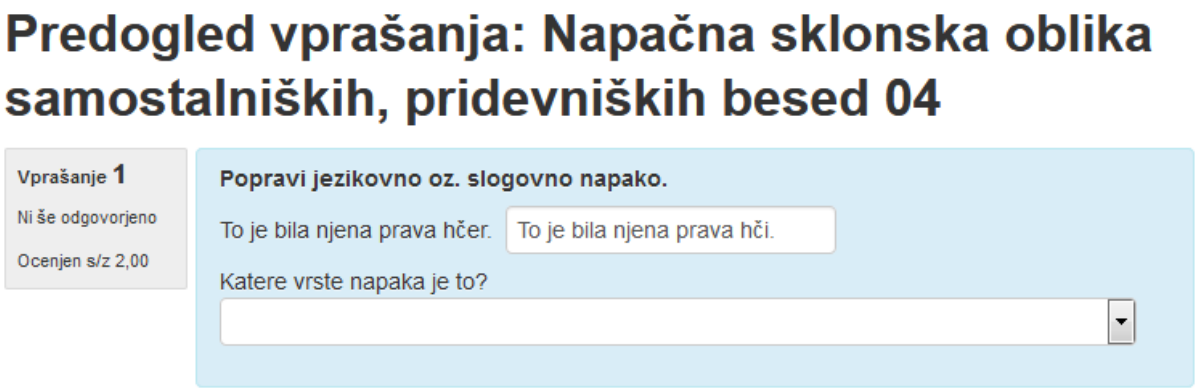
Slika 113: Prikaz urejanja jezikovnih napak v urejevalniku Ugnezdeni odgovori (Cloze)

V predogledu vprašanja se preveri, kako ga bo videl dijak, pa tudi kako bo vpisal popravek in določil vrsto napake.



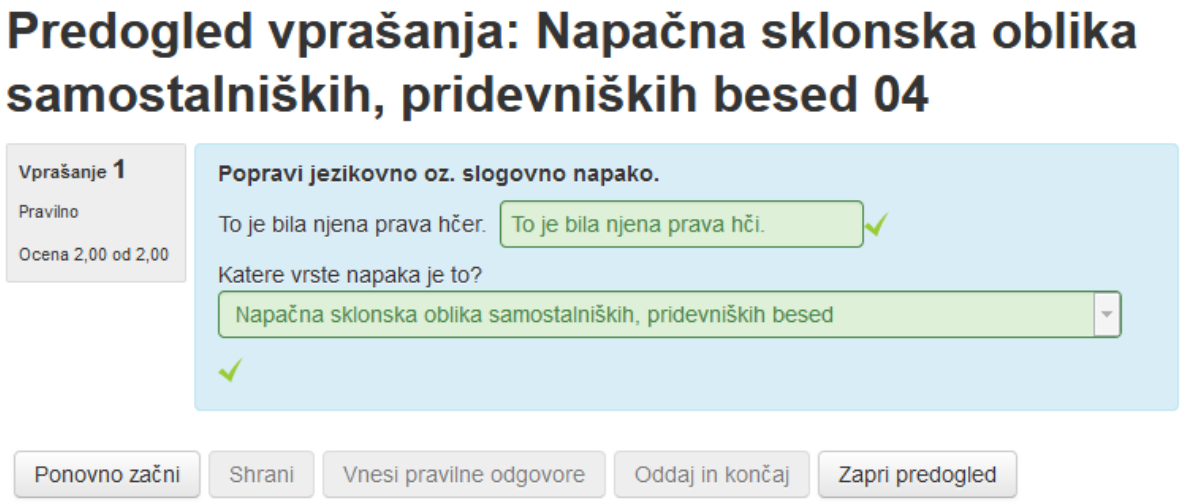
Slika 114: Prikaz predogleda vprašanja za določeno jezikovno napako

Dijak mora v prazno vrstico za povedjo, ki vsebuje samostalnik v napačnem sklonu, napisati novo poved s pravilno obliko besede *hči*.



Slika 115: Prikaz predogleda popravljene jezikovne napake

Nato mora v naboru 35 definiranih vrst napak izbrati pravo in klikniti na gumb *Oddaj in končaj*. Če je napako pravilno popravil in izbral ustrezno vrsto napake, se mu ob obeh odgovorih pokažeta zeleni kljukici.



Slika 116: Prikaz predogleda končne rešitve 1. vprašanja

Potem ko je dijak za Vprašanje 1 vpisal pravilno rešitev in jo oddal (in za pravilna odgovora dobil 2 točki), mora svoj odgovor utemeljiti in izbiro vrste napake še strokovno razložiti. V prazen prostor napiše pravilno razlago, npr.:

Samostalnik *hči* v imenovalniku in tožilniku ednine nima iste oblike (im. ed.: hči, tož. ed.: hčer). V danem primeru mora biti sam. v imenovalniku, saj se vprašamo Kdo (ali kaj) je bila to?, ne pa Koga ali kaj je bila to?

Nagrajen je še z dvema dodatnima točkama.

Vsakemu dijaku za domačo nalogo dodelimo določeno število vprašanj, ki vključujejo popravek napake, določitev njene vrste in razlago oz. utemeljitev. Vsak dijak dobi svoj

seznam vprašanj, na katera mora v določenem času odgovoriti. Njihovo domače delo lahko ves čas nadzorujemo, kar jih še dodatno motivira. Spremljamo tudi njihovo razlago napak in se pripravljamo, da jih bomo kasneje pri pouku komentirali in korigirali.

Zasnova jezikovnega kviza v spletni učilnici Moodle

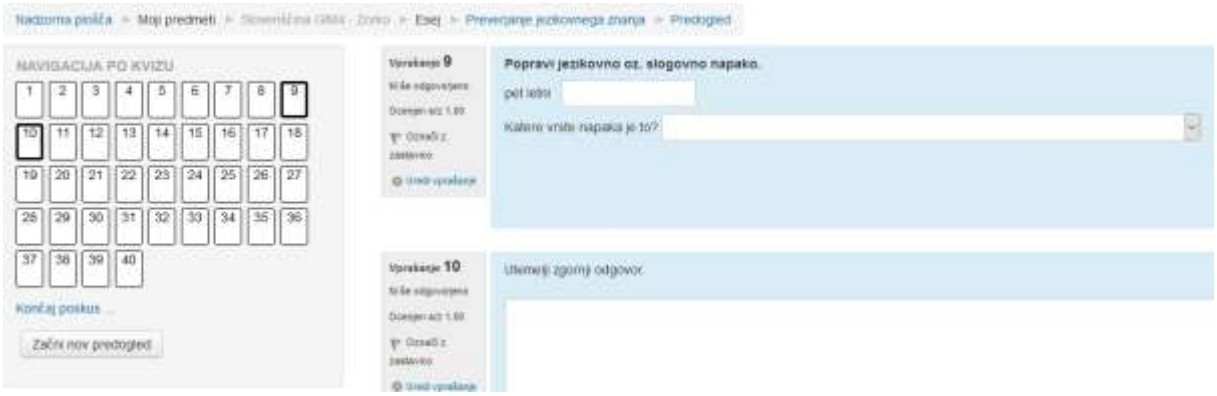
Osnova vsakega kviza so vprašanja, ki so bila vzeta iz baze vprašalnika, v okviru katerega so dijaki vadili. Določen je bil tudi točkovnik.

Za kvize lahko uporabljamo različne vrste nalog. Dijaki npr. obkrožijo pravilne odgovore, dopisujejo, povezujejo pojme, iščejo nepravilne odgovore, utemeljujejo itd. Bolj so primerni za sprotno preverjanje in utrjevanje znanja, pri čemer učitelj dobi vpogled v znanje dijakov in smernice za nadaljnje delo (Gerenčer, 2008; Zabukovec, 2006).

V kvizu so bile uporabljene naloge, pri katerih so morali dijaki:

a) vpisovati pravilne odgovore (*kratek odgovor)*,
b) izbirati pravo med številnimi možnostmi (*več izbir*) in
c) sami napisati kratko razlago oz. utemeljitev (*spis)*.

Pri a) in b) so dijaki takoj dobili informacijo, ali so njihove rešitve pravilne ali ne, o pravilnosti razlage oz. utemeljitve odgovorov pa so bili seznanjeni kasneje pri pouku. Če niso znali pravilno rešiti a) in/ali b), smo se o tem prav tako pogovorili pri pouku ali pa so se usmerili v iskanje učnega gradiva, v katerem bi našli pravilen odgovor in razlago.



Slika 117: Prikaz 9. in 10. vprašanja v jezikovnem kvizu spletne učilnice Moodle (popravljanje in določitev vrste jezikovne napake z utemeljitvijo)

4. Zaključek

Z nadzorovano rabo e-gradiva (kot so npr. vprašalniki in kvizi) v spletni učilnici Moodle, ki od dijakov zahteva več vaje in samostojnega domačega dela, se je (esejska) pismenost v okviru pouka slovenščine pri mnogih hitreje izboljšala, kot bi se samo s klasičnim poukom. Ker ima učitelj slovenščine tako celovit vpogled v dinamiko učenja svojih dijakov izven pouka in ga lažje nadzira, mu zato ostaja več časa, da jih pri rednih urah spodbuja, usmerja in spremlja njihov napredek, dijaki pa so bolj motivirani za delo. Lažje se tudi posveti posameznikom in njihovim specifičnim težavam pri

pisanju besedil, kar še posebno velja za dijake s posebnimi potrebami in za dijake tujce. Več časa pa ostane za vsebinski vidik esejev, ki je včasih zaradi pereče jezikovne problematike zapostavljen.

Z jezikovnim kvizom lahko učitelj pripravi individualne domače naloge za isto snov in tvori veliko sorodnih, a ne identičnih vaj, s katerimi dijaki hkrati utrjujejo tudi jezikovno teorijo, ki se je sicer učijo bolj na pamet, ne pa ob konkretnih primerih. Nenazadnje pa vsi dijaki na tak način dobijo zanesljive povratne informacije o svojem poznavanju jezikovno-slogovnih zakonitosti pisanja, kar pa je tudi pomemben vidik učnega napredka.

5. Literatura

Gerenčer, K. (2008). *Kvizi v spletnih učilnicah Moodle* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za matematiko in fiziko.

Petrovčič, I. (2016). *Načrtovanje in uporaba aktivnosti Lekcija v okolju Moodle* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.

Pušnik, V., Pograjc Debevec, M. in Vehovar, V. (2009). *Načrtovanje pedagoškega procesa v e-izobraževanju. The implementation of pedagogical process within the e-learning.* Prispevek predstavljen na Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT (SIRIKT), Kranjska Gora. Prispevek pridobljen s http://www.ris.org/uploadi/editor/1287251592ZBORNIK_Sirkt2009.pdf

Šojer, T. (2016). *4 digitalne veščine, ki jih nikoli ne boste dobro učili*. *4 digital skills you'll never teach your kids right.* Prispevek predstavljen na mednarodni konferenci Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT, Kranjska Gora 2016. Prispevek pridobljen s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/zbornik-sirikt2016/

Zabukovec, A. (2006). *Vodnik po spletnih učilnicah Moodle*. Ljubljana: ZRSŠ.

Moodle.org: open-source community-based tools for learning. Pridobljeno s http://moodle.org/

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Zorko (1964) je diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani in je profesorica slovenščine na strokovni gimnaziji in srednji strokovni šoli Vegova Ljubljana. Trikrat je bila soorganizatorka državnega tekmovanja v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje. V šolskem letu 2009/10 je bila v okviru nacionalnega projekta *Posodobitev gimnazij 2008–10* na Vegovi Ljubljana vodja pilotnega projekta *Razvijanje medijske in strokovne pismenosti*, ki je potekal v sodelovanju z ZRSŠ in Ministrstvom za šolstvo in šport. V Zborniku šolskih razvojnih projektov 2010/11, ki ga je 2012 izdal Konzorcij strokovnih gimnazij, je objavila prispevek *Razvijanje strokovne pismenosti v maternem in tujem jeziku*.

Začetno učenje nemščine in tablični računalniki

German for Beginners and Tablet Computers

Urška Godler

Osnovna šola Hruševec Šentjur
urska.godler@hrusevec.si

Povzetek

Živimo v svetu, kjer nas preplavlja sodobna tehnologija. Računalniki, tabličniki, pametni telefoni ... Uporabljajo jih vse generacije, izjemno veliko pa mladi, ki se nahajajo v procesu vzgoje in izobraževanja. Kaj kmalu se lahko zgodi, da pride do prekomerne in neustrezne rabe te tehnologije. Po drugi strani pa je na voljo mnoštvo vsebin in aplikacij, ki kar silijo čez rob sprejemljivosti. Naloga staršev in učiteljev je, da po eni strani časovno in vsebinsko omejijo rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), saj je prekomerna raba lahko škodljiva, po drugi strani pa je dobro, da učitelji smiselno vključijo v pouk rabo tovrstne tehnologije in vsebine, ki jih ponuja, saj imajo učenci veselje delati z napravami, ki so jim blizu. Posledično pa se več naučijo na način, ki jih veseli. Tako je omogočena ciljno naravnana raba IKT, ki je namenjena predvsem učenju in razvijanju različnih kompetenc. Tudi pri pouku nemščine učenci uporabljajo iPade, kajti aplikacije, ki jih nudijo, lahko zelo smiselno vključimo v pouk nemščine, in sicer že kar na začetni stopnji. Učenci radi posegajo po napravah, saj so jim blizu, posledično pa se dobro in dokaj hitro naučijo vsebin, ki jih nudijo. Z njimi razvijajo poslušanje, branje, pisanje in govor.

Ključne besede: aplikacije, iPad, nemščina, pouk, začetno učenje.

Abstract

We live in a world dominated by modern technology. Computers, tablets, smartphones ... Everybody uses them, especially young people who are going through their education. It is increasingly likely that all this technology will soon be used excessively and inappropriately. There's a wide range of content and applications available some of which are on the very limits of acceptability. It is up to the parents and teachers to limit the time spent using information and communications technology (ICT) and provide guidance on its content. Excessive use can have negative effects, but on the other hand, teachers can benefit considerably from sensibly incorporating modern technology and content into their lessons, as children enjoy working with devices they're familiar with from their daily lives, which improves the efficiency of the lessons. That way ICT can be used in a targeted manner aimed at learning and developing various skills. German classes can also benefit from the use of iPads and the applications that are available can be very effective, even with complete beginners. Pupils like to use these devices because they are very familiar with them and the results are extremely positive. They are highly beneficial in developing listening, reading, writing, and speaking skills.

Key words: applications, iPad, German language, classes, beginners.

1. Uvod

Članek opisuje sodobne pristope poučevanja nemščine na začetni stopnji z iPadi. V Osnovni šoli Hruševec Šentjur zadnjih nekaj let učenci uporabljajo iPade pri pouku (v letih 2014 in 2015 preko projekta Inovativna pedagogika 1:1), trenutno pa je 7. b razred vključen v projekt Inovativna učna okolja, kjer učenci pogosteje in intenzivneje uporabljajo iPade pri pouku. Tako je tudi pri nemščini. Učenci 7. razredov so kombinirana skupina: 11 učencev se že 4. leto uči nemščino – od 4. do 6. razreda so imeli nemščino kot neobvezni izbirni predmet, dva učenca pa sta se priključila v 7. razredu, ko se predmet izvaja kot obvezni izbirni predmet (z drugim učnim načrtom) in sta popolna začetnika. Učni načrt obveznega izbirnega predmeta je napisan za začetnike. Kako peljati skupino po poti znanja, da bodo nadaljevalci, ki jih je v skupini večina, vseeno napredovali in jim bo snov zanimiva, začetniki pa lahko dohajali snov, je pravi izziv. Snov je potrebno prilagajati glede na stopnjo predznanja jezika. Zato so iPadi in aplikacije, ki jih nudijo, še kako dobrodošel pripomoček za vse učence, saj tako začetnikom kot nadaljevalcem prinašajo nove aspekte usvajanja znanja. Začetnikom prinašajo nova znanja, za nadaljevalce pa dostikrat pomenijo ponovitev na drugačen način in povezovanje že usvojenega znanja ter rabo jezika na višjem nivoju. Nikomur ob aplikacijah ni nikoli dolgčas, hkrati pa se motivirani učijo in ponavljajo na sproščen in zabaven način, kar je ključno pri učenju tujega jezika.

V nadaljevanju članka so najprej predstavljena teoretična izhodišča, nato pa sledi predstavitev aplikacij, ki jih učenci v ta namen uporabljajo.

2. Teoretična izhodišča

Učenje je proces, s katerim pridobivamo znanje in izkušnje. Učenje pomeni trajno, omreženo odslikavanje v možganih in deluje kot organizirana asociativna mreža številnih nevronskih povezav. Zato je tako pomembno, da se učimo ob gledanju, poslušanju, razmišljanju, vonjanju, okušanju, gibanju in občutenju. Pri tem mora priti do povezave med že znanimi in novimi vsebinami. Proces učenja mora potekati tako, da tisto, kar se naučimo, znamo uporabiti na številnih primerih in v situacijah (Šajn, 2017).

Kako se učiti, se ponavadi sprašujejo učenci. Učitelji pa si zastavljajo vprašanje, kako poučevati, da se učenci, ki so preobremenjeni s številnimi informacijami, ne bodo dolgočasili ali da bodo predmet, ki ga poučujejo, vzljubili. Kako poučevati in se učiti z možgani, s srcem in z rokami? Kako v poučevanje vpeljati metode, ki bodo zadovoljile tako vizualne, avdio kot tudi kinestetične tipe učencev (Šajn, 2017)?

Eden izmed odgovorov na zgornja vprašanja je vizualna podpora pri pouku. Zakaj je temu tako? Dokazano je, da že po naravi komuniciramo pretežno vizualno. Informacije iz okolja sprejemamo najbolj intenzivno po vizualnem zaznavnem kanalu, saj je vizualni sistem naš najpomembnejši čutni organ, ker so slike oz. podobe minimalno kodirane. Slikovne podobe vodijo k močnejšemu sidranju informacij. Vizualno sporočilo je postalo v času sodobnih medijev spet najpomembnejša oblika sporazumevanja. Vizualni mediji vplivajo na motivacijo, ker zbujajo pozornost učencev, ponazorijo vsebine pouka in poskrbijo za raznolikost (Kosevski Puljić in Retelj, 2013).

Če uporabljamo le vizualne medije, poskrbimo le za vizualne tipe učencev. Pri pouku pa moramo skušati zadostiti potrebam tudi drugih tipov učencev: poleg vizualnih (vid) še avditivnih (sluh), kinestetičnih (otip), olfaktornih (vonj) in gustatornih (okus). Kljub temu, da je čutil pet, pa je sodobna literatura olfaktorni in gustatorni tip priključila kinestetičnemu (Šepec, 2013).

Pri pouku tujih jezikov je najpogosteje poskrbljeno za slušne in vizualne tipe učencev. Da zadostimo potrebam še kinestetičnih tipov, se je potrebno poslužiti tudi drugih metod in prijemov. Ena izmed možnosti, da vključimo v pouk vse tri tipe učencev (vizualne, slušne in kinestetične), je informacijska in komunikacijska tehnologija, čeprav z njo ne moremo nuditi zaznav s pomočjo vonja in okusa. Lahko pa z njo spodbudimo otip in izkustveno učenje.

Saša Podgoršek (2011) ugotavlja, da je današnja mladina obdana z IKT, kot so npr. mobilni telefoni, računalniki, MP3-predvajalniki in splet. Mladi jo uporabljajo predvsem v prostem času, za zabavo in komuniciranje. Sodobna IKT skriva v sebi velike potenciale tudi za uporabo v šoli, za učenje. Naloga učiteljev je, da se naučijo, tehnologijo, ki jo mladi obvladajo, uporabiti tudi v učnem procesu in ji poiskati ustrezno mesto v šoli.

Učni načrt za osnovno šolo, za drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu za neobvezni izbirni predmet pa pravi, »da je vključevanje informacijske in komunikacijske tehnologije v pouk smiselno le, če ta prispeva k lažjemu razumevanju učnih vsebin, ohranjanju motivacije za učenje in izboljšanju učnih rezultatov. Učitelj naj pri načrtovanju pouka razmisli o prednostih, ki jih prinaša informacijska in komunikacijska tehnologija, opredeli cilje, učno vsebino, načine preverjanja znanja in zmožnosti ter izbere primerno učno in programsko okolje.« (Kač idr., 2013, str. 24).

»Učitelja pri poučevanju nemščine učni načrt s smernicami in priporočili usmerja, vendar mu ne zapoveduje, kako naj poučuje. Pri izbiri metod je učitelj zato avtonomen in po lastni presoji uvaja metode, ki jih pozna in izbira glede na specifične jezikovne in druge cilje pouka tujega jezika.« (Retelj, 2014, str. 222).

Na Osnovni šoli Hruševec so se tako odločili, da v okviru IKT uporabijo iPad in apikacije, ki jih nudi – tudi pri pouku tujega jezika, ne le angleščine, temveč tudi nemščine.

3. Aplikacije na iPadu za začetno učenje nemščine

iPad nudi veliko aplikacij za učenje tujih jezikov. Tudi za nemščino. Za različne vsebine in različne stopnje. Učitelj jih mora pregledati in smiselno vključiti v vsebine učnega načrta. Tako učenci uporabljajo tiste, ki sovpadajo s snovjo, ki jo obravnavajo. Tokrat predstavljamo tiste, ki jih uporabljamo na začetni stopnji učenja nemščine: Fun German, ABC-Deutsch, Das Zebra Stundenplan, Quizlet in Clips.

Kako aplikacije delujejo in na kakšen način jih lahko vključimo v pouk, je opisano spodaj.

3.1 Fun German

Fun German je aplikacija, s katero se učenci naučijo poimenovati barve, živali, števila, hrano, vozila, dele telesa, sadje, oblačila in morske živali. Barve in živali sta brezplačni kategoriji, vse ostale je potrebno kupiti na App Store. Aplikacija je na voljo tudi za učenje drugih jezikov: španščine, francoščine, angleščine in kitajščine. Namenjena je sicer mlajšim učencem, starim od 6 do 10 let (idealna za neobvezni izbirni predmet v 4. razredu), vendar se tudi malo večji učenci radi igrajo in sprostijo.



Slika 1: Aplikacija Fun German

Znotraj zgoraj omenjenih kategorij so različne podkategorije, s katerimi učenci krepijo predvsem kompetence slušnega razumevanja in izgovorjave: iskanje parov, mehurčki, iskanje barv, barvna paleta, dva in dva, vožnja z avtomobilčkom od črke do črke in učitelj. Pri učenju živali so naloge malo drugačne. Pa si jih oglejmo:





Sliki 2 in 3: Podkategorije za učenje živali v aplikaciji Fun German

Učenci se naučijo poimenovati živali na več načinov. Najprej v kategoriji Silhouettes poslušajo, katero žival glas maternega govorca poimenuje, in nato pritisnejo na ustrezno senco. Če so pravilno ugotovili, za katero žival gre, se le-ta obarva.



Slika 4: Učenje živali v podkategoriji Silhouettes

Nato v podkategoriji Two by two iščejo pare. Enake živali pomaknejo skupaj, poslušajo poimenovanje, kar lahko tudi ponavljajo. Pri pravilnih kombinacijah se seštevajo točke.



Slika 5: Podkategorija Two by two

Podkategorija Spellbounce nauči učence pravilnega črkovanja oz. zapisa živali. Pokaže se žival in črke, ki jih mora učenec pravilno razvrstiti. Za nagrado glas maternega govorca poimenuje žival, učenca pa nagradi s točkami.





Sliki 6 in 7: Podkategorija Spellbounce

S pomočjo podkategorije Whack se učenci naučijo poimenovati množinske oblike živali. Glas maternega govorca jim pove, koliko katerih živali naj se dotaknejo. Ko to storijo, živali izginejo, učenca nagradijo s točkami in pojavi se nov izziv.



Slika 8: Podkategorija Whack

V podkategoriji Voice Choice učenci poslušajo poimenovanje živali (glas maternega govorca), nato pa sami ponovijo besedo in jo posnamejo. Nato se poslušajo in primerjajo svojo izgovorjavo z originalno. Tako urijo svojo izgovorjavo.



Slika 9: Podkategorija Voice Choice

S pomočjo podkategorije Animal Band učenci poslušajo poimenovanje živali (glas maternega govorca), nato pa označijo žival. Pravilno označena žival se obarva. Tako urijo svoje razumevanje.





Sliki 10 in 11: Podkategorija Animal Band

3.2 ABC Learn German

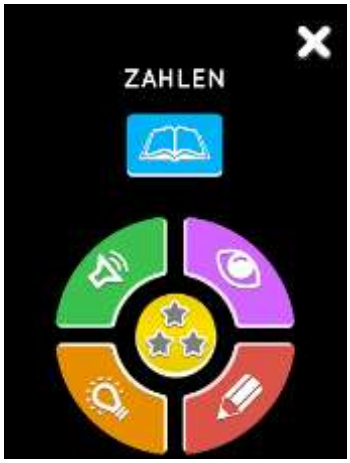
Aplikacijo ABC Learn German učenci uporabljajo za več stvari: utrjevanje abecede, števil, barv ter glagolov, dni v tednu in mesecev. Aplikacija pa nudi še veliko več. Tekom učenja nemščine sovpadajo z učnim načrtom za osnovno šolo še naslednje teme iz aplikacije: hrana, zelenjava, sadje, pijače, transport, živali, dnevi v tednu, meseci, letni časi, vreme, šola, deli telesa, oblačila, počitnice, šport, zgradbe v mestu ter prostori in oprema v hiši. Če aplikacijo smiselno uporabljamo pri pouku, lahko učenci dobro obogatijo svoj besedni zaklad. Primerna je za ponovitev in utrjevanje besedišča za učence začetnike, če se učijo nemščine bodisi v 4. bodisi v 7. razredu oziroma takrat, ko se obravnavajo določene teme.



Slika 12: Aplikacija ABC Learn German



Slika 13: Teme v aplikaciji ABC Learn German



Slika 14: Podkategorije v aplikaciji ABC Learn German

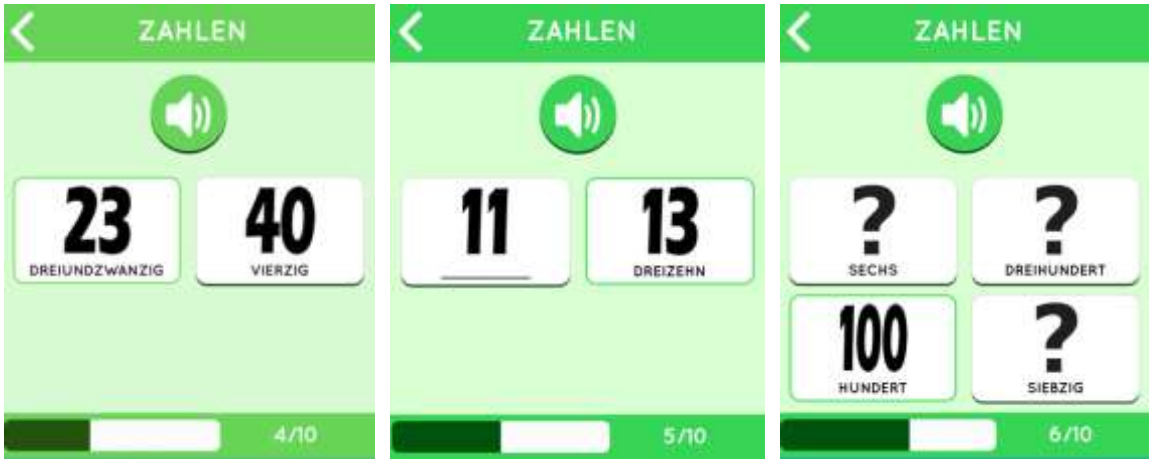
Omenjena aplikacija ima možnosti branja, govorjenja, poslušanja in pisanja, tako da učenec lahko trenira vse štiri zmožnosti, ki jih potrebuje za aktivno znanje jezika. Naloge so prikazane kar s piktogrami.

Ko se dotaknemo modre knjige, spoznamo besedišče. Ko se dotaknemo določenega števila, glas maternega govorca izgovori število. Določeno število še ponovimo in preberemo. Aplikacija nudi možnost učenja tudi velikih števil.



Sliki 15 in 16: Učenje z branjem in poslušanjem

Ko se dotaknemo zelenega zvočnika, pridemo v drugi tip vaje. Glas maternega govorca nam pove, katero število naj poiščemo. Če se dotaknemo pravega števila, nam aplikacija ponudi naslednjo nalogo, v nasprotnem primeru nas ne spusti naprej. Vsakokrat pa nam ponudi iskanje števila v malo drugačni različici. Tukaj učenci urijo poslušanje, branje in razumevanje.



Slike 17, 18 in 19: Učenje s poslušanjem in z razumevanjem (zeleni zvočnik)

Ko se dotaknemo vijoličastega očesa, urimo branje in razumevanje. Ogledamo si število, na karticah ga prebermo in izberemo pravilno rešitev. Tudi tokrat nam aplikacija nudi povratno informacijo o pravilnosti naše rešitve.



Slika 20: Učenje z branjem in z razumevanjem (vijoličasto oko)

Kategorija oranžne žarnice nam nudi urjenje spomina, hkrati pa pomnjenje zapisa in poimenovanja števil. Spomin je vedno odlična tehnika, da si bolje zapomnimo poimenovanja v tujem jeziku. Če spomin igramo sami z navadnimi karticami, nimamo povratne informacije, ali smo našli pravi par. Tukaj pa nam aplikacija točkuje pravilne rešitve in nam jih v potrditev obarva sivo.



Sliki 21 in 22: Učenje z igro spomin (oranžna žarnica)

Dotik na rdeči svinčnik nas popelje v učenje števil s pisanjem. Naš cilj je, da se naučimo števila tudi napisati. Ponovno dobimo povratno informacijo o pravilnosti naše rešitve. Če smo število zapisali pravilno, nam aplikacija ponudi drugo število, če ne, se učimo toliko časa, da se naučimo, sicer ne moremo naprej. Pri tem urimo razumevanje in pisanje.



Sliki 23 in 24: Učenje s pisanjem (rdeči svinčnik)

3.3 Der Zebra-Stundenplan



Slika 25: Aplikacija Der Zebra-Stundenplan

Aplikacijo Der Zebra-Stundenplan lahko vključimo v pouk takrat, ko se učenci v nemščini učijo poimenovati predmete, ki se jih učijo v šoli. Njihova naloga je, da sestavijo svoj urnik v nemškem jeziku. Svoje predmete morajo prevesti v nemščino in jih pravilno zapisati v aplikacijo (poudarek je na pravilnem zapisu). To naredijo s klikom na modri zavihek. Nato s + dodajajo predmete, z rožico pa urejajo zapis. Vsak predmet lahko označijo z drugačno barvo. Ko je urnik končan, ga opisujejo na različne načine. Lahko povedo, kateri dan imajo katere predmete, ali pa, kdaj imajo kakšen predmet: kateri dan in katero uro. Tako urijo dneve v tednu in vrstilne številnike. Hkrati pa gradijo slovnično strukturo (s predlogoma im, am) in se urijo v govoru. Aplikacija je vizualno privlačna in zelo pregledna, zato se je učenci radi poslužujejo.



Slika 26: Izdelava urnika z vnašanjem predmetov



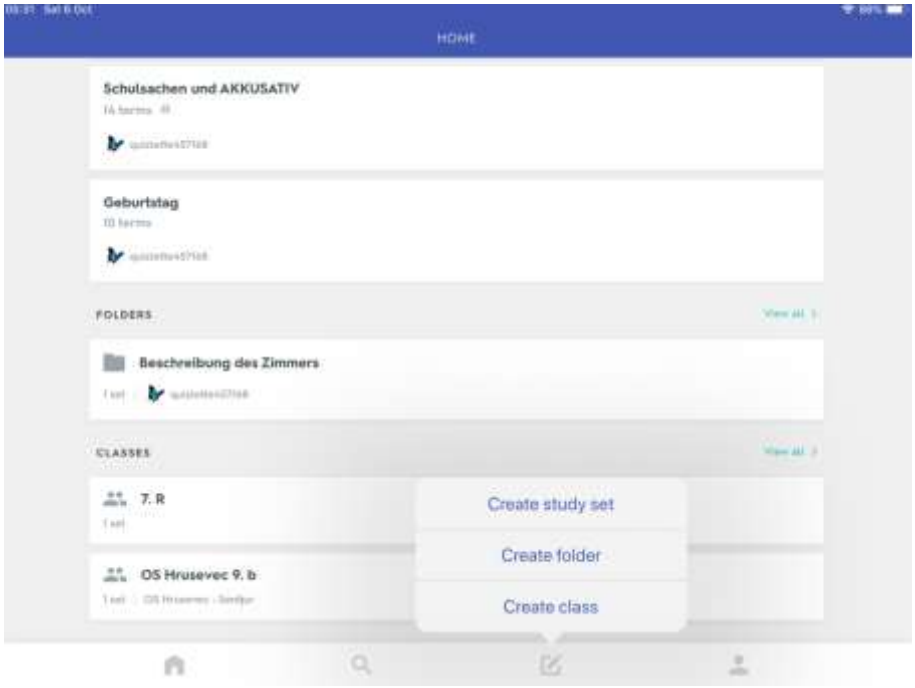
Slika 27: Končani urnik, pripravljen na predstavitev.

3.4 Quizlet

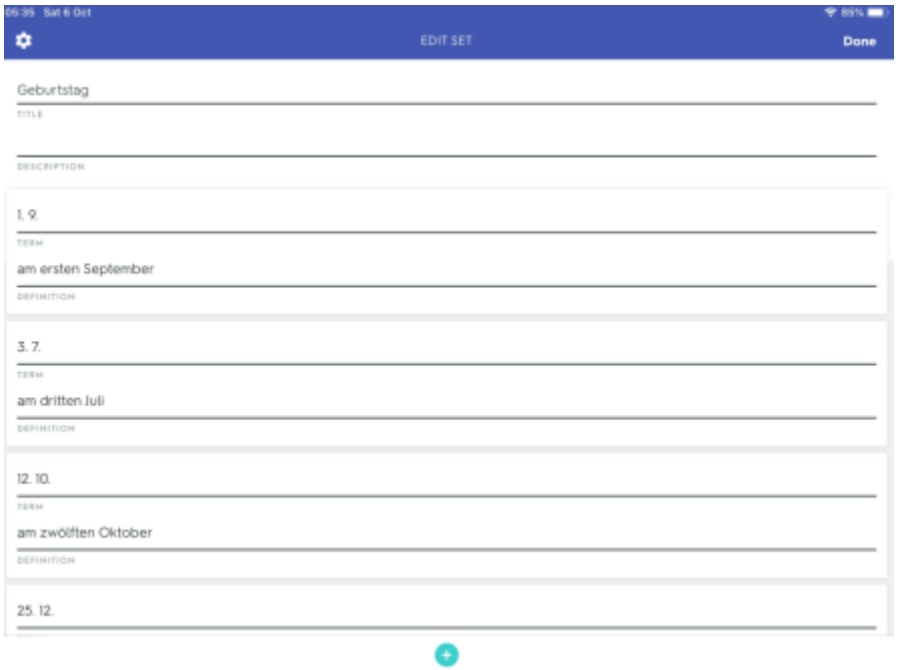
Slika 28: Aplikacija Quizlet

Quizlet je aplikacija, s katero (učitelji) sami sestavljamo učne kartice. Ta aplikacija za razliko od prej predstavljenih ni vnaprej pripravljena, temveč je le predloga, s katero ustvarimo učne kartice za katero koli temo, za katero želimo, da jo učenci utrdijo oz. se je naučijo. Lahko je to besedišče ali pa že celi stavki. Če aplikacijo doplačamo, lahko v učne kartice vnašamo slike, kar je za učenje besedišča v tujem jeziku ključnega pomena. Poleg tega pa je v aplikaciji sami že mnogo ustvarjenih učnih kartic, ki se jih lahko poslužujemo. S to aplikacijo se učenci urijo v vseh štirih spretnostih: branje, pisanje, govor in poslušanje (če vklopijo zvočnik).

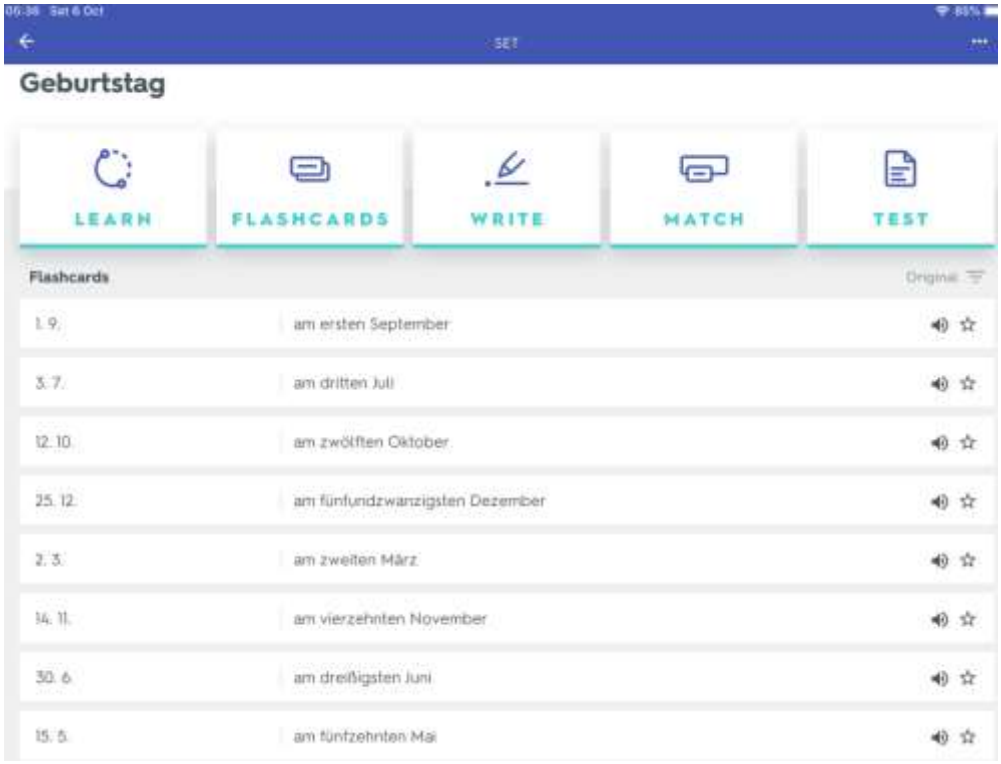
Tokrat bomo ustvarili učni set sami. Najprej ustvarimo niz kartic s klikom na gumb »Create study set«. Vnesemo pojme in rešitve. Dodamo naziv teme, ki jo bomo utrdili: Geburtstag. Na tak način bomo na primer zvadili datume v nemščini. Pod »Term« vpišemo datum, pod »Definition« pa rešitev. Ker kapaciteta aplikacije ni omejena, lahko vnesemo poljubno število primerov. Nato kliknemo na »Done«. Aplikacija nam iz besedišča, ki smo ga vnesli, sama izdela 5 kategorij, s katerimi se bodo učenci naučili izbrane teme (v tem primeru datumov): Learn, Flashcards, Write, Match in Test.



Slika 29: Izdelava kartic s klikom na Create study set

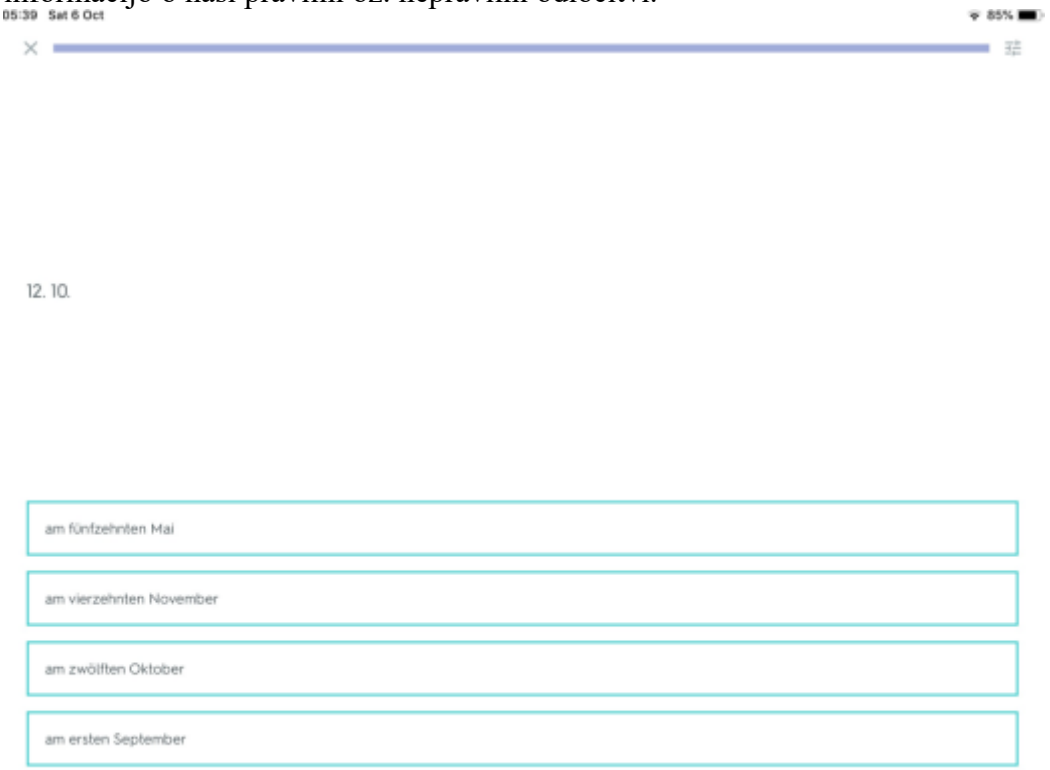


Slika 30: Vnos pojmov in rešitev v aplikacijo



Slika 31: Pet kategorij za učenje

Pa si oglejmo najprej kategorijo Learn. Aplikacija nam ponudi datum, mi pa moramo izmed danih možnosti izbrati pravilno poimenovanje. Seveda imamo takoj tudi povratno informacijo o naši pravilni oz. nepravilni odločitvi.



Slika 32: Učenje v kategoriji Learn

Kategorija Flashcards so prave učne kartice. Na kartici vidimo datum, mi ga moramo pa poimenovati. Poimenujemo ga, se dotaknemo kartice, ki se obrne in nam prikaže pravilno rešitev. Tukaj lahko kliknemo tudi na zvočnik in slišimo še izgovorjavo.





Sliki 33 in 34: Učenje v kategoriji Flashcards

V kategoriji Write vadimo pravilen zapis datumov. Aplikacija nam ponudi datum, mi pa moramo zapisati pravilno rešitev, ki jo potrdimo s tipko Enter. Če se črta obarva zeleno, smo prav zapisali. Če pa se črta obarva rdeče, smo vnesli napačno rešitev. Pojavi se tudi prava rešitev, mi pa moramo poskusiti še enkrat.





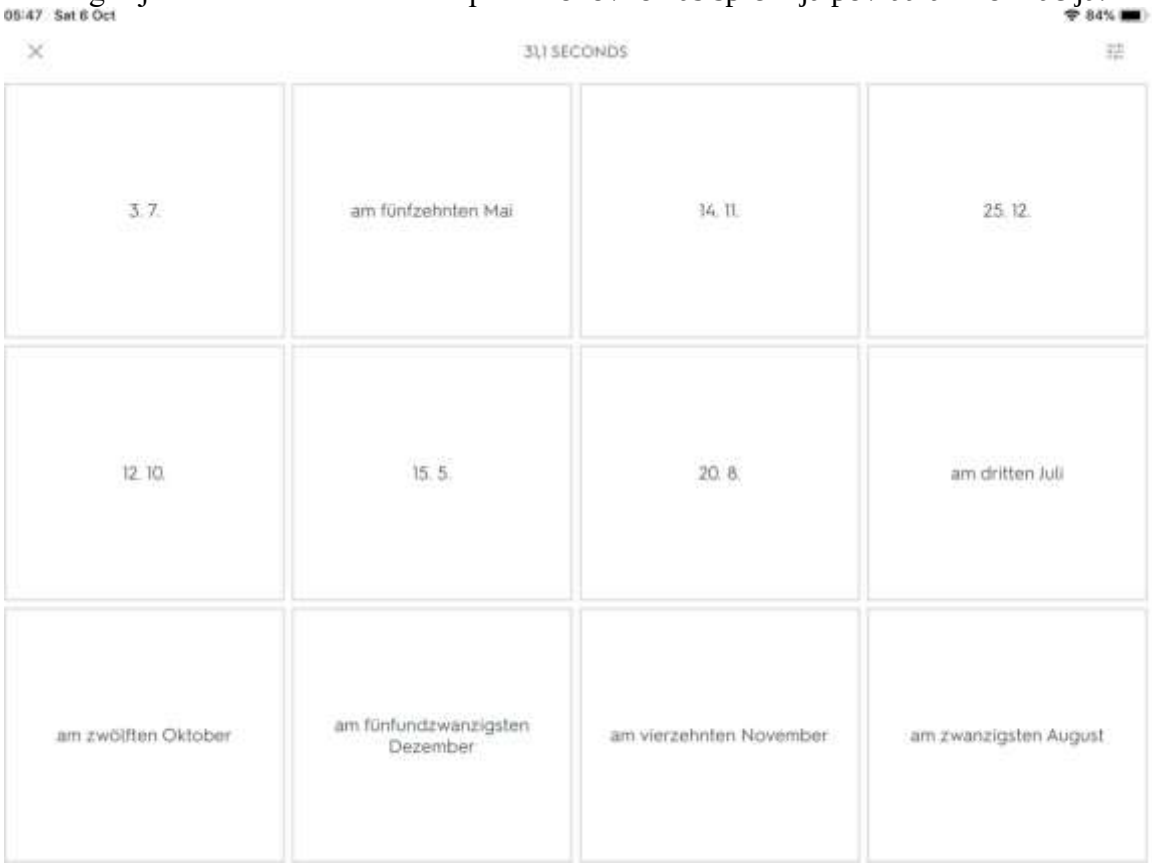
Sliki 35 in 36: Učenje v kategoriji Write: rešitev je bila pravilna





Sliki 37 in 38: Učenje v kategoriji Write: rešitev ni bila pravilna

V kategoriji Match iščemo ustrezne pare. Ponovno nas spremlja povratna informacija.



Slika 39: Učenje v kategoriji Match: iskanje parov

Kategorija Test pa nam omogoča, da na koncu še preizkusimo svoje znanje.

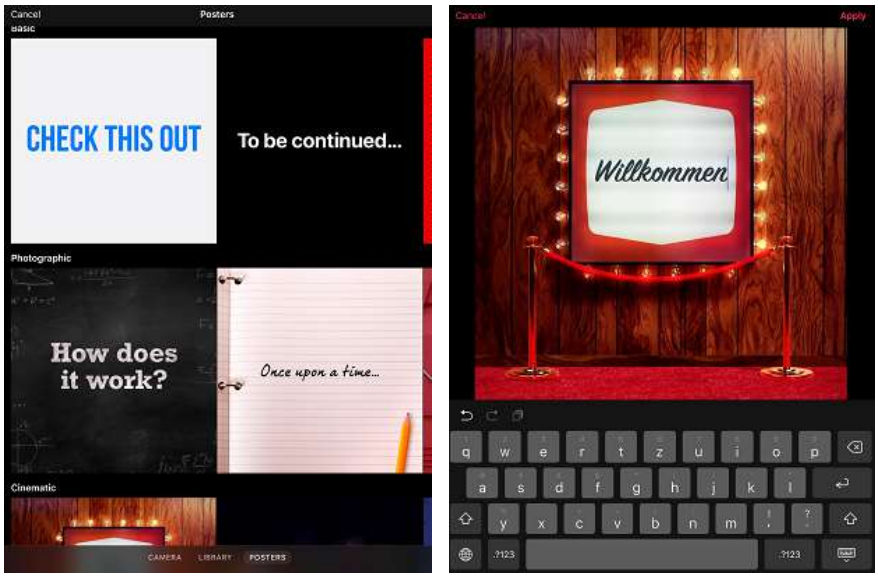
3.5 Aplikacija Clips



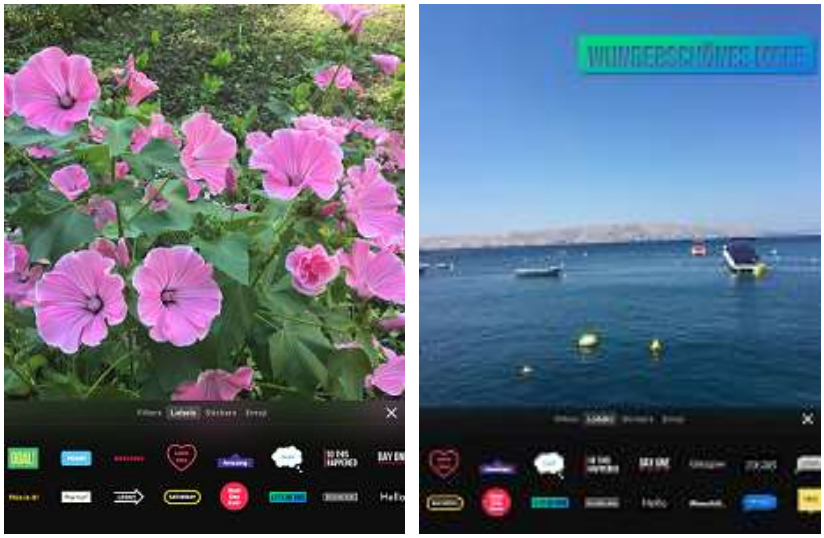
Slika 40: Aplikacija Clips

Aplikacija Clips je preprosta aplikacija za snemanje kratkih filmov. Sliko ali kratek film lahko snemamo sproti ali pa ju posnamemo predhodno in prenesemo iz aplikacije Photos. Lahko izklopimo zvok iz okolja in dodamo glasbo, ki jo aplikacija nudi, in dobimo kratek film – t. i. »trailer«. Poleg tega lahko dodamo začetne, vmesne ali končne napise s kategorijo Posters ali kratke komentarje v različnih oblačkih. To storimo s kategorijo Labels. Da film še malo bolj popestrimo, lahko dodamo filter, nalepke ali čustvenčke (emojije). To pa naredimo v kategorijah Filters, Stickers in Emoji.

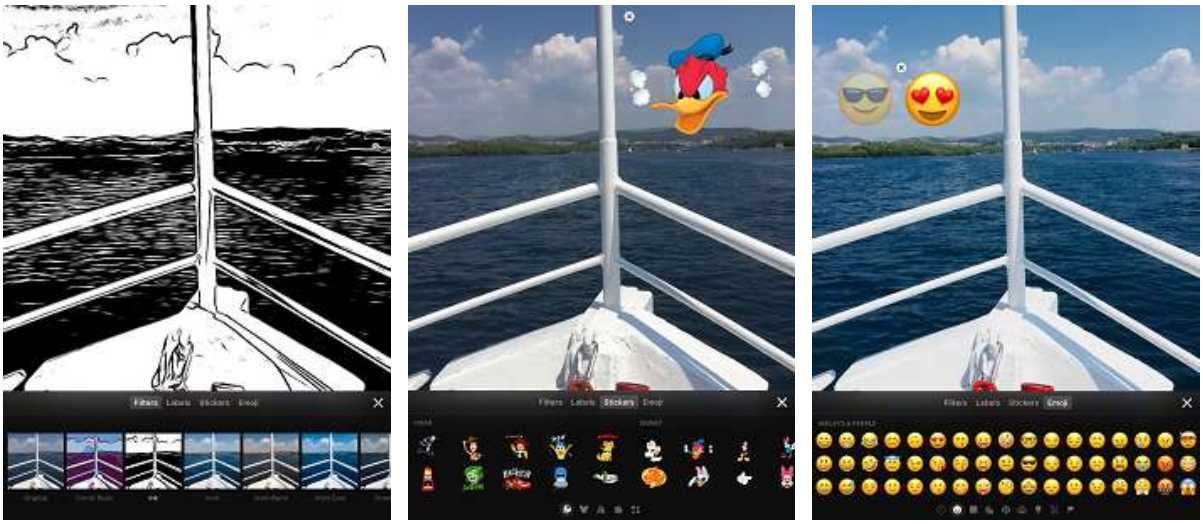
Lahko pa imamo zvok vključen, ko snemamo, in naredimo kratek film, pripravimo govorni nastop, predstavitev, ko ob sliki ali posnetku pripovedujemo, za kaj gre. Tudi tukaj lahko vključimo efekte ali dodamo glasbo, ki igra v ozadju.
Aplikacija je uporabna tako na začetni kot tudi nadaljevalni stopnji učenja tujega jezika, z njo pa razvijamo govor in kreativnost.



Slika 41: Izdelava filma: vključitev t. i. posterjev v film in izdelava začetnih, vmesnih ali končnih napisov



Slika 42: Dodajanje kratkih komentarjev oz. opremljanje posnetkov s kratkim besedilom



Slike 43, 44 in 45: Popestritev filma s filtri, nalepkami in čustvenčki

4. Zaključek

V članku je predstavljen le delček mozaika, kako se lahko učenci tudi z iPadi učijo nemškega jezika. Obstaja še veliko več aplikacij in spletnih strani, ki delujejo na iPadih in jih lahko smiselno vključimo v pouk, pa tukaj niso predstavljene. Tukaj je predstavljenih le nekaj primerov dobre prakse.

Učenje z iPadom ima zagotovo velike prednosti. Na drugačen način, z novim pristopom, omogoča usvajanje snovi, pa tudi utrjevanje in ponavljanje. Odziv učencev na ta način dela je zelo pozitiven, ne glede na starost. Učenci se zelo radi učijo s pomočjo aplikacij in ker so motivirani, se naučijo veliko več. Snov se učijo na način, ki gre v korak s časom, njihovo znanje pa je kvalitetno pridobljeno. Poleg tega si vzporedno pridobijo tudi računalniška znanja, ki so neprecenljive vrednosti in jih bodo spremljala skozi srednjo šolo in nato še vse življenje.

Pouk tujega jezika pa mora vendarle potekati tako, da je omogočeno dovolj medsebojne komunikacije in samostojnega pisnega sporočanja, kar je nadgradnja osnovnega besedišča in osnovnih slovničnih struktur. Včasih lahko komunikacijo in pisno sporočanje spodbujamo z iPadi, vendar tega ne moremo storiti vedno. Paziti moramo, da učenje ne postane monotono. Takrat učencem koncentracija pade in učenje ni več učinkovito. Vsekakor je delo z aplikacijami, ki so na voljo na iPadih, odlična popestritev učenja tujega jezika. Aplikacije so učencem v veliko pomoč, tako vizualnim kot slušnim tipom, spodbujajo pa tudi kreativno in izkustveno učenje. Vendarle pa jih uporabljajmo smiselno in zmerno.

5. Viri in literatura

ABC Deutsch, Learn German Beginners [iPad application]. Hector Gonzalez Linan.

Clips [iPad application]. Cupertino: Apple Inc.

Das Zebra Stundenplan [iPad application]. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Fun German [iPad application]. Hong Kong: Studycat limited.

Motta, G. (2010). *Magnet 1. Učbenik za nemščino v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett d.o.o.

Kosevski Puljić, B. in Retelj, A. (2013). Vizualni mediji pri pouku tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike, 5*(1/2), 81–94.
Pridobljeno s: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-2E105C2Q/fd482440-e641-439b-998d-9b06906b7bb5/PDF

Pevec Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B., Lipavic Oštir, A. idr. (2013). *Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu. Neobvezni izbirni predmet. Učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf

Podgoršek, S. (2011). Spletno podprto učenje in poučevanje nemščine na sekundarni ravni. *Vestnik za tuje jezike, 3*(1/2), 221–234.
Pridobljeno s: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-T7BEXCBS/3507e70f-a131-436d-b232-7a042eda5f10/PDF

Quizlet Flashcards [iPad application]. San Francisco: Quizlet Inc.

Retelj, A. (2015). Pouk nemščine v gimnazijah skozi prizmo metod in postopkov k poučevanju. *Vestnik za tuje jezike, 7*(1), 167–177.
Pridobljeno s:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwiKnaWG47zeAhXPmIsKHSFLDbwQFjAGegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Frevije.ff.uni-lj.si%2FVestnik%2Farticle%2Fdownload%2F3057%2F2769%2F&usg=AOvVaw12zpvlNH-swlMB-RFWIhbG

Šajn, K. (2017). Z možgani, s srcem in z rokami. *Šolski razgledi, 68*(20), 20.
Pridobljeno s: http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=8117

Šepec, V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike, 5*(1/2), 275–289.
Pridobljeno s: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-JW0ZVU6A/7b5723a3-2e6f-4d21-b67e-9943f471636e/PDF

Kratka predstavitev avtorice

Urška Godler, roj. Rajgel, prof. nemščine in univ. dipl. politologinja smeri mednarodni odnosi, je zaposlena na OŠ Hruševec Šentjur kot učiteljica nemščine od leta 2009. Sicer ima za seboj 20 let izkušenj s poučevanjem odraslih, otrok in mladih, ki si jih je pred tem nabirala na različnih jezikovnih šolah in podjetjih, kjer je vodila začetne, nadaljevalne in poslovne tečaje nemščine. Poleg poučevanja se ukvarja še s prevajanjem literature iz nemščine v slovenščino, v nemščino in slovenščino pa prevaja tudi ostalo dokumentacijo z različnih področij. Med drugim je sodelovala tudi pri pripravi slovensko-nemškega in nemško-slovenskega slovarja PONS.

Spletno orodje Kahoot! kot učni pripomoček

Kahoot! a Game Based Platform as a Learning Tool

Helena Mai Osojnik

Osnovna šola Marije Vere
bolha222@gmail.com

Povzetek

Izzivi poučevanja v dobi, ko so otroci vsakodnevno obkroženi s prenosnimi tehnologijami, družbenimi omrežji in so vpeti v digitalni svet, od učitelja zahtevajo nenehno sledenje novostim pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Razvijanje digitalnih kompetenc je za učitelja ena ključnih, saj le-ta prispeva k njegovi strokovni rasti in uspešnosti v razredu. Učenci so ob uporabi interaktivnih virov bolj motivirani za delo in se ob učenju tudi zabavajo. Vedno bolj dragocena je sprotna povratna informacija, ki učenca vodi v uspešno delo v razredu, lastno spremljanje napredka in prevzemanje aktivnejše vloge v učnem procesu. Spletna platforma Kahoot ponuja različne možnosti preverjanja in utrjevanja (pred)znanja s takojšnjo povratno informacijo, ki je učitelju v pomoč pri formativnem spremljanju učenca.

Ključne besede: digitalne kompetence, formativno spremljanje, Kahoot, spletna učna platforma

Abstract

The challenges of teaching in an age where children are constantly surrounded by mobile devices, social networks and the digital world in general, require that teachers follow new developments in the field of information and communication technology. The development of digital competences is the key to professional development and classroom success. With the use of interactive resources, the students show a higher level of motivation and are having fun as well as learning. Feedback and assessment on how a student is doing are becoming valuable tools for a student's success in class, assessing their own progress and taking an active role in the learning process. Kahoot! is a game-based learning and trivia platform used in classrooms that offers teachers different ways to check students comprehension and offers instant reports with valuable feedback, that help the teacher with his formative assesment.

Key words: digital competences, formative assesment, Kahoot!, webbased learning platform

1. Uvod

Razvoj računalniške tehnologije je v 21. stoletju napredoval bliskovito. Z njenim razvojem se vsakodnevno spreminja tudi družba, v kateri živimo. Današnje življenje si je težko predstavljati brez pametnih telefonov, tablic in prenosnih računalnikov. Lahko bi celo rekla, da so ti pripomočki postali naš podaljšek, t. i. tretja roka. Če so včasih majhni otroci sestavljali lesene kocke, s poskušanjem ugotavljali, katera telesa sodijo v katero luknjo, je danes mogoče opaziti vse več majhnih otrok (malčkov), ki brez problema obvladajo zaslone na dotik na pametnih telefonih in tablicah. Nova generacija ima veliko digitalnih kompetenc, ki so ključnega pomena za uspešno delovanje v sodobni družbi, tako rekoč položenih v zibko.

Za uspešen vzgojno-izobraževalni proces mora zato učitelj slediti novim trendom, ki jih prinaša razvoj in uporaba informacijske tehnologije ter jo vpeljevati v svoje delo. Slediti mora strateškim usmeritvam vseživljenjskega učenja, ki med drugim pravijo, da mora učenje potekati skozi vse življenje in za potrebe dela (*Lepšina, 2008*). Da bo učenje uspešno, vse pogosteje poslušamo o formativnem spremljanju, procesu za izboljšanje znanja, kjer učitelj učencu daje povratno informacijo v obliki nasveta za izboljšanje znanja in ne kot analizo napak v preteklosti ali celo sodbo v obliki ocene (*William, 2011*).
Namen prispevka je predstaviti spletno aplikacijo, ki omogoča sodobne načine učenja, preverjanja predznanja, ponavljanja in utrjevanja znanja, formativno spremljanje in primer njene praktične uporabe pri pouku.

2. Spletna aplikacija Kahoot! (kahoot.com)

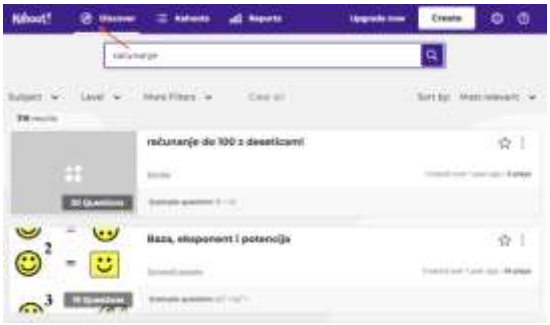
Kahoot je brezplačna spletna platforma, ki omogoča učenje na zabaven in interaktiven način. Do nje lahko dostopamo preko telefona, tabličnega računalnika ali prenosnika. Ponujeni sta dve možnosti uporabe: preko aplikacije ali spletnega brskalnika. Aplikacija je dostopna v vseh sistemih Android in iOS. Platformo uporabljajo učitelji, učenci, podjetja in vsi, ki so vključeni v vseživljenjsko učenje. S Kahootom je mogoče sestaviti KAHOOT (»igro/kviz«) v katerem koli jeziku in na katero koli temo v zelo kratkem času. Platforma ima veliko zbirko (t. i. knjižnico) že obstoječih iger, med katerimi lahko izbiramo in si jih prilagodimo svojim učnim ciljem in potrebam. Igramo ga lahko »v živo« s pomočjo projekcije na velikem zaslonu ali preko povezave, ki je aktivna samo določen čas.
Kahoot nam ponuja več možnih iger. Lahko ustvarimo kvize z več možnimi odgovori, med katerimi učenci izbirajo, ali kvize, kjer je potrebno odgovore razvrstiti v pravilni vrstni red. Lahko ga uporabljamo za vodeni razgovor ali kot vprašalnik. Vrsto vprašanj in število odgovorov prepuščajo izdelovalcu kviza. V kviz lahko dodamo video posnetke, slike in diagrame, s katerimi lahko zadovoljimo večjo paleto učnih stilov (vizualni, avditivni, kinestetični).

2.1 Ustvarjanje računa

V platformo se je za ustvarjanje Kahoota potrebno najprej prijaviti (Slika 1). V spletni brskalnik vpišemo naslov kahoot.com. Za ustvarjanje kvizov je potrebno ustvariti lasten profil, prijaviti se je mogoče preko uporabniškega računa za Google, Facebook ali pa si ustvarimo lastno uporabniško ime in geslo. Ob vstopu v portal imamo v zgornji vrstici na desni nato 3 možnosti.



Slika 1: Prijava v Kahoot



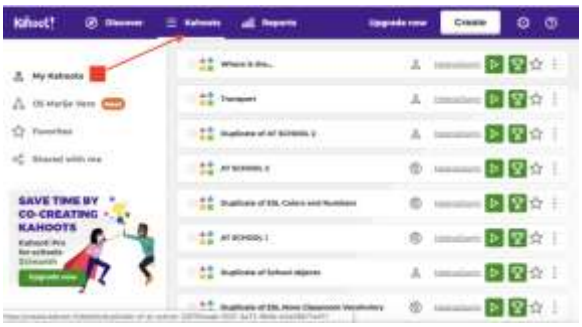
Slika 2: Knjižnica – Discover

2.2 Iskanje v knjižnici

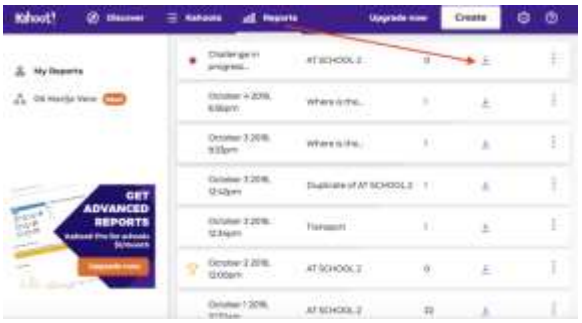
Prva ikona je DISCOVER ali raziskovalec po knjižnici (Slika 2). Ta nam nudi možnost brskanja med že obstoječimi Kahooti. V iskalnik vpišemo željeno temo in platforma nam poišče zadetke, ki se ujemajo z našim iskanjem. Iščemo lahko v katerem koli jeziku. Ustrezni Kahoot si nato lahko shranimo s klikom na tri pike v okenčku z imenom, kliknemo duplicate (podvoji) in kviz se nam avtomatsko shrani med naše Kahoote. Lahko pa ga samo označimo kot priljubljenega s klikom na zvezdico. Vse podvojene ali priljubljene Kahoote si lahko ogledamo v zavihku Kahoots. Knjižnica Kahoot ima tudi bazo vseh Kahootov, ki so prilagojeni standardom znanja v državah po celem svetu. To bazo imenujejo tudi Kahoot Studio. V njej so zbirke razporejene po temah ali predmetih; npr. matematika, spoznavanje okolja, zgodovina, ELA ali angleški jezik … S klikom na temo lahko brskamo med nešteto kvizi, ki jih nato lahko prilagodimo svojim potrebam in željam. Khoote lahko preko posebne aplikacije tudi združujemo.

Druga ikona je KAHOOTS, tam so shranjeni vsi naši že izdelani Kahooti; tisti, ki smo jih podvojili in označili kot priljubljene (Slika 3).

Tretja ikona REPORTS pa nam nudi poročila za vse že uporabljene kvize, kjer lahko pogledamo rezultate za vsakega sodelujočega (Slika 4). Rezultate si lahko shranimo na računalnik, ključek ali pa v Google Drive.



Slika 3: Priljubljeni in moji kvizi



Slika 4: Ogled rezultatov

2.3 Ustvarjanje lastnih Kahootov

Pri Kahootu pred ustvarjanjem kviza priporočajo naslednjih 5 korakov:

1 Opredelitev cilja kviza

Opredelimo, katere cilje želimo usvojiti s kvizom, kako dobro učenci poznajo snov, ali imajo morda na kakšnem področju težave, ki bi jih lahko s kvizom rešili. Razmislimo, katero snov je potrebno še utrditi in na kakšen način zadovoljiti čim več učnih stilov.

2 Sestavite preprosta vprašanja

Sestavite preprosta vprašanja. Snov razdelite na manjše enote.

3 Razmislite o odgovorih

Odgovori morajo biti vedno verjetni, saj želimo, da so za učence izziv in razvijajo sposobnost kritičnega mišljenja.

4 Uporabljajte slikovno in video gradivo

Z uporabo grafičnega gradiva postane kviz še bolj kvaliteten in zabaven. Z njim zaobjamemo učence z različnimi učnimi stili.

5 Od lažjega k težjemu

Težavnost vprašanj naj ima nek smisel. Vedno se je dobro držati pravila od lažjega k težjemu. Na ta način poskrbimo, da kviz učencem predstavlja izziv in da so ves čas miselno aktivni. Vprašanja naj bodo kot lego kocke; preverjajo naj temeljno znanje, nato dodajmo težje strukutre. Na tak način lahko potem uvedemo tudi novo učno snov oziroma temo.

Prvi korak, ki ga izvedemo, je, da se prijavimo v aplikacijo Kahoot z uporabniškim imenom in geslom. S klikom na gumb CREATE pa lahko ustvarimo svoj Kahoot. Odpre se nam okno, kjer izberemo vrsto aktivnosti, ki jo želimo ustvariti (Slika 5):

a) Quiz; vprašanja z izbiro več možnih odgovorov.
b) Jumble; izbiranje pravilnega zaporedja odgovorov.
c) Discussion; vprašanja za pogovor in razmišljanja o temi.
d) Survey; anketa na določeno temo.



Slika 5: Izbira vrste kviza

V drugem koraku izberemo naslov kviza, ključne besede, jezik, tematsko sliko ali začetni video, komu je namenjen, vire in nastavitve zasebnosti (kdo lahko Kahoot vidi) (Slika 6). Ko dodamo vse parametre, kliknemo Ok, go in začnemo z ustvarjanjem vprašanj.



Slika 6: Osnovni podatki o kvizu

Tretji korak je ustvarjanje vprašanj (Slika 7). Za prvo vprašanje kliknemo na znak + in začnemo z vnašanjem. Najprej vnesemo vprašanja in odgovore (najmanj 2 in največ 4). Določimo časovno omejitev za odgovor in označimo, če želimo, da se odgovor točkuje. K vprašanju lahko dodamo tudi slikovno gradivo ali video vsebino s portala Youtube. Pri dodajanju videa lahko določimo natančen sekundni segment, ki ga želimo predvajati. Ravno tako lahko dodajamo »gife«, ki kviz popestrijo na humoren način. Na koncu označimo še pravilen odgovor ali odgovore. Program nam namreč dopušča, da izberemo več pravilnih odgovorov. Naslednje vprašanje damo s klikom na gumb next. Vprašanja je možno tudi podvajati s klikom na možnost duplicate in jih nato spremeniti s klikom na gumb edit. Ko zaključimo z vsemi vprašanji, zaključimo sestavljanje kviza s klikom na gumb save. Shranjeni kviz se bo nahajal v zavihku My Kahoots. V primeru, da želimo Kahoot spreminjati, menjati vrsti red vprašanj, to lahko storimo s klikom na gumb edit.



Slika 7: Ustvarjanje vprašanj

Slikovno gradivo lahko naložimo s klikom na Upload image. Iz lastne zbirke, ki jo imamo shranjeno, izberemo ustrezno slikovno gradivo in ga naložimo. Kahoot v plačniški različici Pro ponuja tudi Getty Images Library, kjer lahko izbiramo med velikim naborom slikovnega materiala. Med učenci so zelo popularne animirane sličice oziroma »gifi«. Spletna stran giphy.com nudi brezplačne animirane sličice, ki jih na svoj računalnik shranimo kot sliko in jih nato lahko naložimo v svoj kviz.

Pri izbiranju slikovnega materiala se je potrebno zavedati, da kviz projiciramo na veliko platno, zato vedno izbirajmo slikovni material visoke kakovosti (veliko število pikslov). Z vstavljanjem grafikonov, diagramov, slik in video vsebin povečujemo učne priložnosti za učence. Iz več slik lahko s pomočjo programa PicMonkey naredimo tudi kolaž slik. Učence lahko spodbudimo, da sami izdelajo svoj slikovni material, ki ga nato uporabimo v kvizu.

Video vsebine je možno nalagati s spletnega mesta Youtube. Poiščemo posnetek, ki ga želimo predvajati, skopiramo njegovo povezavo in nato kliknemo na gumb Add video. V predalček, ki se nam odpre, nato prilepimo povezavo in določimo sekundni izsek, ki ga želimo predvajati.

2.4 Igranje Kahoot kviza

Kahoot omogoča več načinov igranja kviza. Ko se odločimo za igro, lahko igramo v živo ali odpremo način izziv, ki nudi igranje na daljavo in skozi daljše časovno obdobje.

Uporabniki si na mobilno napravo naložijo aplikacijo ali pa v spletni brskalnik vpišejo povezavo kahoot.it.

2.3.1 Igra »v živo«

Če želimo igrati kviz »v živo« kliknemo na gumb PLAY. Takoj se nam pojavita dve možnosti igranja (Slika 8). Classic ali klasična igra, kjer ima vsak igralec svojo napravo. Igralec vstopi v igro s pin kodo, ki jo vidi na glavnem zaslonu, nato vpiše svoje ime ali vzdevek in se s klikom na Ok, go vključi v igro. Na glavnem zaslonu se izpisujejo imena vpisanih igralcev in njihovo skupno število. Ko so vpisani vsi igralci, učitelj ali upravitelj igre pritisne play in igra se začne. Na glavnem zaslonu se najprej pojavi vprašanje. Nato se odpre nova slika, ki ponuja 4 barvne okvirčke z odgovori. Učenci morajo pozorno spremljati dogajanje na glavnem zaslonu, saj se vprašanje in možni odgovori na njihovih zaslonih ne pojavijo. Igralčev zaslon je sestavljen samo iz štirih barvnih okvirjev. S klikom na barvo izberejo odgovor. Učenci takoj dobijo povratno informacijo o pravilnosti odgovora. Čas za odgovor je lahko omejen ali neomejen. Ko odgovorijo vsi sodelujoči, se pojavi stolpični diagram, ki prikazuje, kako so učenci odgovarjali in takoj dobimo povratno informacijo, koliko otrok je odgovorilo pravilno. Nato se pojavi tabela, ki prikazuje 5 najbolj uspešnih tekmovalcev. Točke pridobivajo glede na pravilnost in hitrost odgovora. Ob zaključku kviza pa se pojavi zmagovalni podij s tremi najboljšimi igralci. Učenci nato kviz tudi ocenijo in vam s tem dajo dragoceno povratno informacijo. Povedo, ali jim je bil kviz všeč, so se kaj naučili, če bi kaj priporočili še komu in kako se počutijo po igri.
Pomembna prednost Kahoota je v tem, da učenci za sodelovanje potrebujejo samo PIN kodo, ki jo ustvari platforma. Na tak način je urejeno tudi varovanje njihovih osebnih podatkov.
Druga možnost igranja »v živo« je Team mode ali igra po skupinah. Učenci igrajo v skupinah ali dvojicah. Vsaka skupina ima svojo napravo. Vstop v igro je enak kot pri klasični obliki, učenci si nato izberejo skupinsko ime in vnesejo imena članov. Igra spodbuja zdrav način sodelovanja. Preden se odpre možnost odgovarjanja, ima skupina na voljo Team talk, t. j. 5 sekund za posvet.



Slika 8: Igra »v živo«



Slika 9: Igra »izziv«

2.3.2 Igra »izziv«

Za utrjevanje znanja lahko učenci kvize rešujejo tudi doma kot domačo nalogo. Način Challenge nam ponuja možnost, da učencem pošljemo povezavo in pin kodo. Učenci lahko kviz rešujejo doma, enkrat ali večkrat. V tej različici igre sodelujoči vidijo tako vprašanja kot

odgovore na svojem ekranu (Slika 9). Edina slabost te igre je, da zanjo potrebujemo aplikacijo.

Pri Kahootu lahko veliko parametrov igre prilagodimo lastnim potrebam in željam. S klikom na Game options si spreminjamo naslednje nastavitve:

- Enable answer streak bonus – igralci, ki na več zaporednih vprašanj odgovorijo pravilno, si prislužijo dodatne točke. Po 5 zaporednih pravilnih odgovorih se dodajane točke ukine, da imajo lahko vsi igralci enakovredne možnosti.
- Nickname generator – je odlična možnost za mlajše igralce, ki počasi tipkajo. Program igralcu sam ponudi možne vzdevke. Učenec samo s klikom potrdi vzdevek.
- Podium – prikaz najboljših treh sodelujočih na zmagovalnem podiju.
- Randomize order of questions/answers – če z učenci rešujete isti kviz večkrat, je možno vključiti naključen vrstni red vprašanj in odgovorov. Na ta način zagotovimo, da kviz še vedno predstavlja izziv, saj od učencev zahteva zbrano spremljanje vprašanj in odgovorov.
- 2-stopenjska varnost – vpis s pin kodo in barvnim vzorcem.
- Automatically move through questions – avtomatično nadaljevanje kviza. Učitelju ni potrebno klikati za vsako naslednje vprašanje, temveč se kviz samodejno nadaljuje. Ta možnost omogoča, da je učitelj prisoten med učenci in ima tako večji nadzor nad dogajanjem med kvizom.

2.5 Poročilo o uspehu kot pripomoček pri formativnem spremljanju

Kahoot nam ponuja tudi povratno informacijo o uspehu vsakega posameznega učenca za vsako vprašanje. Takšna informacija pa je dragocen pripomoček za formativno spremljanje. Z uporabo rezultatov lahko spremljamo in analiziramo učenčev uspeh in njegov napredek ter mu pri tem damo dragoceno povratno informacijo o njegovem znanju in napredku. Spremljanje je formativno, ko je povratna informacija v obliki nasveta za izboljšanje znanja in ne analize napak za nazaj ali celo sodbe v obliki ocene (D. William: Embedded formative assessment).

Rezultate si lahko takoj po igri prenesemo za vpogled ali pa do njih dostopamo preko zavihka Reports. Tam so rezultati vseh odigranih kvizov v kronološkem vrstnem redu. Lahko jih prenesemo v obliki Excelove datoteke ali shranimo na Google Drive.

Ko odpremo datoteko, takoj vidimo osnovne podatke, npr. kdo je bil upravitelj igre, koliko je bilo sodelujočih, na koliko vprašanj je bilo odgovorjenih, odstotek pravilnih in nepravilnih odgovorov in povratno informacijo učencev o kvizu. V Excelovih zavihkih si lahko ogledate rezultate po različnih kriterijih in končni rezultat vseh igralcev po vrstnem redu s številom pravilnih in nepravilnih odgovorov. Vsako vprašanje ima svoj zavihek, kjer si lahko ogledate rezultate učencev, si ustvarite sliko njihovega znanja in pripravite strategijo za izboljšanje znanja učencev.

2.6 Primer uporabe spletne aplikacije Kahoot! pri pouku angleškega jezika

Spletno aplikacijo sem uporabila za sestavo kviza za utrjevanje znanja pri angleškem jeziku v 4. razredu osnovne šole. Uporabila sem različico Quiz in pripravila vprašanja in odgovore z namenom preverjanja in utrjevanja znanja o pozdravljanju, šolskih potrebščinah, številih in barvah. Učenci so se že tri leta učili angleškega jezika. V 4. razredu je poudarek na opismenjevanju, zato je pravilen zapis besed in fraz ključnega pomena za doseganje ciljev tujega jezika. Vprašanja so si sledila po načelu od lažjega k težjemu. Pomembno je bilo, da so učenci natančno prebrali odgovore, saj so si bili zelo podobni, npr. What colour is the pencil?

– gren, – It green, – It' green, – It's a green. Torej sem upoštevala tudi načelo verjetnosti odgovora. Učencem sem najprej predstavila način dela. Razložila sem jim postopek prijave. Vsako vprašanje je bilo podprto s slikovnim gradivom. Največ težav se je pojavljalo pri potrjevanju pina. Učenci so velikokrat pin vpisali in niso pritisnili še tipke Enter. Enak problem se je pojavil pri vpisovanju imena, kjer niso pritisnili Ok, go. Skozi celoten kviz so bili učenci visoko motivirani. Vsakič, ko so na svojem ekranu zagledali potrditev, da so pravilno odgovorili na vprašanje, so se zelo razveselili. Pozitivno so me presenetili sicer učno slabši učenci in tisti, ki se težko zberejo. Celo šolsko uro so sodelovali, zbrano spremljali in z vsakim pravilnim odgovorom je rastla njihova samozavest. Kahoot večkrat s pozitivno pohvalo izpostavi nekoga, ki ni med prvimi petimi tekmovalci. Ko sem naglas prebrala spodbudo oziroma pohvalo, je njihova motiviranost še bolj zrastla. Učenci so med seboj tudi sodelovali. V času, ki so ga imeli na voljo, so se nekateri posvetovali in razglabljali o tem, katera rešitev je prava in zakaj. S tem sem dosegla cilj, da učenci utemeljijo svoje odgovore. Vse je potekalo spontano in sama sem bila samo usmerjevalec. V primeru, ko se je zgodilo, da je bilo veliko napačnih odgovorov, sem se pri vprašanju ustavila in učence najprej vprašala o razlogih za njihov odgovor. Medtem ko so mi razlagali, so sami prišli do pravilne rešitve in razloga, zakaj je ta rešitev pravilna. Na ta način sem lahko sproti dajala povratne informacije, nejasno snov pa so učenci še enkrat ponovili z lastno razlago in razmišljanjem. Edina težava, na katero sem naletela, je bila glasnost učencev ob objavi rezultatov. Zelo glasno so se veselili in navijali zase in za svoje sošolce, seštevali točke in razlike med njimi. Opazili so, da med njimi in vodilnimi ni velike razlike v točkah, kar je večino še spodbudilo k bolj zbranemu delu. Na koncu kviza so podali povratno informacijo, ki je bila zelo pozitivna. Učenci so si želeli ogledati svoje rezultate v tabelarični obliki. Naslednjo šolsko uro sem po analizi rezultatov učence seznanila, kje so imeli največ težav in na kaj naj bodo pozorni. Učenci so me prosili, če jim lahko v spletno učilnico naložim kviz v obliki Challenge. Tak odziv je potrdil, da je Kahoot zabaven in interaktiven način, s katerim lahko preverjajo in utrjujejo svoje znanje.

3. Zaključek

Živimo v času, ko našo osnovno šolo obiskujejo otroci t. i. digitalne generacije oziroma kot jih imenujejo nekateri digitalni domorodci. Prensky (2001), idejni oče skovanke digitalni domorodci, z njo opisuje generacije, ki odraščajo z digitalno tehnologijo in z »matičnim« digitalnim jezikom, zato so njihova osebna izkustva informiranja, komuniciranja, povezovanja in tudi učenja radikalno drugačna od izkustev predhodnih analognih generacij (*Črnič, Ošljak, Sajko, 2018*). Spremenjene vsakdanje navade digitalnih generacij so po izsledkih nekaterih študij (*Vincze, 2015, Jones, 2010, Livingstone, 2012*) povezane z določenimi spremembami tudi na ravni učnih spretnosti, veščin ter kompetenc, ki naj bi zaznamovale sodobne digitalne generacije. Otroci so nenehno povezani z digitalnimi mediji, poslušajo glasbo, igrajo interaktivne igre, se učijo in iščejo informacije, ki jih zanimajo. Temu moramo prilagoditi tudi načine poučevanja.

Spletna platforma Kahoot nudi zabaven, interaktiven in predvsem digitalen način preverjanja predznanja in utrjevanja znanja. Obenem pa enostaven za uporabo in hitro pripravljen.

4. Literatura

Črnič, T. O., Ošljak, K. K., Sajko, M. (2018). *Fenomen digitalnih domorodcev: Stanje in alternative na ravni osnovnošolskega izobraževanja.* Prispevek je bil predstavljen na konferenci Izzivi in priložnosti za inovativne oblike poučevanja in učenja z uporabo IKT, ki je potekala 28. 9. 2018 v Portorožu. Prispevek je objavljen v zborniku, prispevek pridobljen preko spletne pošte.

Kahoot!, dostopno na naslovu: https://kahoot.com, pridobljeno dne 5. 10. 2018.

Lepšina, A. (2008). *Vseživljenjsko učenje in izobraževanje.* Andragoška Spoznanja, 14(1–2), 43–46.

Livingstone, S. (2012). *Critical reflections on the benefits of ICT in education*. Oxford Review of Education, 38(1), 9–24.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9, 5.

Vincze, A. (2015). *Digital gaps in school? Exploring the digital native debate*.

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, United States. Solution Tree Press

Kratka predstavitev avtorja

Helena Mai Osojnik je profesorica razrednega pouka z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleška jezika v osnovni šoli. Trenutno poučuje angleški jezik od 1. do 4. razreda na Osnovni šoli Marije Vere. Tu je vodja oddelka IKT, jutranjega varstva ter koordinatorica in mentorica državnega tekmovanja Logična pošast. Pri svojem delu se želi vedno izobraževati, biti na tekočem z novostmi, predvsem na področju IKT, in svoje znanje in izkušnje predajati naprej sodelavcem in širši družbi, da bo učenje in poučevanje vsem lažje in bolj v veselje.

Se dijaki lažje naučijo prepoznati in strokovno poimenovati domače drevesne vrste z uporabo kviza?

Can Students Learn to Identify Trees More Easily by Using a Quiz?

Gabrijela Dolenšek

ŠC Ljubljana, Srednja lesarska šola Ljubljana
gabi.dolensek@gmail.com

Povzetek

V članku je opisan primer rabe kvizov za samostojno; samoregulacijsko učenje v srednjem tehniškem izobraževanju. V obravnavanem primeru je dijakom prvih letnikov omogočeno, da se določeno snov (v tem primeru prepoznavanje in poimenovanje domačih drevesnih vrst) naučijo samostojno, s pomočjo pripravljenih e-gradiv in e-kvizov. Z dobrimi rezultati, ki jih dijaki dosežejo kljub visoko zastavljenim ciljem, raste njihovo zaupanje v lastne sposobnosti in seveda interes oz. motivacija za nadaljnje delo v šoli. Šola jim omogoča varno in vzpodbudno učno okolje podprto z vsemi možnostmi IKT–ja in možnostmi popravljanja ocen, vendar brez nižanja kriterijev.
V procesu učenja so dijakom kratko opisane domače drevesne vrste in njihova strokovna poimenovanja s pomočjo Prezi predstavitve, izvedeno je uvodno – motivacijsko tekmovanje s Kahoot kvizom, nato pa so jim predstavljena učna gradiva in kvizi za samostojno delo. Izkaže se, da je po enem tednu samostojnega učenja dobršen del dijakov ocenjen nezadostno, po dodatnem tednu pa se rezultati bistveno izboljšajo. Do konca prvega meseca pouka vsi dijaki dosežejo zastavljene cilje. Vzpostavi se pozitivna učna klima v razredu. Za uspeh je bistveno vztrajanje učitelja pri visoko postavljenih kriterijih.
V članku so analizirani rezultati in mnenja 42 dijakov pridobljeni z anketo. Pri učenju so dijaki večinoma uporabljali kombinacijo učnih strategij, glavnina dijakov pa poroča, da jim je uporaba kvizov učenje olajšala, čeprav so pri pisnem ocenjevanju dobili drugačne slike dreves, kot so bile uporabljene v kvizih.

Ključne besede: Kahoot, kvizi, motivacija, prepoznavanje domačih drevesnih vrst, Prezi, samo-regulacijsko učenje.

Abstract

The aim of this article is to present an example of online quizzes usage during student's free time (The Wood Technician Program). Students were enabled to learn (in this case – identification of trees) in their own time with the help of online quizzes. After they achieved what they were supposed to, they became more confident in their own abilities and also more interested and motivated for school work. School becomes a safe place for studying since it allows students the usage of ICT and improving their grades while keeping the standards high.
At the beginning of the learning process students play motivational Kahoot quiz and teacher shortly presents keys to identify trees. After that they are presented with study materials and quizzes for their independent work. After one week students normally do not learn adequately, but after another week their results evidently improve. Normally after a month of studying all students get a positive grade, for that reason students feel confident because they actually reached their goals. The key is that the teacher holds students to high standards.

For the purpose of this article analysis, a survey of 42 students has been made. Students mostly used a combination of learning strategies, they also agreed that online quizzes helped them despite the fact that different pictures of trees were used in the quizzes and final tests.

Keywords: identification of trees, Kahoot, motivation, Prezi, quiz, self-regulated learning.

1. Uvod

Srednješolski učitelji v strokovnih šolah se srečujejo s precejšnjim deležem dijakov, ki prihajajo iz devetletke z relativno nizkim šolskim uspehom pri zahtevnejših predmetih (matematika, slovenščina, fizika,…) in prepričanjem, da pri šolskem delu ne morejo biti zelo uspešni. Ne razumejo, da ni dobrega strokovnjaka – praktika brez dobre strokovno teoretične podlage in ne verjamejo dovolj v svoje sposobnosti na učnem področju, čeprav so na drugih področjih uspešni (šport, delo v delavnici ipd.). Njihovo pojmovanje »dela« ne vključuje šolskega dela. V strokovno šolo se vpišejo, ker si želijo delati in ne se »učiti«; ker želijo po štirih letih imeti poklic. Živijo v prepričanju, da niso za »učenje« in ne vedo, da uspešni ljudje v svoj uspeh vlagajo veliko časa in truda in da en neuspešen poskus ne pomeni nesposobnosti. Zato jim učitelji na različne načine poskušajo izboljšati samopodobo in jim vzbuditi zanimanje za strokovno teorijo ter prikazati njen pomen v praksi. Predvsem pa jih želijo v nadaljevanju šolanja usposobiti za samostojno delo in reševanje nalog in težav na različnih področjih in jim omogočiti spoznanje, da neuspeh ne pomeni konca poti, pač pa nov začetek iskanja rešitve.

Prvi vtis lahko dijake pomembno zaznamuje za vsa 4 leta bodočega šolanja. Zato jim je smiselno takoj na začetku pouka dati možnost, da si dokažejo, da so sposobni uspeha tudi pri šolskem delu, še več, pri nepriljubljenem učenju »na pamet«. K osnovni splošni izobrazbi lesarskega tehnika spada, poleg poznavanja najpogostejših domačih lesnih vrst, tudi poznavanje približno 25 drevesnih vrst. Hitro se naučijo prepoznati 25 domačih drevesnih vrst po listih in plodovih, več težav pa imajo z učenjem njihovih latinskih imen. Sprašujejo se o pomenu in namenu tovrstnega znanja, dvomijo v svoje sposobnosti zapisovanja strokovnih poimenovanj. Kriterij ocenjevanja se jim zdi visok, pred seboj vidijo samo ovire. Učitelj jim pove, da izkušnje kažejo drugače, da so ocene s tega področja vsako leto visoke, da jim visoke ocene na začetku lahko pomembno dvignejo končno oceno… Razloži, da je tovrstno znanje pomembno pri mednarodni komunikaciji, pa tudi za njihovo strokovno verodostojnost. Dijaki se hitro vdajo in sprejmejo pogoje, vendar se vedno izkaže, da z zadržkom; prvi poskus ocenjevanja je praviloma slab; dijaki preizkušajo trdnost učiteljevih stališč in zahtev. Ko so soočeni z nespremenljivimi pogoji, se jim vdajo in se lotijo dela.

Učitelji pri svojem delu uporabljajo računalnike že trideset let. Sprva so jim bili v pomoč pri pripravi gradiv, delovnih listov in podobno, s pojavom dostopnega interneta pa so se odprle možnosti, ki delo učitelja (lahko) olajšajo na nekoč nepredstavljive načine. Ni več problem pomanjkanje ponudbe, obratno; učiteljev izziv postaja izbira primernega pripomočka, informacije,… Izkaže se, da sama po sebi sodobna tehnika ne more izboljšati poučevanja, včasih učiteljevo navdušenje tudi splahni ob bornih rezultatih, ki jih dosežejo dijaki; ob še tako koristnih pripomočkih ne gre brez angažiranja dijakov. Ti pa so že navajeni, da odrasli sicer veliko zahtevajo, pa tudi hitro popustijo. Še tako dober poučni kviz nima takšnega obiska kot katerakoli zabavna igrica, pa vendar lahko tudi poučni kviz olajša učenje, če si dijak to želi. Zaželeno bi bilo, da uporaba kviza tudi učitelju poenostavi in olajša delo. Pa je to vedno res?

O prednostih uporabe kvizov je bilo že precej raziskanega in napisanega (Rosenberg, 2013). Učitelj lahko uporabi že pripravljene kvize, ali pa pripravi svoje, ki so usmerjeni na

doseganje ciljev, za katere sam meni, da so najpomembnejši. Na strokovnih šolah učitelji to naredijo sami. V ta namen je na voljo kar nekaj dovolj kvalitetnih aplikacij, ki so prosto dostopne, vendar pa mora biti ta dostopnost časovno neomejena, pa tudi nenehne posodobitve lahko uporabniku vzamejo kar nekaj časa, še slabše; dobre volje. Ko učitelj zbere gradiva za kviz, lahko kvize hitro oblikuje, spreminja, dopolnjuje, prilagaja. Lahko tudi spremlja napredek posameznega dijaka. Že same aplikacije pa omogočajo redno menjavo vrstnega reda vprašanj in odgovorov, tako da lahko dva dijaka v isti klopi istočasno rešujeta »različne« variante istega kviza. Večina aplikacij omogoča učitelju enostavno spremljanje odgovorov, tako da lahko vidi, kje imajo dijaki oz. reševalci kviza največ težav. Včasih lahko razbije monotonost pouka z uporabo zabavno poučnega kviza, ali pa z njim dijake zaposli. Učitelj lahko seveda znanje s pomočjo kvizov tudi ocenjuje in s tem prihrani kar nekaj časa, vendar se postavlja vprašanje smiselnosti opuščanja rokopisa (Mueller in Oppenheimer, 2014); šola je morda edina institucija, ki še ohranja in vzpodbuja ročno pisanje, vrednost le tega pa dokazujejo različne raziskave (Kiefer idr., 2015) pa tudi dijaki se lažje zberejo če ni motečih dejavnikov (težave s tehniko, povezavami, prehitro klikanje pri testih, ki onemogočajo vračanje na prejšnja vprašanja ipd.), samo papir in svinčnik.

Z rabo kvizov dijaki sami ponavljajo bazična znanja, učitelj se pri pouku lahko osredotoča na bolj kompleksna vprašanja oz. pomaga dijakom pri reševanju le teh, tako zaradi utrjenih osnov kot tudi prihranjenega časa. Nekatere dijake kvizi tudi dodatno motivirajo, ker ne potrebujejo zvezkov, učbenikov, ročnega pisanja, ponavljajo lahko na vlaku, avtobusu,; vse gre hitreje. Bazično snov lahko dijaki s pomočjo premišljeno sestavljenih kvizov hitro in večkrat ponovijo v nadaljevanju šolanja in tako osvežijo osnove strokovnega znanja. Število ponovitev je neomejeno (razen v primerih ocenjevanja) in nihče se ne zgraža na dejstvom, da dijak kviz ponovi »neštetokrat« - stroj je partner pri učenju, ki nikoli ne izgubi potrpljenja. V šoli jih radi rešujejo, saj imajo občutek, da se zabavajo in počivajo na račun rednega šolskega dela; dojemajo jih kot odmor od »šolske tlake«.

Dijaki s pomočjo kvizov lahko tekmujejo med seboj (Kahoot) ali pa preverjajo svoje znanje brez zunanjih opazovalcev in brez kritike tolikokrat kot je potrebno, pravilnost svojih odgovorov lahko takoj preverijo in jim ni treba čakati na učitelja, ponavljajo lahko kadar imajo čas, kjerkoli že so, potreben je le pametni telefon. Z reševanjem ugotovijo kje so njihove šibke točke, kaj morajo še naštudirati ali morda vprašati učitelja za dodatno razlago.

V nadaljevanju, je s pomočjo anketiranja 42 dijakov, analizirano učenje in poučevanje ob podpori uporabe kvizov. So res učinkovita pomoč dijakom? Olajšajo delo učitelju ali ga še bolj obremenijo? Kje delamo napake? Kako se dijaki učijo in katere strategije učenja (v tem primeru »na pamet«) uporabljajo? Kakšne so izkušnje dijakov v konkretnem primeru in kakšna so njihova mnenja?

2. Poučevanje in samostojno učenje prepoznavanja in strokovnega poimenovanja najpogostejših domačih drevesnih vrst ob pomoči uporabe Google kvizov.

2.1. Opis primera – potek dela v šoli

Eden izmed ciljev pouka strokovno teoretičnih predmetov v lesarstvu je znanje prepoznavanja najpogostejših domačih drevesnih vrst in njihovo poimenovanje z latinskimi imeni. Pristopi so seveda lahko različni, glede na to, da šola sodeluje v projektu Inovativna pedagogika 1:1, pa smo morda bolj pozorni na smiselno uporabo IKT, v tem primeru uporabo kvizov v učne namene. Poleg tega smo z uporabo IKT želeli časovno razbremeniti pouk, odgovornost za učenje pa, ob polni podpori učitelja, prenesti na dijake, ki naj bi si sami organizirali samostojno učenje, izbrali učne strategije (Berzelak, 2017) in prevzeli

odgovornost za rezultate svojega dela. Gre torej za samoregulacijsko učenje, kot ga opisujeta Pečjak in Košir (2003).

Ob koncu prve šolske ure pouka so dijaki tekmovali v prepoznavanju domačih drevesnih vrst s pomočjo Kahoot kviza (https://play.kahoot.it/#/?quizId=db5a44e0-07ab-47aa-aa8d-e2903ce2b000 PIN **5867525)** in uporabo pametnih telefonov. Imena - vzdevke so si izbrali poljubno, sodelovanje je bilo tako popolnoma anonimno, vsak je lahko spremljal svoje rezultate ne da bi mu bilo nerodno pred sošolci. Najboljši so prepoznali okrog 20 drevesnih vrst. Namen je bil, da dijaki okvirno spoznajo kakšno znanje se od njih pričakuje in ocena lastnega trenutnega znanja. Učitelj ni vrednostno komentiral rezultatov, dijake je ohrabril, da se to snov vsako leto dijaki hitro naučijo in dobijo najvišje ocene.

V naslednji šolski uri jim je učitelj pokazal in razložil konkretne lastnosti (oblika listov, plodovi, cvetovi) posameznih drevesnih vrst, poudaril podobnosti in razlike po katerih prepoznamo 25 domačih drevesnih vrst, v zvezke so si dijaki zapisali njihova latinska imena. Učitelj je uporabil lastno predstavitev v Preziju (https://prezi.com/z9tlbcf5zbf1/jernej-javornik-slovenske-drevesne-vrste/) in jim pokazal, kako lahko do nje dostopajo. V predstavitvi je vsako drevo predstavljeno z različnimi fotografijami, napisana so slovenska, angleška, nemška in latinska imena.

Prav tako so jim bila predstavljena učna gradiva, objavljena na šolski spletni strani; v Wordu (http://www.lesarska.sclj.si/index.php/dijaki/ucitelji/gradiva/gabi-dolensek) narejena tabela botaničnih risb dreves s slovenskimi imeni; predlagano jim je bilo, naj si jih natisnejo in dopišejo latinska imena.

Učitelj je določil datum pisnega ocenjevanja – čez en teden in razložil kako to poteka in kakšen je kriterij ocenjevanja. Vsak dijak dobi list s slikami 25 drevesnih vrst, za vsako zapiše slovensko in latinsko ime, skupaj lahko zbere 25 točk, kar se oceni z odlično oceno, vsaka manjkajoča točka pomeni eno nižjo oceno; test s 4 napakami je ocenjen nezadostno, za pravilno slovensko ali latinsko ime dobijo po pol točke. Pred testom je učitelj razlago še enkrat na kratko ponovil, za kar je porabil manj kot pol šolske ure.

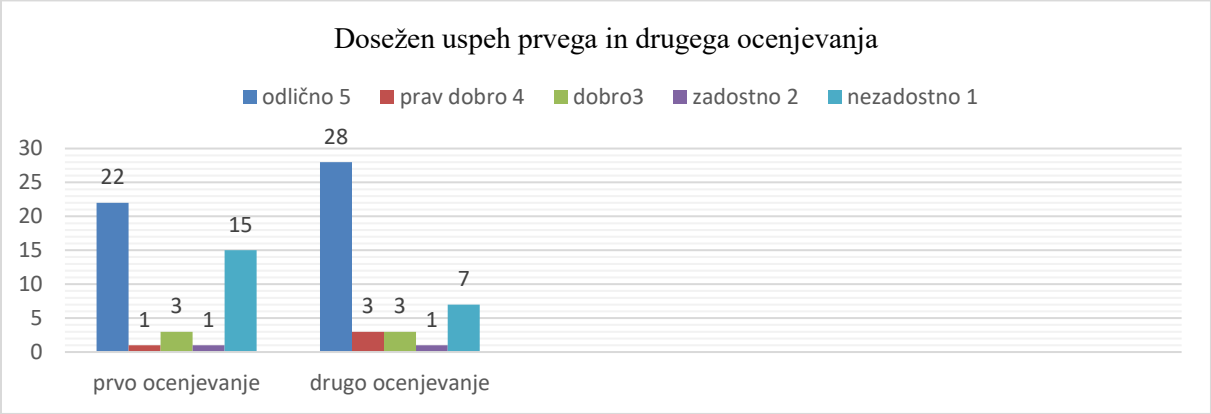
Učitelj jim je pokazal kje lahko dostopajo do kviza (http://www.lesarska.sclj.si/) za učenje prepoznavanja dreves in do kviza s katerim se učijo prepoznavanja z latinskimi imeni. Kviza sta bila narejena na pobudo dijakov, češ, da se tako lažje učijo, oba sta prosto dostopna na šolski spletni strani. Narejene so 3 različice (Google forms); ena z latinskimi imeni, ena slovenska in eno angleška (zaradi medpredmetnega povezovanja). Dobili so navodila, naj delajo vsak dan, torej vsak dan rešijo kvize vsaj dvakrat. Opozorjeni so bili, da učitelj vidi kakšni so dnevni obiski in kakšni so rezultati, ne vidi pa njihovih imen (in to tudi ni namen, saj se rezultati učenja preverijo s testom). Prav tako jim je bilo razloženo, da so sami odgovorni za svoje rezultate in si način učenja izbirajo sami, seveda pa je bil poudarjen pomen sprotnega učenja in učinkovitost vsakodnevnega, kratkega ponavljanja. Dijaki so bili opomnjeni na dejstvo, da si nekateri lažje zapomnijo, če zapisujejo, drugi si v mislih ponavljajo, tretji se v parih sprašujejo in podobno.

Po enem tednu je bilo izvedeno pisno ocenjevanje, slike dreves na ocenjevanju so bile podobne tistim z gradiv, vendar ne enake. Od 42 dijakov je bilo 27 pozitivnih, ker se kriteriji ne nižajo, so po enem tednu vsi ponovno pisali. Nezadostno ocenjenih je bilo 7 dijakov, ti so dobili še tretjo priložnost in po enem mesecu so vsi ocenjeni pozitivno – vsi so dosegli učni cilj. Za dosego tega cilja so bile tako porabljene 3 šolske ure. Od tega dobra ura za razlago in slabi 2 uri za dva pisna testa. Negativno ocenjeni dijaki so pisali med rednimi urami, ko so se sošolci že učili nove snovi (prepoznavanje slovenskih lesnih vrst), nekateri dijaki, ki so pisali manj kot pet so želeli oceno popraviti, to možnost so tudi dobili in večinoma izkoristili. Učitelj je tako imel več dela s popravljanjem testov in usklajevanjem dela, vendar sledimo načelu, da se kriteriji ne nižajo. V razredu se je vzpostavila močna pozitivna klima; nihče, ki

je pisal nezadostno ni bil v očeh sošolcev »frajer«, ravno obratno, vsi slabše ocenjeni dijaki so se potrudili za najboljšo oceno.

Po zadnjem ocenjevanju je bila izvedena anketa, s katero so bila zbrana mnenja in vtisi vseh 42 dijakov. V spodnjih diagramih so prikazani najpomembnejši odgovori, prvi diagram pa prikazuje dosežene ocene v obeh ocenjevanjih.

Diagram 1: *Uspeh po prvem in drugem ocenjevanju.*



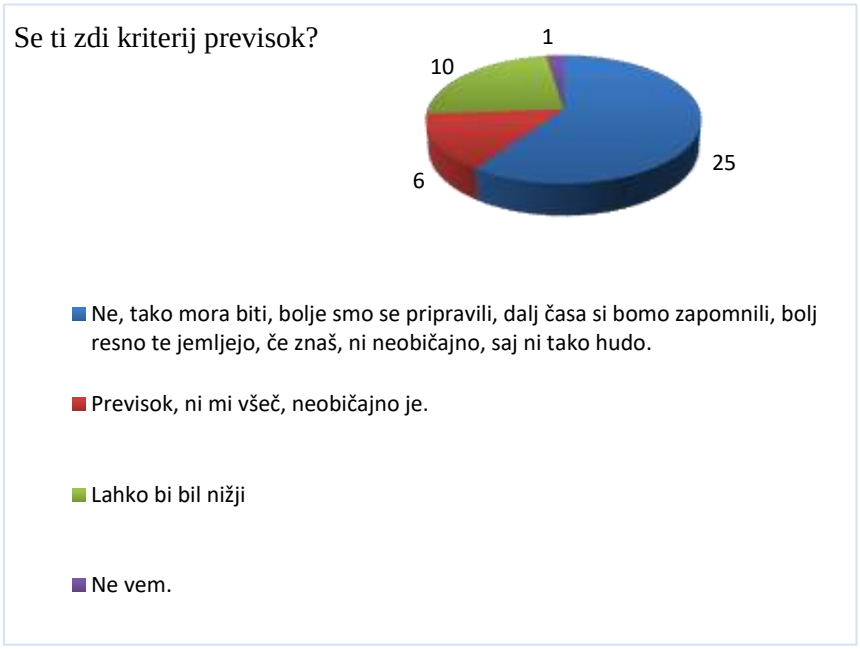
2.2. Anketiranje dijakov in analiza rezultatov

Diagram 2: *Ocena lastnega predznanja*



V diagramu 2 je prikazana ocena dijakov o lastnem znanju pred poukom. Glavnina dijakov je ocenila, da so poznali več kot 15 drevesnih vrst, na Kahoot kvizu so bili rezultati sicer nekoliko slabši, tako da so svoje znanje najverjetneje ocenili nekoliko optimistično, vendar težji del učenja predstavlja učenje latinskih imen, ki jih ni poznal nihče.

Diagram 3: *Ocena kriterija ocenjevanja*



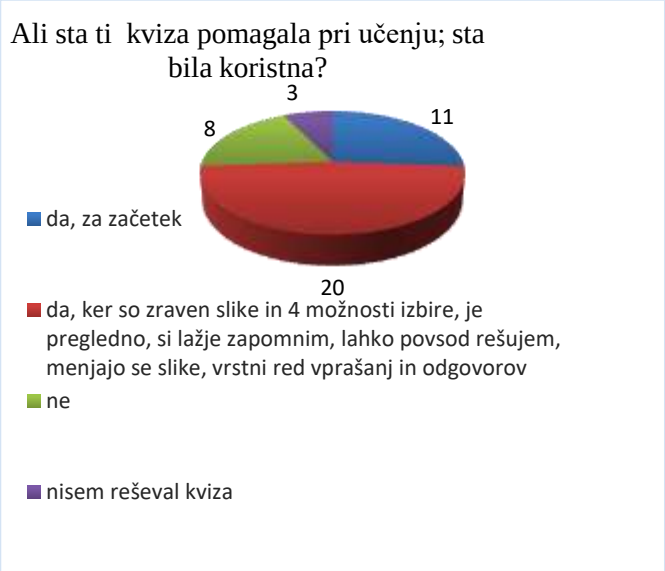
Presenetljivo velik delež (diagram 3) dijakov sprejema zahteven kriterij, nekateri ga vzamejo za izziv, nekatere pa visok kriterij vnaprej opozori, da morajo v učenje vložiti več truda kot običajno. Samo 6 dijakov je izrecno poudarilo, da se jim zdijo zahteve previsoke. Doseganje visokih ciljev pomaga graditi boljšo samopodobo dijakov in jih opogumlja za reševanje kompleksnejših problemov.

Diagram 4: *Uporabnost znanja*



Diagram 4 prikazuje, da se praktično vsi dijaki strinjajo, da mora lesarski tehnik poznati osnovne domače drevesne vrste, vendar jih dobra četrtina dvomi v smiselnost poznavanja latinskih imen – ne vidijo praktične uporabnosti tega znanja, večina pa vendarle gleda na to nekoliko širše in vidijo v znanju, ki morda nima velike »uporabne« vrednosti, vseeno razlog za strokovni ponos in ugled (morda pa le želijo ugajati učitelju).

Diagram 5: *Koristnost uporabe kvizov*



Na vprašanje, ali je bil dijakom kviz v pomoč (diagram 5), je skoraj tri četrtine dijakov odgovorilo pozitivno, vendar so učenje kombinirali z zapisovanjem na papir, s ponavljanjem v mislih, s ponavljanjem ob slikah na papirju, ena dijakinja je poudarila, da se je naučila snovi ob pomoči sošolca iz višjega letnika, nekaj se jih najlaže nauči s ponavljanjem v parih. Dvomi učitelja o smiselnosti uporabe kvizov so se, v tem primeru, izkazali za neupravičene. Poudariti je treba, da so si dijaki sami izbirali strategije učenja in so jih tudi kombinirali.

Diagram 6: *Število ponovitev kviza*



Prednost uporabe kviza je v neomejenih možnostih ponavljanja. Dijaki so dobili navodila, naj kviz ponovijo vsak dan dvakrat. Nekateri so se navodil držali, trije kvizov sploh niso uporabili. Povezava med številom reševanj in višino ocene ni bila ugotovljena. Št. ponovitev kviza je prikazano v diagramu 6 in se v grobem ujema z zabeleženimi obiski e-kviza.

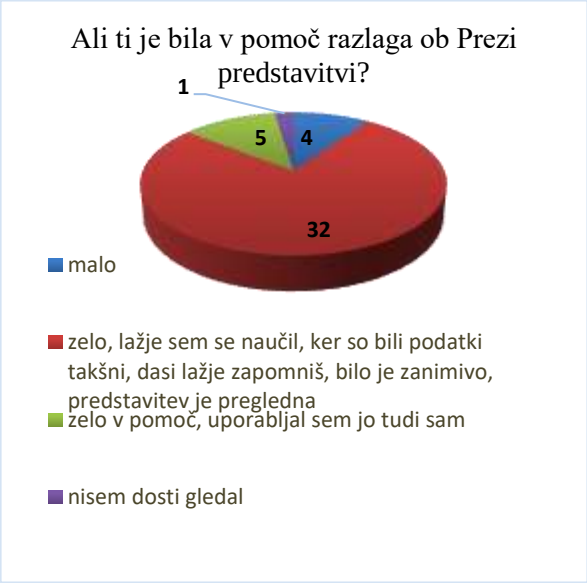
Diagram 7: *Kje dijaki najraje rešujejo kvize*



Dijaki najraje rešujejo po-učne kvize v šoli (diagram 7). Občutek imajo, da takšno učenje v šoli ni prav resno, jemljejo ga kot sprostitev. Nekaj več kot tretjina dijakov pa se raje uči s kvizi doma, pravijo, da se lažje zberejo in lahko delajo kadar so za to razpoloženi. V tem primeru so kvize reševali

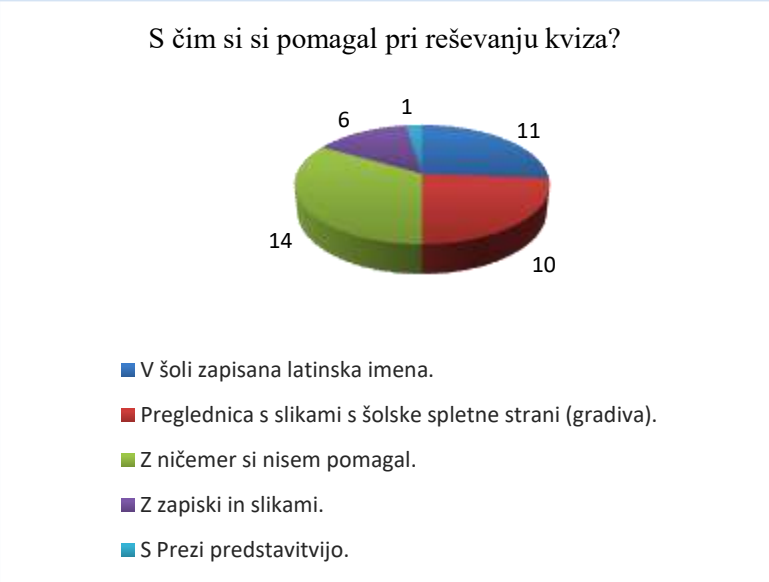
doma, z izjemo uvodnega motivacijskega tekmovanja s Kahoot kvizom.

Diagram 8: *Pomen učiteljeve razlage za dijake*



Učitelj lahko včasih podvomi v smiselnost frontalne razlage, v opisanem primeru pa je glavnina dijakov (diagram 8) poudarila velik pomen razlage v konkretnem primeru in seveda tudi pomen dobro sestavljene Prezi predstavitve. Učitelj na podlagi svojih izkušenj in seveda strokovnega znanja lahko snov predstavi zelo sistematično, poudari logične povezave, ki jih učenci še niso sposobni videti. Če vključi še učinkovite vizualne predstavitve učencem močno olajša kasnejše samostojno učenje.

Diagram 9: *Pripomočki pri reševanju kviza*



Googlove kvize, ki so bili uporabljeni za samostojno učenje, je pripravil učitelj sam, na prvi strani kvizov so povezave na Prezi gradiva, ki nudijo dodatno pomoč pri učenju, nekateri so to možnost uporabili pri učenju, pri reševanju kviza, pa so si precej pomagali s priročno tabelo botaničnih risb, ki je objavljena na šolski spletni strani. V pomoč so jim bili tudi zapiski z latinskimi imeni dreves, ki so si jih naredili v šoli, ob razlagi učitelja.

3. Zaključek

S praktičnim primerom rabe kvizov pri samostojnem učenju in z anketiranjem dijakov je bilo ugotovljeno, da kvizi dijakom pomagajo pri učenju, ker so dostopni, pregledni in omogočajo takojšnje povratne informacije. Dijaki so učenje s kvizi kombinirali z različnimi drugimi učnimi strategijami, tako da so vsi dosegli visoko postavljene standarde znanja. V razredu se je ustvarila pozitivna učna klima.

Kvizi omogočajo redno ponavljanje, to pa pomaga graditi trajno bazo znanja (Kayser, 2015).

Učitelj je lahko v času, ki bi ga sicer porabil za klasično utrjevanje v šoli, poglobljeno in z manj časovnega pritiska, razložil bolj zahtevne teme.

Učitelj sicer porabi nekaj časa za zbiranje gradiva (slik ali fotografij) in sestavljanje kvizov, vendar s tem omogoči dijakom učinkovito samostojno učenje, sam pa jih lahko uporablja tudi pri pouku za hitro utrjevanje snovi in popestritev pouka. Kvize lahko tudi enostavno prilagaja, preoblikuje, tako da jih lahko uporablja več let. Zbrana gradiva lahko uporabi tudi v druge namene; učne liste, naloge ipd.

V prihodnosti bi uporabljene kvize lahko dopolnili s pojasnili (kar omogočajo mnoge, tudi uporabljena aplikacije), ki reševalcu v primeru napačnega odgovora ponujajo dodatno razlago, učitelj bo v prihodnosti pripravil učne kvize za samostojno ponavljanje učne snovi po posameznih poglavjih.

Glede na pomen učiteljeve razlage, bi bilo smiselno posneti kratko razlago in jo objaviti na You tube-u, kar so predlagali tudi nekateri dijaki.

4. Literatura

Berzelak,Š. (2017), zloženka. Pridobljeno s http://scvsi.splet.arnes.si/files/2017/11/zlo%C5%BEenka-u%C4%8Dne-strategije-lektorirano.pdf

Kayser, J. (2015). The effect of daily quizzes on student learning in the advanced placement chemistry classroom (A professional paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree, Montana State University). Pridobljeno s https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/9269/KayserJ0815.pdf;sequence=1

Kiefer, M., Schuler,S., Mayer, C., Trumpp, N., Hille, K., Sachse, S. (2015), Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advences in Kognitive Psychology 2015, Vol. 11(4): 136-146.* Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4710970/Adv Cogn Psychol.

Mueller, P., M. Oppenheimer, D. (2014), The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science 2014, Vol. 25(6) 1159–1168.* Pridobljeno s https://linguistics.ucla.edu/people/hayes/Teaching/papers/MuellerAndOppenheimer2014OnTakingNotesByHand.pdf

Pečjak, S., Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 12, 4, 49-70 (2003*). Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_4/pecjak_kosir.pdf

Rosenberg, R. (2013). Quizzes make studying more effective. *New York on line Teacher Issue. 82014)*Pridobljeno s http://www.uft.org/research-shows/quizzes-make-studying-more-effective

Kratka predstavitev avtorice

Gabrijela Dolenšek je univerzitetna diplomirana inženirka lesarstva. Od 1991 leta poučuje na Srednji lesarski šoli kot učiteljica strokovno teoretičnih predmetov. 10 let je bila članica in glavna ocenjevalka Državne predmetne komisije za splošno maturo za materiale. Sodeluje v projektu Didaktika 1:1, kjer poglablja svoje zanimanje za nove pristope v poučevanju, ki služijo dviganju nivoja strokovnega znanja dijakov. Spodbuja ustvarjalnost dijakov z vodenjem vsakoletnih ustvarjalnih natečajev, njeni dijaki se svojimi izdelki predstavljajo na Čaru lesa in drugje. Sodeluje v projektih Ekošole.

Uporaba aplikacije *Plickers* za popestritev pouka geografije in zgodovine in v namen formativnega spremljanja učencev

Implementing the Plickers App to Enhance Geography and History Classes and Improve Formative Student Monitoring

Karmen Lešnik

OŠ Dobrna
lesnik.karmen@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer dobre prakse uporabe aplikacije *Plickers* pri pouku geografije in zgodovine. Z vpeljavo informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) smo želeli popestriti pouk, povečati zanimanje za predmet, hkrati pa tudi olajšati formativno spremljanje učencev. Izvedba več ur v različnih razredih je potrdila, da nove tehnologije spodbujajo učence k bolj aktivnemu sodelovanju pri pouku in vrednotenju lastnega znanja, za učitelja pa kljub dodatnemu delu pomenijo pomemben vir povratnih informacij o uspešnosti in učinkovitosti podajanja znanja.

Ključne besede: aplikacija Plickers, formativno spremljanje, pouk geografije, pouk zgodovine.

Abstract

The article presents an example of the good practice of using the Plickers application in geography and history lessons. With the introduction of information and communication technologies (ICT), we wanted to enrich our teaching, increase interest in the subject, and also facilitate the formal monitoring of students. The implementation of several hours in different classes confirmed that new technologies encourage pupils to participate more actively in teaching and evaluating their own knowledge, while the teacher, despite the additional work, is an important source of feedback on the success and efficiency of teaching knowledge.

Keywords: application Plickers, formative monitoring, geography lessons, history lessons.

1 Uvod

Ker se zavedamo, da je eden pomembnih dejavnikov vseživljenjskega učenja uporaba IKT v izobraževanju, smo želeli vpeljati novost v poučevanje. Zato bomo v članku predstavili uporabo spletne aplikacije *Plickers* pri pouku in njeno uporabno vrednost pri formativnem spremljanju učencev. Že leta 2007 je bila v Sloveniji sprejeta Strategija vseživljenjskega učenja s strani Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, čemur želimo z našim delom tudi slediti. (Strategija vseživljenjskega učenja, 2007) Vseživljenjsko izobraževanje je nujno, če želi posameznik preživeti na trgu dela v času hitrih tehnoloških, gospodarskih in družbenih sprememb. (Kodelja, 2005). Pri strategiji vseživljenjskega učenja je potrebno zagotoviti izbiro raznovrstnih in učinkovitih metod učenja, poučevanje ob upoštevanju posameznikovih potreb, zahtev in posebnih zmožnosti. Z razvijanjem in uporabo učne tehnologije, z vsebinsko raznolikostjo, prožnostjo izpeljave učenja lahko naredimo učenje bolj

dostopno za vse, z novimi pristopi pa postajajo tako vsebine kot tudi sam učni proces zanimivejše.

Zaradi želje po zvišanju ravni digitalne pismenosti, je prišlo do pobude za e-učenje, ki zahteva, da se šole in učitelji opremijo s spretnostmi in tehnično podporo. (Strategija vseživljenjskega učenja, 2007). Če želimo biti v današnji družbi uspešni, moramo tako učitelji kot učenci učinkovito uporabljati sodobne tehnologije. Vendar pa morajo biti IKT v pedagoške prakse vključene na primeren način, da lahko njihova raba izboljša učenje. (Brečko, 2016). Uporaba IKT v učilnicah ima naslednje učinke:

- učencem pomaga razviti spretnosti, ki so potrebne za uspešno življenje in delo v 21. stoletju,
- spodbuja učitelje k izboljšanju načina učenja v razredu z interaktivnimi in dinamičnimi viri, ki jih nudijo IKT,
- zagotavlja več motivacije in bogatejšo izkušnjo učenja za učence. (Strategija vseživljenjskega učenja, 2007)

Od učiteljev se pričakuje, da bodo od tradicionalnih pristopov prešli k individualiziranim, tehnološko odprtim okoljem, kjer so učenci spodbujani, da prevzamejo večjo odgovornost za učenje. Sam obstoj IKT še ne pomeni, da ga bodo učitelji uspešno vključevali v poučevanje. Na to imajo največji vpliv:

- podpora šole (skupna vizija, podpora vodstva),
- učiteljev odnos do tehnologije (pozitiven odnos do tehnologije in prepričanje, da tehnologija lahko pomaga tako učiteljem kot učencem, pozitivno vplivata na integracijo IKT v pedagoške prakse),
- kompetence učitelja in samozaupanje (učitelji, ki imajo boljše digitalne kompetence, so bolj samozavestni pri uporabi tehnologije in učni proces večkrat obogatijo z IKT).

Z leti se je spremenilo razumevanje pojma »digitalna tehnologija« . Če je še pred 20 leti pomenila predvsem sinonim za računalnike, danes zajema različna orodja: televizijo, igralne konzule, medije, telefone … (Brečko, 2016)

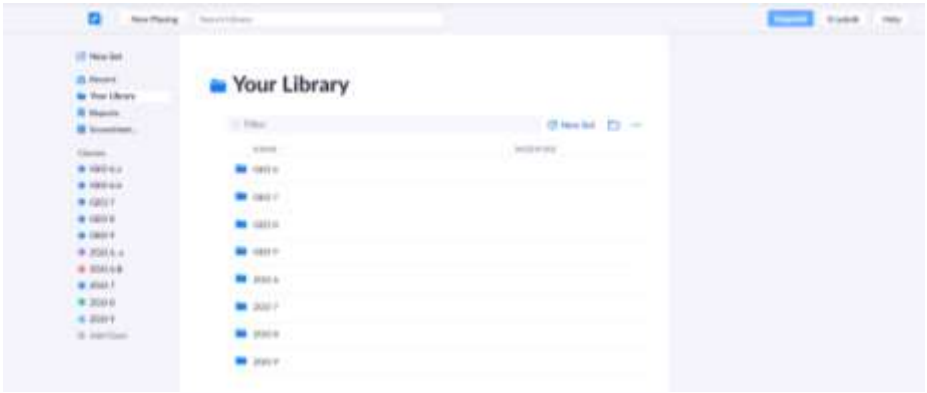
2. Mobilna aplikacija Plickers

Spletno orodje *Plickers* nam omogoča nekoliko drugačen, bolj dinamičen pristop k poučevanju. Hkrati omogoča tudi nov način formativnega spremljanja učencev, saj lahko učitelj učencem hitro in učinkovito ter na zabaven način poda kakovostne povratne informacije. Učenci lahko sami takoj ovrednotijo svoje delo in tako prevzamejo del odgovornosti za svoj napredek pri predmetu.

Formativno spremljanje lahko močno vpliva na izboljšanje dosežkov vseh učencev. Ko učenci odgovorijo na vsa vprašanja, je pomembno, da si tudi sami zastavijo vprašanja (Holcer Brunauer, 2018), kar bomo predstavili v nadaljevanju.

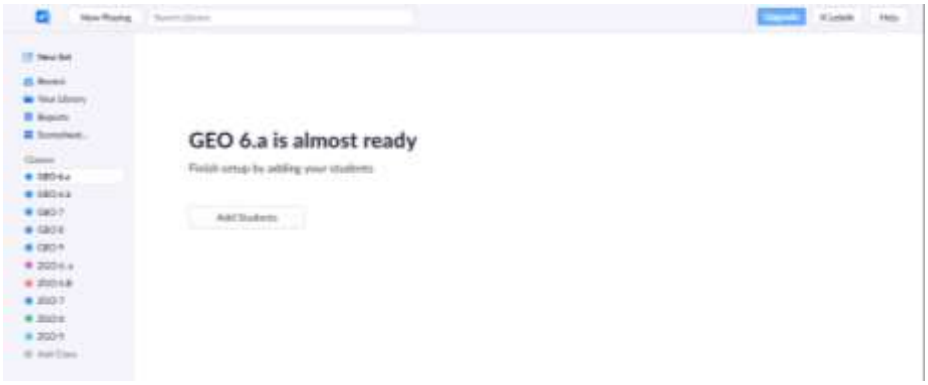
2.1 Priprava orodja Plickers in uporaba pri pouku

Delo z aplikacijo je dokaj preprosto. Sestavljena je iz spletnega vmesnika in aplikacije za pametni telefon. V aplikacijo se lahko vpišemo z našim Google računom. Na spletni strani v zavihku knjižnica (*Your Library*) pod *New Folder* ustvarimo nove mape za posamezne razrede in predmete, na sliki 1 je predstavljen primer organizacije map za različne predmete.



Slika 1: Ustvarimo mape za posamezne razrede in predmete.

Nato v posamezne oddelke/skupine dodamo učence. Postopek se začne v osnovnem pogledu mape za predmet, kot je prikazano na sliki 2. Primer dodajanja več učencev hkrati je opisan na sliki 3.

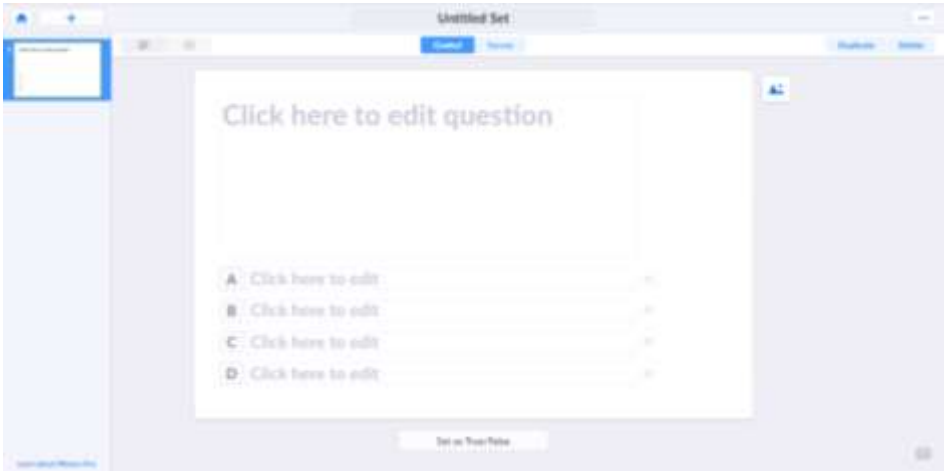


Slika 2: Dodaj učence.



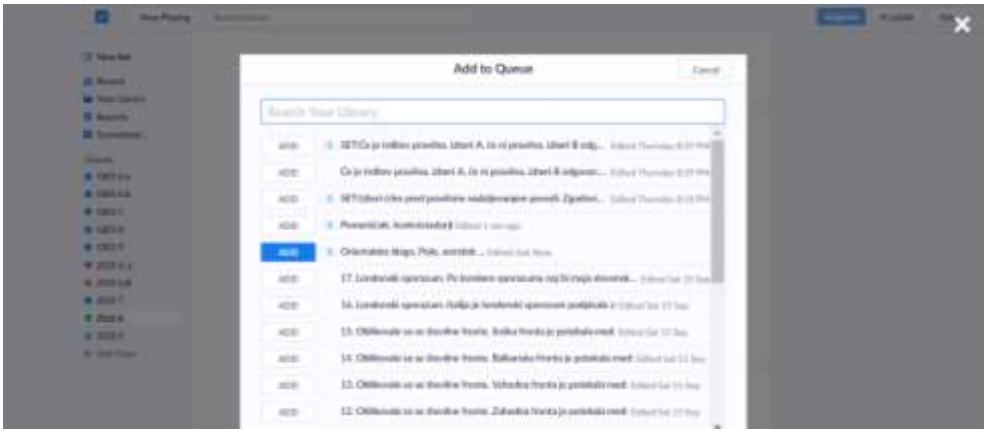
Slika 3: Dodajanje učencev.

Vprašanja lahko uredimo v obliki map, bolj podrobno pa na podsklope (*Set*), ki jih lahko vnašamo preko ukaza *New set* (v trenutni brezplačni verziji lahko na ta način združimo največ 5 vprašanj). Za vsako vprašanje je potrebno določiti tip, pri čemer lahko izbiramo med možnostjo z več (do 4) odgovori ali pa z izbiro da/ne (True/False). Pravilen odgovor označimo s *shift+enter*. Na sliki 4 je podan primer oblikovanja vprašanja s 4 možnimi odgovori.

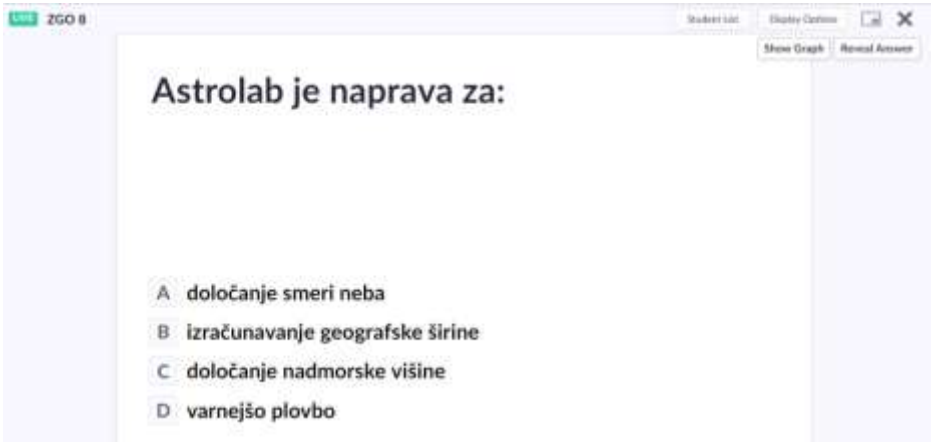


Slika 4: Naloga z več možnimi odgovori .

Ko ustvarimo niz vprašanj, nadaljujemo delo v izbranem oddelku/skupini. Z ukazom *Add to Queue* si v seznam naložimo posamezna vprašanja oziroma prej ustvarjen sklop vprašanj (Slika 5). Tako ustvarjen seznam je pripravljen za prikaz učencem, kar lahko izvedemo iz spletnega vmesnika (ukaz *Play now*) ali pa cel postopek vodimo s pomočjo mobilne aplikacije. Slika 6 prikazuje vprašanje, kot se pojavi na projekciji.



Slika 5: Izbrani niz naložimo v seznam za predvajanje v določenem razredu.



Slika 6: Projiciramo vprašanje.

2.2. Mobilna aplikacija

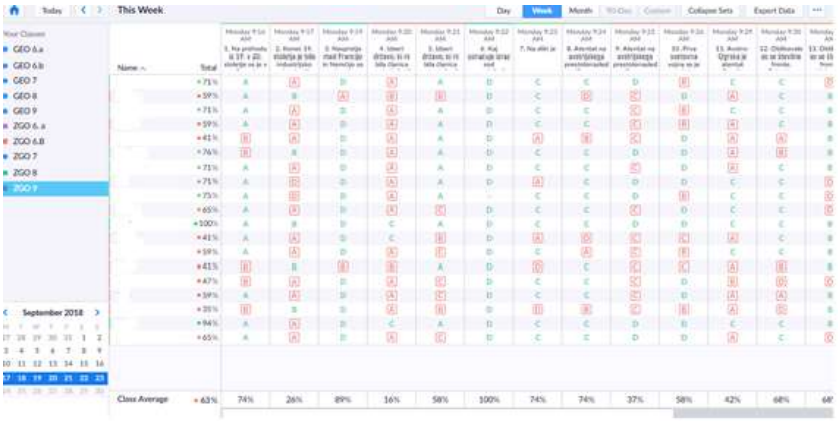
Mobilno aplikacijo Plickers lahko namestimo na pametni telefon z operacijskim sistemom Android. Aplikacija omogoča nadzor seznama vprašanj za predvajanje in hitro prebiranje odgovorov učencev. Tem je potrebno predhodno razdeliti kartončke z unikatnimi slikami (kodami) in jih v aplikaciji povezati z vsakim učencem posebej. Kartončke s kodami, ki jih aplikacija prepoznava, lahko najdemo pod menijsko možnostjo *Help – Get Plickers Cards.* Na voljo je več naborov kartic, kot je razvidno iz slike 7. Ob projekciji vprašanja na platno na pametnem telefonu s posebnim gumbom vklopimo kamero telefona, nato pa lahko posnamemo kode učencev. Izbrani odgovor učenci nakažejo preprosto z ustrezno obrnjenim kartončkom s kodo. Vsaka orientacija kartončka ustreza enemu od 4 (A, B, C, D) izbranih odgovorov. Aplikacija bo kot izbran odgovor prepoznala črko, ki je na zgornji strani kartončka.

Na ta način lahko samo s hitrim preletom kamere telefona čez učilnico zelo hitro preberemo odgovore vseh učencev in tudi sproti spremljamo, da res vsi oddajo odgovor. Aplikacija za vsako vprašanje in vsakega učenca posebej beleži celotno zgodovino odgovorov in za vse vodi tudi osnovno statistiko. Le-ta je na voljo v obliki poročila, ki je na voljo pod ukazom *Scoresheet* in ga lahko izvozimo tudi v pdf datoteko. Primer poročila je prikazan na sliki 8.



Slika 7: Nabor kartic.

Za vsakega učenca posebej je razvidno, na katera vprašanja je odgovoril uspešno in kakšen je njegov odstotek pravilnih odgovorov. Hkrati nam povprečje v razredu pove *(Class Average*), na katera vprašanja so učenci odgovarjali bolje in na katera slabše. Gre za izjemno dobro povratno informacijo za učitelja, ki tako ve, katerim učnim enotam bo v prihodnje pri utrjevanju namenil posebno pozornost.



Slika 8 : Rezultati po odgovorih za posamezne učence.

Učitelj učencem razdeli še listke za samovrednotenje, ki jih prilepijo v zvezek in napišejo odgovore. Samovrednotenje pomeni, da učenci sami ovrednotijo svoje znanje, hkrati jih spodbuja, da sami prevzamejo odgovornosti za svoje znanje in učenje. Samovrednotenje dokazano poveča angažiranost in aktivno vlogo učencev. (Brodnik, 2018)

1. Katera so moja močna področja?	3. Kaj sem se naučil?
2. Kaj zdaj? Kateri so nadaljnji koraki?	4. Kako bi lahko nalogo opravil še bolje?

Vir: Holcer Brunauer, 2018.

3. Zaključek

Digitalna tehnologija je popolnoma spremenila naše življenje, še posebej življenje otrok, ki so rojeni v t.i. digitalni dobi. Uporaba IKT pri pouku njim pomeni popestritev pouka in poveča njihovo zanimanje. Ob uporabi spletne aplikacije *Plickers* je bilo navdušenje učencev veliko, hkrati so učenci dobili takojšnjo povratno informacijo o svojem znanju. Čeprav takšna izvedba za učitelja pomeni precej dodatnega dela s pripravo vprašanj, vnosom učencev, itd. se je v našem primeru pokazalo, da so učenci takšen pristop dobro sprejeli in si želijo ponovitev. S tem prispevkom želimo predvsem spodbuditi tudi druge učitelje, da začnejo pri svojem delu uvajati sodobne tehnologije in tako povečati zanimanje za pouk.

4. Literatura

Brečko, N. B., (2016). Spremembe pedagoške prakse z uporabo IKT. *Andragoška spoznanja, letn. 22*, št.4, 43-56.

Brodnik, V., (2018). Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje znanja in učenja zgodovine. *Formativno spremljanje pri zgodovini. Priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 14-29.

Holcer Brunauer, A., (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju. *Formativno spremljane pri zgodovini. Priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 7-13.

Kodelja, Z., (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. V: *Sodobna pedagogika, letn. 56,* št. 2, str. 10-21.

Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Pridobljeno s strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.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.

S programskim orodjem za nadzor računalnikov do bolj učinkovitega in interaktivnega pouka

Achieving more Efficient and Interactive Lessons Using Software Monitoring Tool

Katarina Novoselec

Srednja tehniška šola Koper
katarina.sts@gmail.com

Povzetek

Izbira primernih strategij in sodobnih pristopov poučevanja v povezavi z uravnoteženo uporabo IKT je v današnjem času ključnega pomena za doseganje zastavljenih ciljev pouka. Računalnik je danes nepogrešljiv učni pripomoček, hkrati pa lahko pouk z uporabo računalnika predstavlja velik izziv za učitelja. Kljub visoki motivaciji učencev za delo z računalnikom je težava v razpršeni koncentraciji, ki je pri delu z računalniki še posebno izrazita. Učitelj mora znati koncentracijo dijakov zadržati, jo nadzorovati, voditi in ustrezno usmeriti. Pri tem mu je lahko ustrezna programska oprema za nadzor računalnikov, kot je LanSchool, v veliko pomoč. Ključno pa je, da učitelj takšnega programskega orodja ne uporablja za poostreni nadzor, temveč kot pripomoček za spodbujanje in usmerjanje koncentracije ter motivacije učencev. S premišljeno in uravnoteženo uporabo programskega orodja za nadzor računalnikov lahko učitelj izboljša učni proces, ga naredi interaktivnega in učinkovitejšega.

Ključne besede: interaktivni pouk, koncentracija, LanSchool, motivacija, nadzor računalnikov.

Abstract

The choice of appropriate strategies and modern ICT-based teaching approaches is today of key importance in order to achieve the set objectives of teaching. In modern classrooms, a computer is an indispensable learning tool, and at the same time, teaching using a computer represent a big challenge for the teacher. Despite students being keen to work with computers during lessons, they face the challenge of easy de-concentration, which is especially true when working with computers. The teacher must know how to keep the students focused, supervise them and guide them accordingly. In this regard, the appropriate Class management software, such as LanSchool, can be of great help. The key here lays with the teacher not using such software tools for strict control, but primarily as a student concentration-enhancing and motivational tool. By deliberately using software monitoring tool, teachers can improve the learning process and make it interactive and more efficient.

Keywords: concentration, control of computers, interactive lessons, LanSchool, motivation.

1. Uvod

Pri izvajanju pouka v računalniški učilnici se učitelji soočamo z izzivi, ki so precej drugačni od tistih, ko pouk poteka v splošnih učilnicah, kjer dijaki računalnikov ne uporabljajo. Dijaki že z vstopom v računalniško učilnico kažejo drugačen odnos do pouka kot sicer. Veliko dijakov namreč računalnik povezuje z zabavo in ne z resnim delom. Pouk, kjer uporabljajo računalnike, dojemajo kot sprostitev oz. kot pouk, kjer se lahko malo »spočijejo«.

Računalniški zaslon, ki je kot nekakšna bariera med dijakom in učiteljem, daje dijakom občutek, da niso tako izpostavljeni, opazni. Tako pogosteje ne sledijo pouku, ne sodelujejo, na računalnikih pregledujejo vsebine ali uporabljajo aplikacije, ki niso del pouka, posegajo po telefonih.

Pri strokovnih računalniških modulih, kjer je predpisano, da ocenjevanje poteka v obliki izdelka (MIZŠ, 2018), je takšen »sproščen« način dojemanja pouka še nekoliko bolj prisoten, saj se dijakom zdi tovrsten način ocenjevanja znanja lažji, kot če bi bili ocenjeni v pisni ali ustni obliki.

Dijaki so sicer večinoma, na začetku, zelo motivirani za pouk z uporabo računalnika, vendar je za daljše delo za računalnikom običajno ta motivacija prešibka. Kljub doslednemu upoštevanju priporočil za delo z računalnikom (ustrezni premori, kjer dijaki zapustijo svoje delovno mesto, opravijo raztezne vaje …) se večkrat izkaže, da dijaki v nadaljevanju dela z računalnikom že skoraj podzavestno zaidejo na aplikacije in vsebine, ki niso del pouka (igrice, družabna omrežja ipd.). Tega ne počnejo nalašč ali ker niso motivirani za delo. Računalnik je namreč zelo velik motilec koncentracije. Neskončne možnosti, ki jih ponuja, dijake zavedejo od vsebin, ki so del pouka. Že odrasli težko delamo zbrano več ur za računalnikom brez pregledovanja drugih vsebin, npr. elektronske pošte, pri dijakih je to še toliko težje.

Še posebno pri zahtevnejših računalniških vsebinah, kot je programiranje, je pomembno, da učitelji skupaj z dijaki najdemo način, oblike dela pri pouku, ki bi dijake ustrezno podprle pri boljši koncentraciji.

Pri pouku se tako učitelji večkrat soočamo z izzivom, kako dijakom pomagati do boljše in daljše koncentracije, zbranosti, jih bolje voditi skozi ure, kjer delamo na računalnikih.

Eden izmed načinov, ki se je v praksi izkazal za učinkovitega, je programsko orodje za nadzor računalnikov dijakov. Eno izmed bolj znanih tovrstnih programskih orodij je LanSchool podjetja Lenovo (Lenovo, 2018).

V nadaljevanju bo predstavljenih nekaj primerov dobre prakse oz. nekaj pomembnejših funkcij tega programa, ki jih, skupaj z dijaki, najpogosteje uporabljamo pri pouku z računalniki.

2. Programska oprema za nadzor LanSchool

2.1 Programska oprema za učiteljev nadzor računalnikov v računalniški učilnici

Programska oprema za učiteljev nadzor nad računalniki, ki jih uporabljajo učenci pri pouku, je danes že precej razširjena. Nekaj bolj znanih in bolje ocenjenih tovrstnih programskih orodij, ki jih trenutno najdemo na spletu, so: *NetSupport School*, *Net Control 2 – Classroom*, *Alma*, SentryPC, *Classroom Management Software* Mythware, iTALC in *LanSchool* (Capterra, 2018). Tako kot tudi sicer za programsko opremo tudi tu velja, da plačljiva omogoča več funkcionalnosti, je zanesljivejša in združljiva z različnimi operacijskimi sistemi. Ker gre za specifično programsko opremo, so cene razmeroma visoke. Marsikatera šola si tovrstne, plačljive programske opreme ne more privoščiti.

Na srednji šoli, kjer poučujem, imamo veliko računalnikov za dijake. Kot srednja tehniška šola z računalniškimi izobraževalnimi programi, imamo trenutno kar 125 računalnikov v šestih računalniških učilnicah. Nakup licence za vse računalnike je bil za šolo velik finančni zalogaj.

Učitelji, ki uporabljamo LanSchool, menimo, da se je investicija v tovrstno programsko opremo obrestovala, saj so ure z uporabo programa LanSchool bolj učinkovite, interaktivne in zanimive. LanSchool učitelju olajša nadzor in vodenje pouka, kar se še posebno izkaže pri večjih skupinah dijakov (pri velikih skupinah dijakov je delo na računalnikih težje učinkovito nadzorovati) in pri ocenjevanjih, ki potekajo na računalnikih.

2.2 Pomembnejše funkcionalnosti programske opreme LanSchool

Preden smo se na šoli odločili za programsko opremo LanSchool, smo preizkusili 30-dnevno brezplačno različico. Programska oprema LanSchool je sestavljena iz dveh programov: LanSchool Teacher, ki ga namestimo na učiteljev računalnik, in LanSchool Student, ki ga namestimo na računalnike učencev.

Na naši šoli smo se odločili za programsko opremo LanSchool predvsem zaradi naslednjih funkcionalnosti (Lenovo, 2018):

- spremljanje učencev s pomočjo pomanjšanega prikaza njihovih namizij,
- upravljanje izbranih posameznih računalnikov ali vseh,
- prikaz učiteljevega zaslona na računalniku učenca,
- prikaz zaslona učenca na drugih računalnikih,
- zatemnitev zaslona pri posameznih učencih ali vseh hkrati,
- pošiljanje in zbiranje datotek, vaj in nalog,
- sestavljanje elektronskih preizkusov za preverjanje znanja,
- vkop/izklop aplikacij, dostopa do interneta,
- centralni vklop in izkop računalnikov,
- določitev seznama zaželenih in nezaželenih aplikacij in spletnih strani,
- možnost naključnega izbora učencev za odgovarjanje,
- evidentiranje stopnje aktivnosti na tipkovnici,
- komunikacija z učenci s pomočjo kratkih sporočil,
- omejitev pogonov USB, CD/DVD-ROM.

2.3 *Nadzor nad učenci*

Znano je, da poostreni nadzor v večini primerov na človeka vpliva negativno. Pretirani nadzor povzroča stres, slabša odnose in privede do občutka nezaupanja (Marinšek, 2011).

Pomembno je, da orodja za nadzorovanje dela dijakov na računalnikih ne uporabljamo za strog, poostreni nadzor. Namen pouka ne sme biti strogo nadzorovanje in povzročanje nelagodja pri dijakih.

Pomembno je, da programsko orodje za nadzor učencem predstavimo kot orodje, ki jim bo pomagalo pri pouku, olajšalo delo z računalnikom, omogočilo interakcijo z učiteljem, popestrilo pouk z računalnikom. Programsko orodje dijakom predstavimo, preden ga začnemo uporabljati, in vsakokrat, ko ga uporabimo, jih o tem obvestimo.

Pomembno je, da dijakom damo občutek, da jim še vedno v veliki meri zaupamo in da program za nadzor uporabljamo le z njihovim vedenjem in ko je takšno spremljanje, nadzorovanje pouka smiselno. V primeru kršitve (npr. dijak si na spletu ogleduje vsebine, ki

niso del pouka) odreagiramo ustrezno – s spodbudnim opozorilom, pozivom k primernemu sodelovanju, spremljanju pouka.

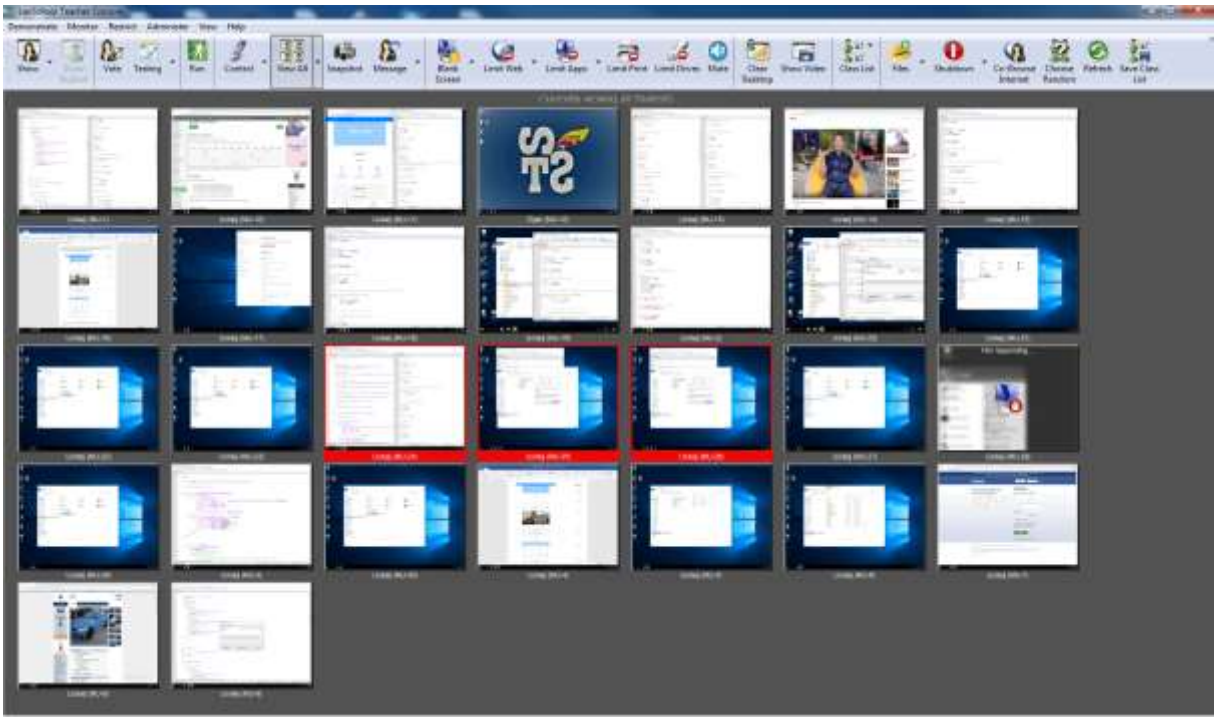
V dosedanji praksi pri pouku z računalniki, se je izkazalo, da je premišljen in uravnotežen nadzor nad računalniki učencev veliko bolj učinkovit kot poostren nadzor, kjer učencem onemogočimo uporabo večine aplikacij, spletnih vsebin ipd. Če uporabljamo tovrstno programsko opremo za preveč poostren nadzor dela učencev, učenci pogosteje poiščejo načine, kako tak nadzor zaobiti (npr. izklop omrežnega kabla). Odpor dijakov je pri takšnem pouku večji.

Pri uporabi programske opreme za nadzor je tako bolje, da uporabljamo funkcije, ki nam omogočajo sodelovalno, spodbudno in interaktivno delo z učenci (npr. komunikacija z učenci s pomočjo kratkih sporočil na zaslonu), in funkcije, ki vplivajo na motivacijo in koncentracijo učencev (npr. spremljanje učencev s pomočjo pomanjšanega prikaza njihovih namizij, prikaz učiteljevega zaslona na računalniku učenca, sestavljanje elektronskih preizkusov za preverjanje znanja). Z vplivanjem na motivacijo in koncentracijo učencev, s prepoznavanjem učenčevih močnih področij in z uporabo sodobnih učnih metod učencem pomagamo do boljšega učnega uspeha (Cencič, 2014).

2.4 Pouk s programsko opremo LanSchool

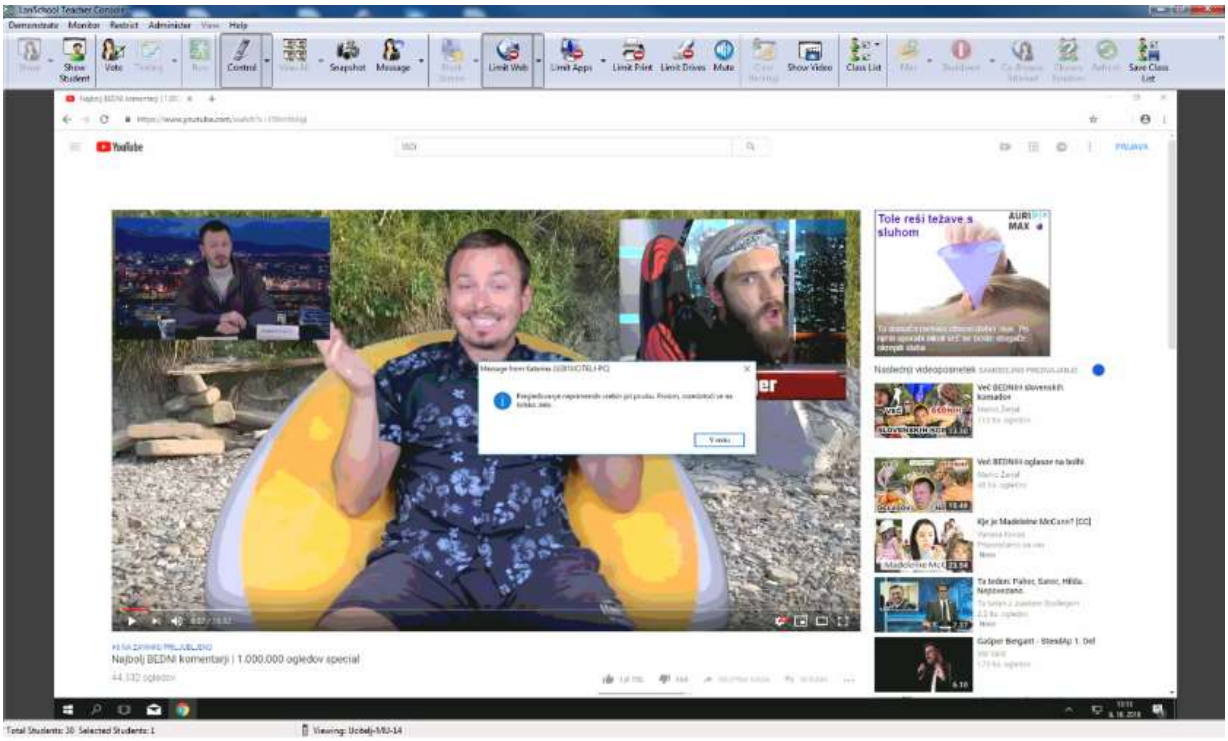
Pri pouku z uporabo računalnikov, se je v praksi največkrat izkazalo, da je za učinkovit pouk pri večini ur dovolj že najpomembnejša funkcija programske opreme LanSchool, in sicer: spremljanje dela učencev s pomočjo pomanjšanega prikaza njihovih namizij (slika 1). Ta funkcija ima še dodatne možnosti. Učenčeva namizja lahko povečamo ali pomanjšamo – prilagodimo glede na število dijakov. Ko je dijakov oz. namizij manj, jih lahko ustrezno povečamo in imamo s tem boljši vpogled v delo dijakov. Ko je dijakov več, namizja pomanjšamo, tako lahko vidimo vsa namizja dijakov na enem zaslonu. Spremljanje dela dijakov je lahko še učinkoviteje, če ima učitelj možnost uporabe dveh zaslonov, pri čemer en zaslon uporabi za LanSchool, drugi pa za prikaz, demonstracijo učne snovi.

Učitelj si lahko nastavi še bolj prilagojen pogled na namizja učencev. Namizja učencev lahko razporedi na način, kot so razporejene klopi oz. kot so postavljeni računalniki v učilnici. Če pri tem upošteva še sedežni red dijakov, lahko v hipu dobi informacijo, katero namizje pripada posameznemu dijaku.



Slika 118: Spremljanje dela učencev s pomočjo pomanjšanega prikaza njihovih namizij.

Na sliki 1 vidimo, da večina dijakov pri uri dela tisto, kar je vsebina pouka. Le trije dijaki izmed tridesetih (30) na spletu pregledujejo vsebine, ki niso del pouka, so neprimerne. Take dijake opozorimo, pozovemo k primernemu sodelovanju, odnosu pri pouku. Pri tem lahko uporabimo pripomoček v programu LanSchool, ki omogoča komunikacijo z učenci s pomočjo kratkih sporočil (slika 2).



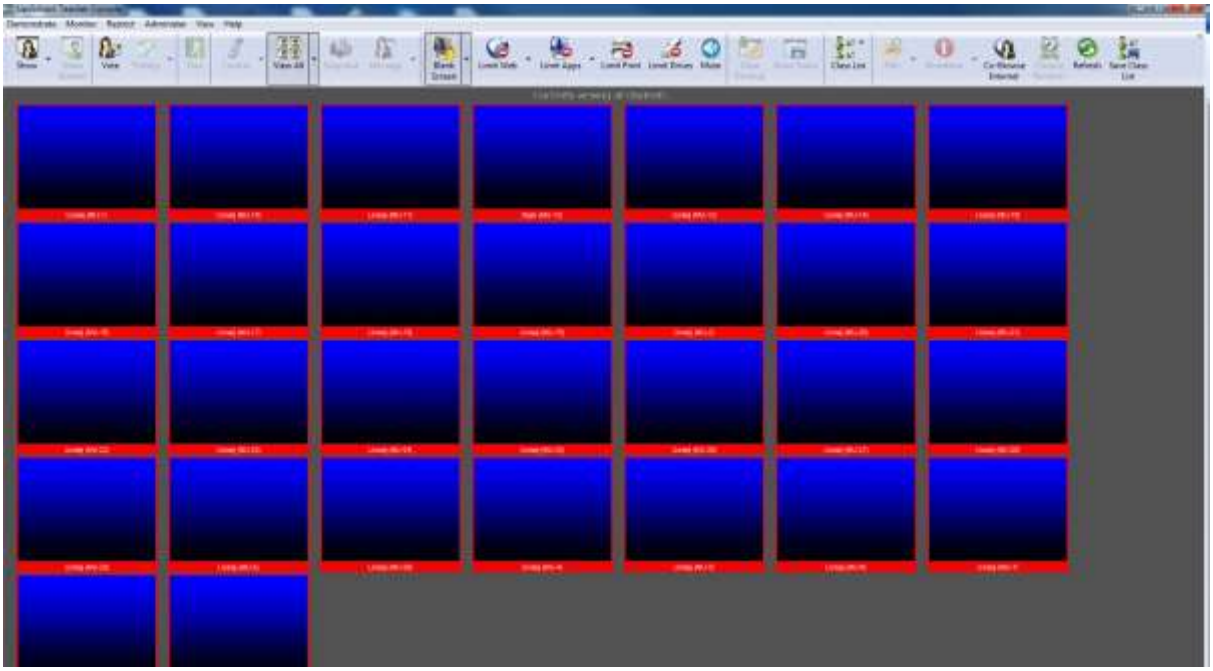
Slika 119: Komunikacija z učencem s pomočjo kratkih sporočil.

Dijaka pri takem ravnanju primerno, če je le možno, spodbudno opozorimo in pozovemo k sodelovanju. Učinek takšnega ravnanja je veliko boljši – več dijakov se ustrezno odzove in nadaljuje s primernim odnosom pri pouku. Če dijaku grobo onemogočimo uporabo aplikacije ali blokiramo uporabo spleta, je odpor dijakov večji. V takem primeru se tudi pogosteje odločijo, da pri uri ne bodo več sodelovali, sledili pouku.

S pripomočkom za sestavljanje elektronskih preizkusov za preverjanje znanja lahko pripravimo nekoliko drugačno preverjanje znanja od običajnega (pisno, ustno). Pri tem lahko uporabimo tudi pripomoček za naključni izbor učenca za odgovarjanje. Prednost elektronskih preizkusov je ta, da lahko takoj dobimo povratno informacijo o tem, katere naloge so dijaki slabše reševali, kdo je preizkus nezadostno rešil ipd. Interakcija z učencem, ko rezultate preverjanja znanja takoj vidimo, preverimo, dijak pa lahko dobi takojšnjo povratno informacijo, lahko bistveno izboljša učni proces (Komljanc, 2004).

Ko želimo, da se učenci osredotočijo na učitelja oz. učiteljevo razlago, lahko uporabimo pripomoček za zatemnitev zaslona (slika 3). V primeru demonstracije učiteljevega zaslona pa je smiselno uporabiti pripomoček za prikaz učiteljevega zaslona na računalnikih učencev.

Med učenci je priljubljen pripomoček, s katerim lahko tudi učencu omogočimo prikaz njegovega (učenčevega) zaslona na drugih računalnikih (računalnikih sošolcev). Učencu tako damo možnost sooblikovanja pouka, ga aktivno vključimo v učni proces.



Slika 120: Zatemnitev zaslonov vseh računalnikov.

2.5 Ocenjevaje znanja z uporabo programskega orodja LanSchool

Pri strokovnih računalniških modulih ocenjevanje znanja poteka na računalnikih v obliki izdelka (MIZŠ, 2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je predpisalo, da je ocenjevanje izdelka oz. storitve in zagovora obvezen način ocenjevanja znanja pri strokovnih računalniških modulih. Pri takšnem ocenjevanju, ko učenci pripravljajo izdelek s pomočjo računalnika, se programska oprema za nadzor računalnikov še posebno izkaže.

S programom LanSchool lahko učitelj spremlja, vidi in celo posname (in si večkrat ogleda) vsak korak postopka izdelave izdelka, kar lahko bistveno pripomore k ustreznemu, objektivnemu ocenjevanju. Tudi analiza ocenjevanja znanja je z uporabo

programa LanSchool veliko bolj nazorna in učinkovita, saj lahko dijaku pokažemo točno, pri katerem koraku se je zmotil, naredil napako.

Pri ocenjevanju znanja, ki poteka na računalnikih, lahko hitro pride do nedovoljene izmenjave datotek med dijaki, saj je danes na voljo veliko različnih aplikacij, ki omogočajo zelo enostavno in hitro pošiljanje oz. izmenjevanje datotek. LanSchool učitelju omogoča izklop tovrstnih aplikacij. V razredih, kjer je veliko dijakov, je takšna programska oprema še posebno dobrodošla.

Običajno se izkaže, da dijaki ne posegajo po takšnih nedovoljenih praksah (izmenjevanje datotek med ocenjevanjem znanja), še posebno ko so seznanjeni in obveščeni, da jih učitelj spremlja, nadzoruje s programskim orodjem za nadzor računalnikov.

3. Zaključek

Programska oprema za nadzor računalnikov prinaša veliko prednosti in izboljšuje učni proces, še posebno pri večjih skupinah učencev, kjer učitelji težko učinkovito nadzorujemo delo na računalnikih vseh učencev. S premišljeno in uravnoteženo uporabo tovrstne programske opreme izboljšamo učni proces in olajšamo delo tako učencem kot tudi sebi. Takšna programska oprema učiteljem omogoča tudi bolj aktivno in interaktivno vključevanje učencev v sam učni proces.

Dijaki pouk s programsko opremo za nadzor računalnikov dobro sprejmejo, če spoznajo, da tovrstni nadzor ni nujno nekaj slabega, temveč jim lahko pomaga pri pouku, jih vodi, usmerja, opozarja in daje občutek, da je učitelj prisoten, spremlja njihovo delo, opazi njihov trud. Da pride do takšnega spoznanja in ustreznega odnosa med učiteljem in učenci, ki še vedno temelji na zaupanju (kljub nadzoru), je odvisno predvsem od učitelja. Ključno je, da učitelj programsko orodje za nadzor učencem predstavi (najbolje na uvodnih urah) in ga pri pouku uporablja premišljeno in uravnoteženo, predvsem pa v sodelovanju z dijaki. Učitelj naj programskega orodja ne uporablja za poostreni nadzor, temveč kot pripomoček za spodbujanje in usmerjanje koncentracije ter motivacije učencev.

4. Literatura in viri

Capterra. (2018). *Classroom Management Software*. Pridobljeno s https://www.capterra.com/classroom-management-software/

Cencič, M. (2014). Učne metode kot spodbuda k ustvarjalnosti. *Didakta,* 24(171), 5–7.

Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika,* 55(1), 140–152.

Lenovo. (2018). *Software Monitoring Tool LanSchool.* Pridobljeno s https://www.lenovosoftware.com/lanschool/

Marinšek, T. (2011). *Vpliv nadzora zaposlenih na njihovo vedenje in motivacijo pri delu* (Diplomsko delo, Fakulteta za organizacijske vede). Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=18719

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2018). *Tehnik računalništva. Obvezni načini ocenjevanja znanja.* Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/Pti/tehnik-racunalnistvo/spl-del.htm

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Novoselec, profesorica matematike in računalništva. Poučuje matematiko in strokovno-teoretične računalniške module na Srednji tehniški šoli Koper. Je vodja aktiva učiteljev računalništva na šoli. Redno se udeležuje seminarjev in izobraževanj na temo IKT v poučevanju. Sodelovala je pri pripravi izobraževalnega programa Tehnik računalništva PTI, kot soavtorica posebnega dela programa in soavtorica katalogov znanja vseh strokovnih modulov.

Predšolsko obdobje Generacije Z

Pre-school Period of Generation Z

Urša Sitar

Vrtec Otona Župančiča Ljubljana
sitarursa@gmail.com

Povzetek

Prispevek opisuje značilnosti otrok, rojenih med letoma 1995 in 2010, tako imenovano Generacijo Z in potrebo po posodobitvi metodoloških pristopov podajanja znanj že v predšolskem obdobju. Gre za generacijo, ki je rojena v tehnologijo, med pametne telefone in tablice. Živijo v drugačnem družbenem okolju in z drugačnimi pogledi na pomen izobraževanja. Zato je že v predšolskem obdobju nujno poznavanje njihovih osnovnih značilnosti in obnašanja. Vzgojitelj mora v svoje delo in načrtovanje dejavnosti vključevati tudi IKT tehnologijo ter se posluževati novih pristopov podajanja znanj.
Prispevek podaja tudi nekaj idej uporabe IKT tehnologije, katera pri otrocih Generacije Z vzbudi dodatno zanimanje, vzgojitelju pa omogoča, da na inovativen način otrokom predstavi želeno temo oz. dejavnost.

*Ključne besede:*generacija Z, IKT tehnologija, novi pristopi podajanja znanja.

Abstract

The article describes the characteristics of children born between 1995 and 2010, the so-called Generation Z, and the need to modernize methodological approaches to teaching in the pre-school period. It is a generation born into technology, smartphones and tablets. They live in a different social environment and with different views on the importance of education. Therefore, it is already necessary to know their basic characteristics and behaviour in the pre-school period. The educator must include ICT (Information and Communications Technology) in his work and the planning of activities, and integrate new approaches to teaching.
The article also presents some ideas for the use of ICT, which stimulates additional interest in the children of Generation Z and enables the educator to present the desired topic or activity in an innovative way.

Key words: Generation Z, ICT, new approaches to teaching.

1. Uvod

Tipični predstavniki Generacije Z, znane tudi kot Net Generacija, E-generacija so rojeni med letoma 1995 in 2010 in so v stiku z internetom ter računalniško in video tehnologijo praktično že od zgodnjega otroštva. Že kot dojenčki se srečujejo z ekrani (telefona, televizije, tablic …), preden znajo govoriti, pa že obvladajo prstne spretnosti premikanja po zaslonu na dotik. Veliko raje jim starši ponudijo računalniško tablico ali pametni telefon, kot pa jim preberejo pravljico ali pa z njimi sestavljajo kocke. Dojenčki Z sestavljajo sestavljanke na očkovem telefonu in svoje prve glasove povedo v pametni telefon, da jih lahko sliši babica na

drugi strani. Odraščajo v svetu hipnih informacij, kjer se vse dogaja hitro, kjer ni časa za iskanje informacij v knjigah. Že predšolski otroci se poslužujejo Googla in YouTuba.

Zato je tudi že v vrtcih potrebno spremeniti in na nek način posodobiti pedagoške pristope, da so dejavnosti otrokom bolj zanimive, da jim vzbudijo radovednost in da so na nek način »v koraku s časom« v katerem otroci Generacije Z odraščajo.

2. Pedagoški pristop

Pri svojem delu vzgojitelji uporabljajo različne metode in oblike dela. Izkušnje kažejo, da večina vzgojiteljev pri dejavnostih v predšolskem obdobju uporablja že ustaljen pedagoški pristop, ki se je skozi leta prakse izkazal kot najbolj uporaben, ne pa tudi vedno uspešen. Izbira pedagoškega pristopa je pomemben dejavnik pri izvajanju dejavnosti, tesno povezan z motivacijo in ustvarjalnostjo. Pedagoške pristope bi lahko delili na tradicionalne – ustaljene in sodobne – alternativne pristope. Ustaljen pedagoški pristop, ki se v praksi pojavlja, lahko močno vpliva na motivacijo in ustvarjalnost otrok, sodoben pristop naj bi bil prilagodljiv času in potrebam otroka.

V sodobnih pogledih na delovanje vrtcev najdemo več različnih pristopov. Različne metodologije ponujajo novosti in ideje, ki jih večina vzgojiteljev z zadovoljstvom raziskuje in vnaša v svoje oblike dela v oddelku.
Pedagoški pristopi so različni načini pristopanja k vzgojno–izobraževalnemu delu. Različne oblike dela ter uporaba različnih metod dela in različnih pripomočkov.
Sodobni pristopi so inovativni, se prilagajajo otrokovim potrebam, različnim situacijam, času in sedanjosti. Izbira pedagoškega pristopa namreč ni odvisna samo od vzgojitelja. Večinoma je pogojena s prostorom, časom, znanjem vzgojitelja, učnimi sredstvi in pripomočki, orodji ter materiali …

Vzgojitelj se v skupini znajde v vlogi moderatorja, ki preko multi-senzornega in eksperimentalnega pristopa spodbuja otroke k vključevanju čustvenih, telesnih, estetskih in kognitivnih izkušenj, kot del njihovega učenja.

3. Generacija Z

To je generacija otrok, rojenih med letoma 1995 in 2010. 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 starši mnogokrat delalajo 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. 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).

4. Primera lastne prakse

4.1 IKT projekti

Vključevanje v IKT projekte se mi zdi dobra priložnost, približati otrokom svet, ki nas obdaja. S skupino smo bili vključeni v projekt Pomahajmo v svet, preko katerega smo se povezali z enim od slovenskih vrtcev (v kolikor gre za starejše skupine, pa je povezava med vrtci vzpostavljena na mednarodni ravni). Preko računalniškega programa in video omrežja, smo se mesečno srečevali s skupino, s katero smo sodelovali.

Otroci so imeli možnost interaktivno sodelovati ter se vključevati v samo srečanje. Na ta način smo spoznali kraj iz katerega so prihajali otroci sodelujoče skupine in njegove značilnosti, naš kraj …

Videli in slišali smo se lahko preko spletne kamere, pogovor o dogovorjeni temi je tako potekal v živo in s takojšnjimi odgovori na zastavljena vprašanja. Otroci so imeli po prvem srečanju občutek, da so govorili z otroki iz sodelujoče skupine tako kot po telefonu. Le da je bila dodana še slika. Sprva so to kar težko razumeli, vendar jim je bila stvar z vsakim novim srečanjem bolj jasna.

Za spoznavanje kraja sodelujoče skupine, smo se poslužili tudi programa Google Earth in si na ta način v živo ogledali dotični kraj. Otrokom je bilo podajanje tovrstnih podatkov bližje, saj se slika lahko premika, kakšno podrobnost se lahko približa. Kljub temu, da so otroci Generacije Z v večini precej vešči usvajanja znanj preko računalnika, dejavnosti izpeljane na ta način bolj pritegnejo njihovo pozornost in zato posledično tudi bolj aktivno sodelujejo, saj jim je tehnologija bližje kot pa knjige in npr. foto aplikacije.

Otrokom je bila s tem projektom približana možnost uporabe računalnika za spoznavanje novih oseb, krajev in okolice v kateri živijo. Sodelovanje jih je navdušilo in vsako novo srečanje so z veseljem pričakovali.

4.2 E-pravljica

E-pravljica je zanimiva, saj otrokom na ta način predstavimo novo obliko pripovedovanja oz. poslušanja pravljic. Običajno te oblike še ne poznajo, zato jim je še posebej zanimiva. Za izvedbo te dejavnosti potrebujemo računalnik in možnost vključitve zvoka. Otroci si lahko iz določenega nabora izberejo pravljico, ki jo potem poslušajo. Na ta način vzbudimo njihovo domišljijo, saj si morajo prebrano predstavljati sami. S pomočjo e-pravljic otrokom približamo literaturo na sodoben način ter jih morda navdušimo za kasnejše prebiranje in listanje slikanic v knjižni obliki.

Nekatere pravljice imajo možnost tudi listanja po virtualni knjigi, kar je za večino otrok nova izušnja. Otroci dobijo občutek, kot da so v neki nevidni knjižnici, v kateri si lahko sami izberejo slikanico oz. pravljico in jo, namesto da bi jo odnesli domov, poslušajo ali listajo kar preko računalnika.

S starejšimi otroki lahko poiščemo tudi vzporednice oz. izpostavimo prednosti ter slabosti poslušanja e-pravljic in jim damo v razmislek, česa bi se v prihodnje raje posluževali.

5. Zaključek

Otroci Generacije Z si torej želijo, da jim vsakodnevno postavljamo nove izzive ter da imajo možnost participacije. Usvajanje novih znanj naj bo načrtovano preko dejavnosti, ki bodo zanimive, da bodo vzbudile radovednost. Tovrstno delo pa od vzgojiteljev zahteva neprestano izobraževanje in usposabljanje, kjer se pridobijo nova znanja, da lahko tudi predšolsko vzgojo približamo novim trendom in potrebam te generacije. Le na ta način bomo lahko izboljšali tudi učne uspehe otrok v šolah.

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. (Schwbel, 2014). A tudi to nam bo in nam mora biti izziv.

6. 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

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-thangoldfish-thanks-to-smart/

Kratka predstavitev avtorja

Urša Sitar, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, zaposlena na delovnem mestu vzgojiteljice v Vrtcu Otona Župančiča v Ljubljani.

Devet korakov do e-pravljice

Nine Steps to e-Fairy Tale

Marjana Penca Palčič

OŠ Šentjernej
marjana.penca@guest.arnes.si

Povzetek

Čas otroštva, ko se možgani najbolj razvijajo in prilagajajo, je za učenje branja najprimernejši. Otroci bodo z večjim veseljem sami brali knjige, če jim bodo starši brali pravljice že od prvega dne naprej in bodo pri branju aktivno sodelovali s spremljanjem slik ob besedilu ter sledili prstu staršev ob skupnem branju. Velik pomen pri branju, in pozneje samostojnem pisanju, pa ima tudi šola. Učitelji razmišljamo o možnostih drugačnih oblik pouka, ki bi učence motivirale za vseživljenjsko branje. Učenci, ki obvladajo branje, obvladajo tudi pisanje, saj je branje nadgradnja govora v povezavi s prepoznavanjem in razumevanjem vizualnega oz. grafičnega zapisa besed. Pri učencih je potrebno doseči notranjo motivacijo za poslušanje, branje in pisanje zgodb. IKT je lahko pri tem v veliko pomoč. Služi nam kot orodje za poučevanje, namenjeno izboljšanju učenja učencev. Učitelju nudi slikovno podporo ob njegovem branju zgodb, pravljic. V prispevku je predstavljenih devet korakov, ki učence postopno vodijo do samostojnega pisanja pravljic, zgodb. Učenci so na ta način bolj motivirani za samostojno pisanje. Radi tudi ustvarjajo skupno razredno pravljico, ki s pomočjo računalnika in projektorja sproti nastaja na zaslonu in v kateri vsi prispevajo svojo poved. Pravljice učencev, zapisane v elektronski obliki, so dobro učilo, saj lahko hitro spremenijo svojo obliko iz velikih tiskanih črk v male tiskane črke. Prav tako lahko brez težav spreminjamo vsebino besedila. Organiziranje oblik dela, v katerih učenci urejajo in pregledujejo besedila, izboljša možnost pisanja.

Ključne besede: branje, e - pravljica, IKT, koraki, motivacija, pisanje, ustvarjanje.

Abstract

Childhood, when the brain develops and adapts, is the most appropriate time to learn to read. Children will be more excited to read books if their parents read them fairy tales from the first day on, and will actively cooperate with observing pictures in the text and will follow parents' finger while reading. The school also has a great importance in reading and, later, independent writing. Teachers are considering the possibility of different forms of teaching lessons that motivate pupils for lifelong reading. Pupils who master reading also master writing, as reading is an upgrade of speech in connection with the recognition and understanding of visual or graphic word record. In pupils, it is necessary to achieve internal motivation for listening, reading, and writing stories. ICT can be of a great help. It serves as a teaching tool aimed at improving pupils learning abilities. Teachers are provided with visual support when reading stories, fairy tales. The paper presents nine steps that gradually lead students to writing of fairy tales and stories. This was, pupils are more motivated to write independently. They also like creating a joint, classical fairy tale that, with the help of a computer and a projector, is written on the screen and everyone contribute their own sentances in the story. The tales of pupils, written in electronic form, are a good lesson because they can quickly

change their form from capital letters to lower case letters. They can also easily change the content. Organizing forms of work in which pupils arrange and review texts, improves writing ability.

Keywords: creation, e-fairy tale, ICT, motivation, reading, steps, writing.

1. Uvod

Otroci pravljice že od nekdaj radi poslušajo. Nekoč je bila pravljica prisotna kot pripoved. Danes pa jo lahko preberemo ne le v knjigi, temveč tudi v elektronski obliki. Pisanje spisov, zgodb učencem pogosto dela težave. Potrebno je najti načine oz. metode in oblike dela, ki bodo učencem pomagale, da se bodo pisanja lotevali brez strahu pred neuspehom oz. občutka, da tega ne zmorejo. Poučevanje mora biti korak pred razvojem. Pomagati mora učencu, da postopoma obvlada tisto, česar sam ne bi zmogel. Preden otrok nekaj zmore narediti sam, lahko to naredi s pomočjo drugih, od katerih dobiva pomoč in usmeritve (Crain, 1992). Preko pisanja in branja zgodb se učenci učijo organizirati svoje misli in jih zapisati na papir ali računalnik. Vzgojno-izobraževalno delo z IKT omogoča optimalne pogoje za izvajanje pouka in hkrati omogoča razvoj kompetenc, ki so ključne za delovanje posameznika v 21. stoletju. Pisanje zgodb pomaga učencem pri boljšem branju in razumevanju zgodb drugih.

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeli pravljico kot »pripoved, v kateri se dogajajo neverjetne, samo v domišljiji mogoče stvari in v kateri navadno zmaga dobo« (Slovar slovenskega knjižnega jezika).

Wikipedija o pravljici pove, da »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« (Wikipedija).

»Pravljica ni zadolžena stvarnosti kot pripovedka, ni odvisna od predloge, ki bi jo razjedla in ironizirala, kakor burka. Od vsepovsod jemlje, a sposobna se bo zmeraj prilagoditi svojim zakonom« (Goljevišček, 1991, str. 43).

2. Koraki do lastne pravljice

Učenci so ponosni, kadar uspejo pravljico, zgodbo zapisati sami. Samostojnega pisanja se lažje lotijo, če jim pravljice bere in pripoveduje tudi učitelj in če sledijo korakom, ki jih spontano pripeljejo do tega, da si zaželijo pisanja.

2.1 Skupno branje ob slikovni predlogi na računalniku

Dober začetek je skupno branje. Učitelj pripravi slikovne predloge na računalniku in bere oz. pripoveduje. Učenci si tako lažje zapomnijo sosledje dogodkov. Metoda prikazovanja slik je še toliko bolj pomembna pri učencih s posebnimi potrebami, učencih Romih…. Na tak način jim zgodbo veliko bolj približamo in jih motiviramo za poustvarjanje po učiteljevem branju, ko bodo govorili o lastnih doživetjih, zaznavah. »Učenci, ki bodo sodelovali pri

organiziranem pogovoru o umetnostnih besedilih, bodo razvili leposlovno bralno zmožnost in pozitiven odnos do književnosti« (Pečjak, Grosman in Ivšek, 2006, str. 12).

2.2 Premor med branjem

Med branjem naredimo premor in vprašamo učence, kaj mislijo, kako se bo zgodba nadaljevala. Učenci povedo svojo vizijo nadaljevanja zgodbe. Na ta način pomagamo otrokom razumeti, da je avtor zgodbe tisti, ki kreira sosledje dogodkov.

2.3 Pogovor po branju

Po branju se pogovarjajmo o različnih delih zgodbe s pomočjo vprašanj:

- Kakšen je začetek zgodbe? Kaj se dogaja v sredini? Kakšen je konec?
- Kateri so junaki zgodbe?
- Kaj vam je pri njih všeč?
- Kje se zgodba odvija?
- Ali je v zgodbi izpostavljen problem? Kako se problem reši?
- Kakšno je vaše mnenje o zaključku zgodbe? Ali je med koncem in začetkom zgodbe povezava?

2.4 Skupno pisanje pravljice/zgodbe s pomočjo računalnika

Po prebranih nekaj zgodbah sledi pogovor, kako bi si učenci lahko sami izmislili zgodbo. Učitelj, ali pa eden od učencev, začne pravljico s povedjo, ki si jo izmisli. Naloga vsakega naslednjega učenca je, da pove svojo poved in na ta način prispeva k nadaljevanju zgodbe. Povedi sproti pišemo na računalnik in projiciramo na tablo. Na koncu pravljico še shranimo in jo računalniško oblikujemo. Pravljico lahko še kdaj projiciramo in jo skupaj preberemo. Razredna pravljica lahko hitro nastane, če učenci to večkrat počno. Učenci se tako urijo v govornem sporočanju. To pa jim pride prav pri samostojnem pisanju. Vsi učenci so avtorji zgodbe, tudi učno manj uspešni učenci, in to jim daje občutek uspešnosti. Zapisu se lahko hitro spremeni pisava (iz velikih tiskanih črk v male tiskane črke in obratno), vsebina besedila, ali pa se ga projicira za frontalno branje ali celo tiskanje.

Še nekaj primerov:

Lahko predlagamo tri nepovezane besede – npr. vlak, princesa in žoga. Učence spodbudimo, da napišejo zgodbo, v katero bodo vključili vse tri besede.

Učenci lahko pišejo o družinski zgodbi ali dogodku, npr. zabavna zgodba, ki si jo pripovedujejo iz generacijo v generacijo, ali pa o nepozabnih počitnicah.

2.5 Samostojno pisanje ob skupnem načrtu pravljice/zgodbe

Učenci začno s samostojnim ustvarjanjem zgodbe. Po izbrani temi/naslovu zgodbe učitelj pomaga učencem ustvariti načrt pravljice/zgodbe. Učencem pomaga razvrstiti dogodke s pomočjo ponujenih sličic. Ob vsaki sličici napišejo nekaj povedi.

2.6 Samostojno pisanje s pomočjo sličic

Učenci na prazne lističe narišejo dogodke. Nato slike uredijo po vrstnem redu. Sledi pogovor, če je sosledje dogodkov smiselno. Učenci slike lahko zamenjajo in spremenijo tok dogajanja. Namesto risanja lahko iz časopisov izrežejo poljubne fotografije, ali pa naredijo posnetke s fotoaparatom. Nato razvrstijo slike po vrstnem redu. Po urejenem končnem vrstnem redu dogodkov ob vsaki sliki napišejo nekaj povedi.

2.7 Samostojno pisanje pravljic/zgodb (nadaljevanje zgodbe, spremenjena zgodba)

Lahko se osredotočimo le na začetek znane zgodbe, učenci pa napišejo svoje nadaljevanje. Ponudimo poved (npr… Neko jutro, ko sem se zbudil-a, sem odkril-a, da naš pes lahko govori…), ki jo učenci nadaljujejo. Prav tako lahko spremenijo zgodbo z novim dogodkom, osebo, predmetom.

2.8 Samostojno pisanje pravljic/zgodb z dodajanjem zanimivih elementov

Učitelj učence pusti, da samostojno zapišejo pravljico, zgodbo. Nato učence spodbudi, da dopolnijo manjkajoče informacije ali podrobnosti, ki bi zgodbo naredile bolj zanimivo, zabavno. Če delo poteka s pomočjo lističev, brez težav dopolnijo zgodbo z dodajanjem lističev. Lističe na koncu zlepimo v zloženko, ali pa jih kar spnemo. Brez težav dopolnijo zgodbo, tudi kadar pišejo s pomočjo računalnika.

2.*9 Samostojni zapis zgodbe z naslovom, avtorjem, ilustracijami*

Učenci samostojno zapišejo zgodbo, napišejo naslov, avtorja in zgodbo ilustrirajo. Po napisani zgodbi učence spodbujamo k branju lastne zgodbe.
Svojo pravljico lahko zapišejo tudi s pomočjo računalnika. Podati jim je potrebno le osnovna navodila za delo v programu Power Point ali Word.

Osnovne spretnosti, ki so potrebne za delo s programom, učenci hitro usvojijo. Delo z računalnikom je učencem blizu. Raje kot na list papirja pišejo na računalnik. Tako se poleg pisalnih veščin učijo tudi računalniške abecede. Grafomotorika je v tem primeru nekoliko zapostavljena, vendar je užitek pri pisanju večji. Na ta način se učenci opismenjujejo tudi računalniško. Vsekakor pa mora biti še vedno velik poudarek na papirju in svinčniku.

Razredne pravljice je potrebno le še združiti in nastane e- razredna knjiga. Učenci lastne zgodbe, pravljice tudi predstavijo. Tako vsi vidijo predstavitve pravljic svojih sošolcev.

3. Zaključek

Otrokom so danes računalniki blizu. Prav tako jim je bolj blizu interaktivna tabla. Omogoča jim boljšo vizualizacijo informacij (govor – slika – zvok – animacija). Razumevanje zgodbe je lažje, če je pripovedovalčeva pripoved podprta s slikami in glasno interpretacijo. Učencem je treba omogočiti veliko branja, vendar ne na način, da pred njega postavimo besedilo, ki ga je potrebno brati toliko časa, dokler branje ni gladko. Redno branje je eden od temeljev

uspešnega opismenjevanja. Učenci, ki so pogosto deležni pogovora, branja se bodo lažje naučili samostojnega branja in pisanja. Skupno branje in ustvarjanje razrednih zgodb učencem omogoča, da se bolj prepustijo branju in pisanju ter to bolj doživljajo kot neke vrste igro. V praksi ugotavljam, da način branja in pisanja pravljic, zgodb po korakih prej in z manj odpora privede do cilja: samostojno branje in pisanje učencev. Tudi ko učenci že znajo brati, je pisanje lahko velik problem. Ne vedo, kako bi se ga lotili. Kadar pa branje in pisanje potekata po omenjenih korakih, učenci lažje pristopijo k pisanju, saj se zavedajo, da je avtor tisti, ki se odloči za tok dogajanja in da pri tem ni napačnih odločitev. Tako se prej, in z večjo motiviranostjo, samostojno lotevajo pisanja. Pri samostojnem branju in pisanju pa je potrebno učence podpreti tudi s pohvalo.

4. Literatura

Crain, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Yersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Goljevišček, A. (1991). *Pravljice kaj ste?*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pečjak, S., Grosman, M. in Ivšek, M. (2006). *Bralne učne strategije v procesu izobraževanja*. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/programi/Bralne_ucne_strategije-program.pdf

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/neva.exe?name=ssbsj&tch=14&expression=zs%3D56417

Wikipedija. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Pravljica

Kratka predstavitev avtorja

Marjana Penca Palčič je magistrica znanosti. Magistrirala je leta 2006 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V svojem raziskovalnem delu se je ukvarjala predvsem z vplivom povratne informacije na motiviranost učencev za učenje. Zaposlena je na Osnovni šoli Šentjernej, kjer poučuje razredni pouk. Zanimajo jo oblike in metode dela, ki v učencih vzbudijo večjo radovednost in motiviranost za učenje.

Uporaba zaslona – pomoč, navada ali odmik od realnosti

Screen Use – Aid, Habit or Deviation from Reality

Blažena Berus

Šolski center Novo mesto
blazena.berus@sc-nm.si

Povzetek

Uporaba digitalne tehnologije in s tem zaslonov je stalnica v današnjem času. Ob tem se otrokom in odraslim odpira svet interneta in s tem povezanih vsebin. Strokovnjaki opozarjajo, da je dostopnost do različnih podatkov odlična nadgradnja znanja za odrasle, oblikovane osebnosti. Drugače je pri otrocih, katerih možgani so še plastični in se spreminjajo s tem, kako jih uporabljamo. Delujejo kot mišica – če se uporabljajo, rastejo, če se ne uporabljajo, zakrnijo. Danes so copy and paste, socialni mediji in hitra dostopnost do informacij samoumevne dejavnosti šolskega dela. To otrokom odvzame del njihove umske in fizične aktivnosti, zmanjšuje globino obdelave podatkov in ovira učenje. Pri učenju se zmogljivost možganov poveča. Za učenje otroci potrebujejo globino umskega dela, ki jo je žal zamenjala digitalna površnost. Otroci ob uporabi mobilnega telefona delajo lahko več stvari hkrati, kar zopet moti njihovo pozornost. Večopravilnost ni nekaj, za kar bi morali vzpodbujati prihodnje generacije. Izredno nevarne posledice uporabe digitalnih medijev so tudi socialni odmik, beg v nerealnost, pomanjkanje spanja in gibanja, kar se v starosti lahko odrazi kot depresija in demenca. Sodobne smernice narekujejo nakup mobilnih telefonov vse mlajšim otrokom. Ob tem starši spregledajo priporočila, naj z mobilnim telefonom opremijo otroka šele ob vstopu v srednjo šolo. Pravilna uporaba tehnologije pa ima lahko tudi pozitivne učinke. Za nekatere je privlačno branje na e-bralnikih, fotografiranje, pisanje blogov, zgodb, ustvarjanje videov, otroci pa obogatijo tudi računalniško znanje. Cilj izvedene raziskave je ugotoviti, s kakšno starostjo otroci vstopajo v digitalni svet, koliko časa preživijo pred zaslonom mobilnega telefona, v kakšne namene ga največ uporabljajo in koliko jim koristi pri šolskem delu.

Ključne besede: digitalna tehnologija, globina umskega dela, internetne vsebine, mobilni telefon, uporaba zaslonov.

Abstract

The use of digital technology and its screens is nowadays a regularity. It opens the world of the Internet and its topics to children and adults. Experts warn that the accessibility of certain information is an excellent upgrade of knowledge for adult, already formed personalities. It is a different matter when it comes to children, whose brain is still plastic and evolves with use. The brain functions as a muscle, it grows if used, and atrophies if not used. Nowadays copy and paste, the social media and quick accessibility of information are taken for granted in schoolwork. These activities take away a part of children's mental and physical activities, lessen the depth of information processing and obstruct learning. Learning enlarges the capacity of the brain. To learn children need the depth of mental processing which has unfortunately been replaced by digital negligence. Children are able to multitask while using a mobile phone but that interferes with their attention. Multitasking is not something future generations should be encouraged to do. Other extremely dangerous consequences of the digital media are social retreat, escape into the unreal, lack of sleep and exercise that may all lead to depression or dementia in one's old age. Contemporary guidelines require that younger and younger children be bought mobile phones. Parents overlook the recommendations that children be bought mobile phones no earlier than in secondary school. But appropriate use of technology may also have

positive effects. Some prefer reading e-books, writing blogs, stories, creating videos, children also expand their knowledge of computers. The aim of the research was to find out the age at which children enter the digital world, the amount of time they spend using a mobile phone, what they use it for and how helpful it is with schoolwork.

Keywords: digital technology, mobile phone, screen use, the depth of mental work, web-based content.

1. Uvod

Pri delu z mladimi se srečujemo s spreminjanjem generacij. Nekoč so otroci znanje in razgledanost pridobivali iz šolskih zvezkov, učbenikov in knjig, socialne veščine pa so razvijali v družini in z druženjem s sovrstniki. Danes je drugače. Po šolskih hodnikih ne slišiš pogovora med vrstniki, ne vidiš odprte knjige, zvezka ali učbenika. V večini vidiš sklonjene glave dijakov, ki gledajo v zaslon mobilnega telefona.

Kaj natančno se dogaja? So zasloni oz. uporaba digitalne tehnologije res tisto, kar nadomesti socialne stike, poveča znanje in pomaga pri učenju? Kaj je bolje, da shranimo znanje v možganih ali ga uskladiščimo v oblaku?

Spitzer (2016) pravi, če ne uporabljamo svojih možganov, potem v njih ne nastajajo sledi, kar pomeni, da se nič ne učimo. Nedavno so znanstveniki s Harvard University v reviji *Science* predstavili poskuse, ki dokazujejo, da elektronski mediji neugodno učinkujejo na naše mišljenje in naš spomin. V raziskavi so iskali odgovor na vprašanje, kaj pomeni uporaba digitalnih medijev dolgoročno na zmogljivost našega uma, če se vse bolj zanašamo nanje.

Sodobna družina je vse bolj računalniško opremljena. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je imelo v prvem četrtletju leta 2017 dostop do interneta 82 % gospodinjstev v Sloveniji. Ravno navzočnost otrok v gospodinjstvu pomembno vpliva na opremljenost z računalniki in mobilnimi telefoni. Dostop do interneta je praktično mogoč že kjerkoli. (Delež oseb, ki uporabljajo internet vsak dan ali skoraj vsak dan, 2018)

Vendar kaj to pomeni dolgoročno za duševni razvoj in delo naših mladostnikov – pomoč, navado ali morda odvisnost.

2. Teoretični del

2.1 Kje se otrok nahaja, ko je pred svojim zaslonom

Privlačnost digitalnih medijev je vse večja. Preko mobilnega telefona, ki je za mlade zaradi lahke dostopnosti do interneta najbolj privlačen, lahko igrajo igre, gledajo televizijske programe, komunicirajo z vrstniki, sodelujejo v spletnih klepetalnicah, forumih, iščejo informacije, slike, videomateriale, lahko pa samo naključno brskajo po spletu in odpirajo nova in nova okna.

Janis-Nortonova (2016) pravi, da zasloni zlahka zavzamejo vse večje količine prostega časa mladostnikov. Le-ti sčasoma zgubijo zanimanje za dejavnosti, ki so ključnega pomena za telesno zdravje, možgane in čustvovanje. Pred zaslonom nekateri preživljajo že zgodnja jutra, čas obrokov in nočni čas. Največjo nevarnost predstavlja nočni čas. Sevanje modre svetlobe z zaslonov zmanjša tvorbo hormona melatonina, ki je odgovoren za spanje. Zaslon v spalnici je torej recept za slabo spanje. Žal pa je ta navada vedno bolj razširjena že pri majhnih otrocih.

Prosti čas pred zaslonom pomeni tudi manj časa za nekoč vsakdanje aktivnosti in naloge, kot so igra na prostem, preživljanje časa s sorojenci in prijatelji, branje, pomoč pri hišnih opravilih, manj hobijev in nenazadnje zanemarjanje šolskih obveznosti.

Ob uporabni mobilnih telefonov se je spremenila tudi vloga staršev. Starši morajo biti vedno na voljo, za vsako muho svojih otrok, ne le takrat, kadar so skupaj z njimi. Mladim ob uporabi mobilnih telefonov ni potrebno razmišljati vnaprej in pri prevzemanju odgovornosti ostanejo neodgovorni.

Kaj pa šolski uspeh? Spitzer (2016) pravi, da otroci in mladostniki, ki igrajo videoigre porabijo 30 odstotkov manj časa za branje in 34 odstotkov manj časa za domače naloge kot tisti, ki tega ne počnejo.

2.2 Kaj lahko storijo starši

Janis-Nortonova (2016) pravi, da je prvi korak oceniti, kako velike težave imajo mladostniki. Težave lahko ocenijo po kategorijah. Nekateri mladostniki so absolutno brez težav, drugi imajo lahko blage, zmerne ali hude težave. Večina mladostnikov sodi v skupino z zmernimi težavami, kar pomeni, da mladostnik ve, kaj sme in česa ne, vendar pogosto moleduje in nadleguje. Starši lahko hitro zapadejo v začaran krog, če ne postavijo jasnih pravil glede uporabe zaslonov ali se jih ne držijo dosledno. Mladostniki to izkoriščajo s stalnim preizkušanjem premikanja mej. Starši se odzovejo z grožnjami in prepovedmi, kar spodkopava odnos med starši in mladostniki.

Začaran krog starši lahko prekinejo. Za to obstajajo različne metode, le poiskati jih je treba. Predvsem se je treba zavedati, da so starši glavni in odgovorni, kako bodo omejili čas pred zasloni. Mladostniki tega ne bodo naredili sami ne glede na to, kako jim bodo prigovarjali. Starši ne smejo pričakovati, da bo šlo vse gladko. Mladostniki bodo preizkušali, kako resno mislijo, kar govorijo. Starši morajo tudi upoštevati, kako velike težave ima mladostnik. Pri hudih težavah je potrebno več manjših korakov. Starši se morajo poleg ustnih navodil poslužiti tudi pomoči v smislu tehničnega omejevanja, saj uvedba le časovne omejitve pogosto ne deluje. Starši, zatopljeni v svoje delo, težko kontrolirajo, da je mladostnik pred zaslonom dlje časa, kot je bilo dogovorjeno. Če je to pogosto, bo omejitev prenehal jemati resno.

Starši se morajo zavedati, da čas pred zaslonom ni pravica mladostnikov in ni nič narobe, če si jo morajo prislužiti. Mladostniki pogosto ugovarjajo, da je to podkupnina, kar ne drži, saj je podkupnina nekaj, kar se da v nezakonite namene. Prav je, da so stvari, s katerimi bo mladostnik prislužil čas pred zaslonom, dovolj preproste, vendar toliko zahtevne, da mu bo z nekoliko truda uspelo nagrado prislužiti.

2.3 Vpliv digitalne tehnologije na način učenja

Digitalna tehnologija pušča svoj digitalni podpis tudi v šolah. Kakšni pa so njeni vplivi na način učenja v srednjih šolah?

Goldova (2015) pravi, da je raziskovanje zaradi interneta postalo učinkovitejše in dostopnejše. Poiskati odgovor na neko vprašanje za dijaka ni več glavni problem, problem je, kateri odgovor naj izbere. Pri tem pa opozarja na nevarnosti plagiatorstva. Dijake je treba naučiti, kateri viri so verodostojni in kateri ne. Previdnost velja pri straneh, ki jih uporabljajo manj poznani viri, posamezniki in trgovci. Vredno je opozoriti na vire recenziranih informacij. Internet omogoča doseganje velikega števila ljudi, zabrisala se je tudi meja med tem, kaj je izvirnik in kaj ne.

Na spletni strani safe.si zasledimo podatke o uporabi mobilnih telefonov pri pouku v Sloveniji. Uporaba je dovoljena pod določenimi pogoji. Ključni dokumenti, ki v slovenskih šolah regulirajo uporabo mobilnih telefonov in spleta so Pravilnik šolskega reda, Hišni red in Vzgojni načrt. Regulacija uporabe mobilnih naprav je usmerjena predvsem v prepovedi, v

prvi vrsti prepoved slikanja in snemanja z mobilnim telefonom, prepoved uporabe med poukom ali prepoved v šolskih prostorih v celoti.

Najpogostejše pravilo glede dovoljene uporabe je dovoljena uporaba mobilnih telefonov v dogovoru z učiteljem med poukom, ravno tako velja za uporabo interneta.

»Mobilne telefone lahko v šoli uporabljamo na različne načine:

- za iskanje podatkov o obravnavani učni vsebini,
- za preverjanje informacij,
- za iskanje odgovorov na postavljena vprašanja,
- za ponavljanje obravnavane učne vsebine,
- za dostop do e-učilnice,
- za obravnavo vprašanja avtorskih pravic,
- za presojo verodostojnosti različnih virov.«[121]

Pri rabi mobilnih telefonov v šoli na spletni strani safe.si svetujejo učiteljem, naj se o uporabi mobilnih telefonov z dijaki dogovorijo. Učiteljem svetujejo, naj se naučijo uporabljati aplikacije in če je mogoče, naj jih pri pouku uporabijo z dijaki kot učni pripomoček, pogovor pa mora biti usmerjen tudi k varni uporabi interneta, fotoaparata ali kamere.

Iz avstrijskega šolskega ministrstva so sporočili, da z naslednjim šolskim letom v redni učni načrt osnovnih šol vpeljujejo digitalne kompetence, namenjene medijski vzgoji učencev. Poudarek bo na kritični presoji spletnih vsebin in varni rabi socialnih omrežij. Pred tem so bili novi pristopi v preizkušeni na 169 šolah.[122]

Na naši šoli je primer dobre prakse uvedba privlačnega odlagalnega prostora za mobitele. V učilnicah so na steni iz blaga narejeni žepki, kamor dijaki mobilne telefone odložijo, kadar jih ne potrebujejo. Zaenkrat je to mogoče le v učilnicah za praktični pouk.

3. Empirični del

3.1 Namen in potek raziskave

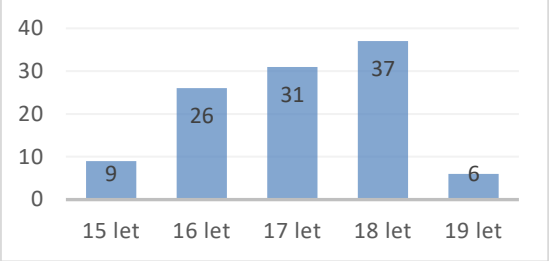
Za namen raziskave je bil uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop in vprašalnik, kot tehnika zbiranja podatkov. Uporabljen je bil strukturiran vprašalnik, ki je vseboval petnajst vprašanj zaprtega tipa. Vprašalnik je bil razdeljen na štiri vsebinske sklope.

V raziskavo je bilo vključenih 109 dijakov prvega, drugega in četrtega letnika v starosti od petnajst do devetnajst let. Pri starostni strukturi anketiranih dijakov je bilo največ starih osemnajst let (37 dijakov), na drugem mestu so bili dijaki s sedemnajstimi leti (31 dijakov), šestnajstletniki so bili na tretjem mestu (26 dijakov), petnajstletniki so bili na četrtem mestu (9 dijakov), najmanj pa je bilo dijakov, starih devetnajst let (6 dijakov).

[121] https://safe.si/ucitelji/mobilni-telefoni-in-pouk
[122] https://www.sviz.si/digitalna-sola/

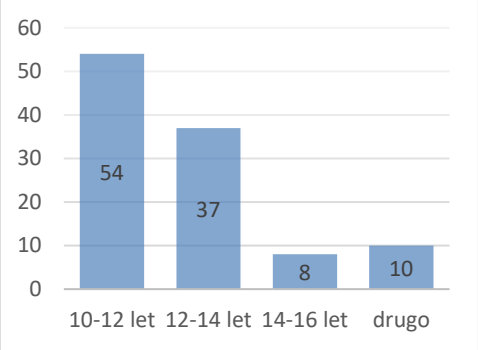
3.2 Analiza rezultatov

Graf 1: *Starost anketiranih*



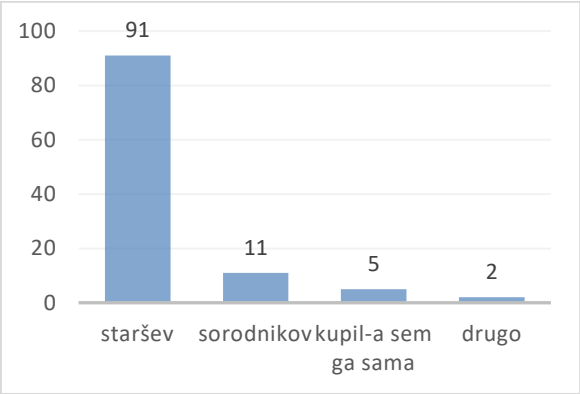
Več kot polovica oz. **68** dijakov (62 %) je bilo v času anketiranja starih sedemnajst ali osemnajst let.

Graf 2: *V današnjem času si težko predstavljamo življenje brez mobitela. Kakšna je bila tvoja starost, ko si dobil/-a mobitel?*



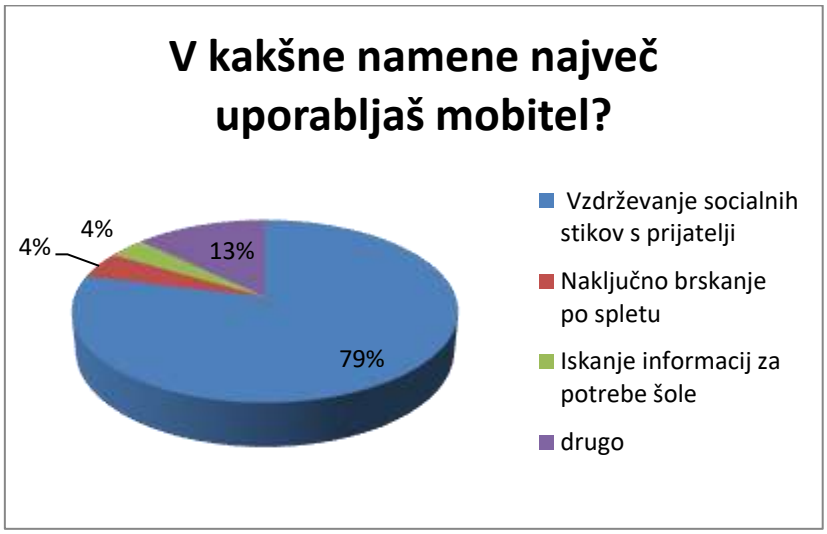
54 anketiranih (50 %) je dobila prvi mobilni telefon v starosti deset do dvanajst let, kar je s stališča stroke prezgodaj. Vprašljiva je zrelost otroka glede na vrsto in količino informacij, ki se mu odprejo z vstopom na internet. Pri drugi polovici je bila starost nižja, vendar je le 7 % anketiranih dobilo prvi mobitel v starosti štirinajst do šestnajst let.

Graf 3: *Prvi mobitel si dobil/-a od:*



91 anketiranih dijakov oz. 83 % je navedlo, da so jim prvi mobitel kupili starši. To pomeni, da starši večinoma podležejo moledovanju otrok in niso dovolj seznanjeni z možnimi posledicami, ki jih prinaša zgodnja vključitev otroka v digitalni svet.

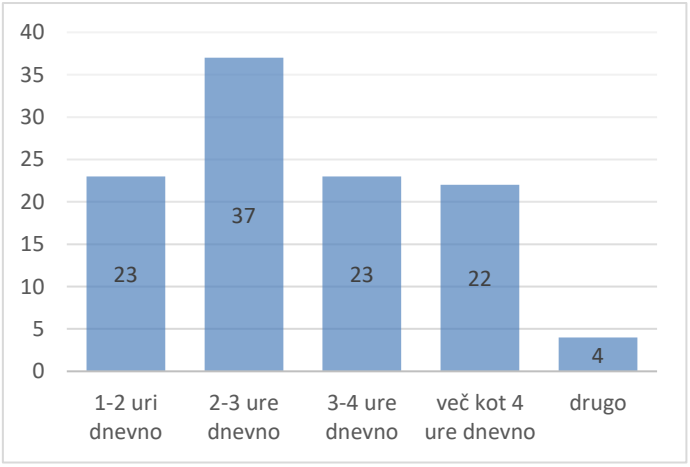
Graf 4: *V kakšne namene največ uporabljaš mobitel?*



86 anketiranih, oz. 79 % uporablja mobitel za vzdrževanje socialnih stikov s prijatelji in le **4** anketirani dijaki (4 %) jih uporablja mobitel za potrebe šolskih obveznosti. Rezultat pove, da je mobitel večinoma zamenjava za pristne, realne odnose med vrstniki. Obrazložitve mladostnikov staršem ali učiteljem, da je mobitel potreben za potrebe šolskega dela, ne zdržijo.

Pod rubriko drugo je **14** (13 %) dijakov navedlo, da uporabljajo mobitel največ za klicanje in pošiljanje SMS-ov.

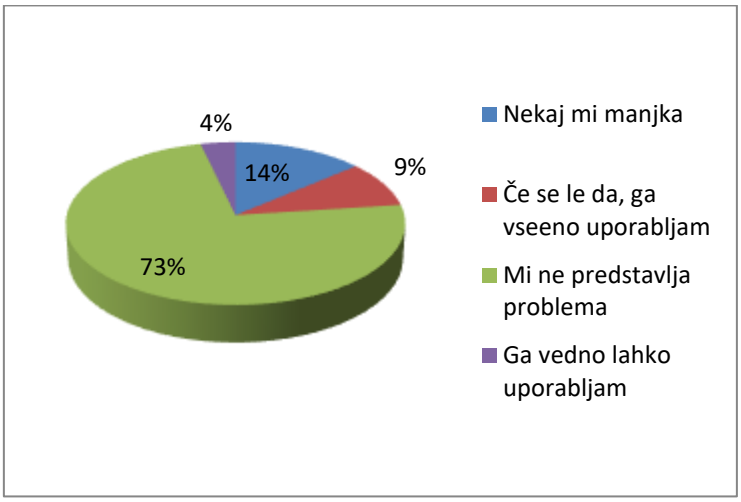
Graf 5: *Koliko časa dnevno približno uporabljaš mobitel?*



37 anketiranih dijakov (34 %) uporablja mobitel dve do tri ure dnevno, **23** dijakov (21 %) jih uporablja mobitel eno do dve ali tri do štiri utre dnevno. **22** anketiranih (20 %) pa uporablja mobitel več kot štiri ure na dan. Če pogledamo skupno, mladi kar nekaj ur dnevno porabijo za vzdrževanje socialnih stikov s prijatelji, sošolci.

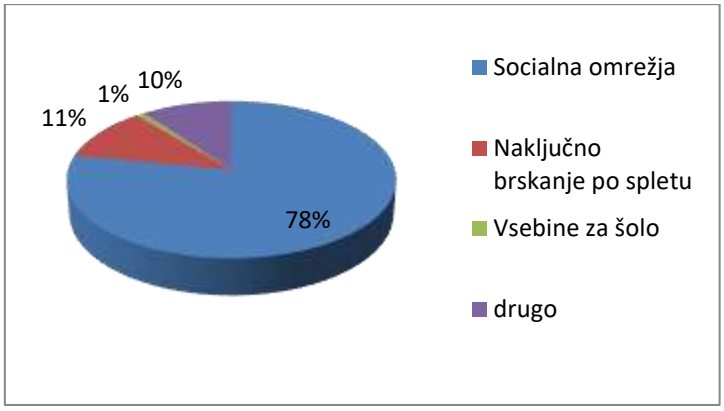
4 dijaki (4 %) so v rubriki drugo navedli, da uporabljajo mobitel manj kot eno uro na dan.

Graf 6: *Kako se počutiš, kadar mobitela ne moreš uporabljati (npr. med šolsko uro)?*



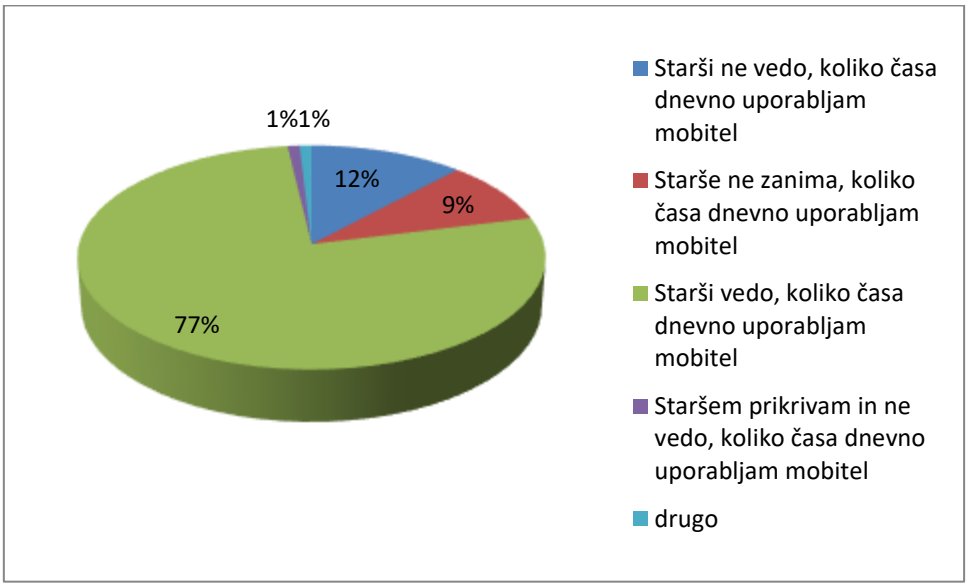
Na vprašanje, kako se počutijo, kadar mobitela ne morejo uporabljati, je večina anketiranih dijakov (**80** dijakov oz. 73 %) odgovorilo, da jim to ne predstavlja problema. Rezultat gre verjetno pripisati dejstvu, da jim dostop do mobitela ni trajno onemogočen in bodo čas, ki je trenutno odvzet, kasneje lahko nadomestili. **15** (14 %) dijakov je menilo, da jim ob trenutni neuporabi mobitela nekaj manjka ali pa ga kljub prepovedi vseeno uporabljajo, **10** (9 %) dijakov pa mobitel uporablja kljub prepovedi, če se le da.

Graf 7: *Kaj najbolj pogrešaš, kadar mobitela ne moreš uporabljati?*



Glede na to, da dijaki mobitel največ uporabljajo za vzdrževanje stikov s prijatelji, ne preseneča dejstvo, da jih večina pri neuporabi mobitela najbolj pogreša socialna omrežja. Tako se je opredelilo **85** oz. 78 % anketiranih. **12** dijakov (11 %) najbolj pogreša mobitel za brskanje po spletu, v rubriki drugo (**11** dijakov oz. 10 %), pa so dijaki navajali, da ob neuporabi mobitela ne pogrešajo ničesar.

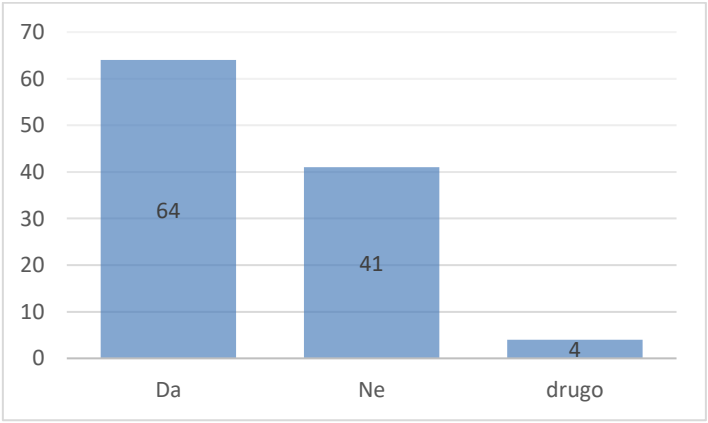
Graf 8: *So tvoji starši seznanjeni s časom, ki ga dnevno nameniš uporabi mobitela?*



Seznanjenost staršev, koliko časa dnevno njihovi mladostniki uporabljajo mobitel, je po njihovem mnenju precejšnja. **84** anketiranih dijakov (77 %) je odgovorilo, da starši vedo, koliko časa dnevno uporabljajo mobitel. Le **13** anketiranih (12 %) meni, da starši tega ne vedo, **10** (9 %) pa jih meni, da starše ne zanima, koliko časa dnevno uporabljajo mobitel.

1 (1 %) dijak je v rubriki drugo navedel, da mu starši govorijo, da je obseden s telefonom.

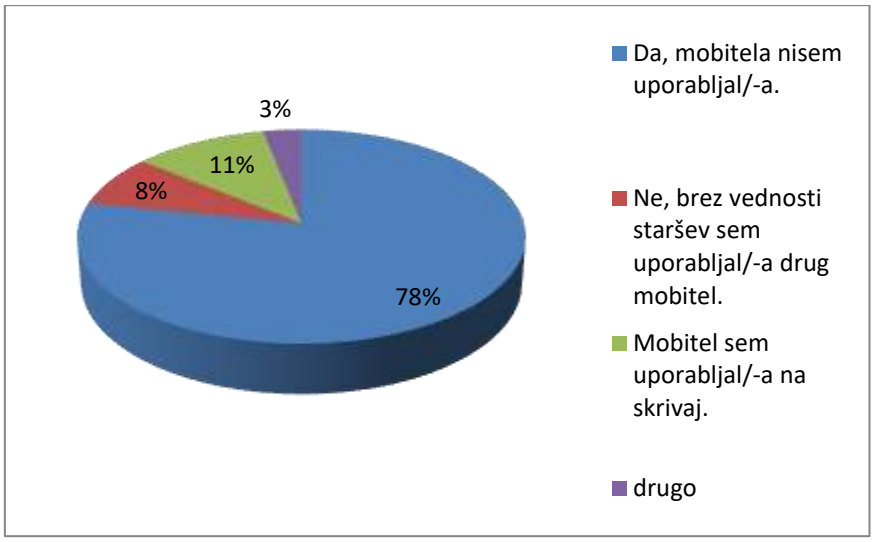
Graf 9: *Si imel/-a že kdaj prepoved uporabe mobitela?*



Več kot polovica (**64** dijakov oz. 59 %) je že imela prepoved uporabe mobitela, kar kaže, da večino staršev moti, koliko časa njihovi mladostniki uporabljajo mobitel. **41** anketiranih (37 %) pa prepovedi uporabe še ni imela.

Pod rubriko drugo so **4** dijaki (4 %) navedli, da se ne spomnijo, če so že imeli prepoved uporabe mobitela.

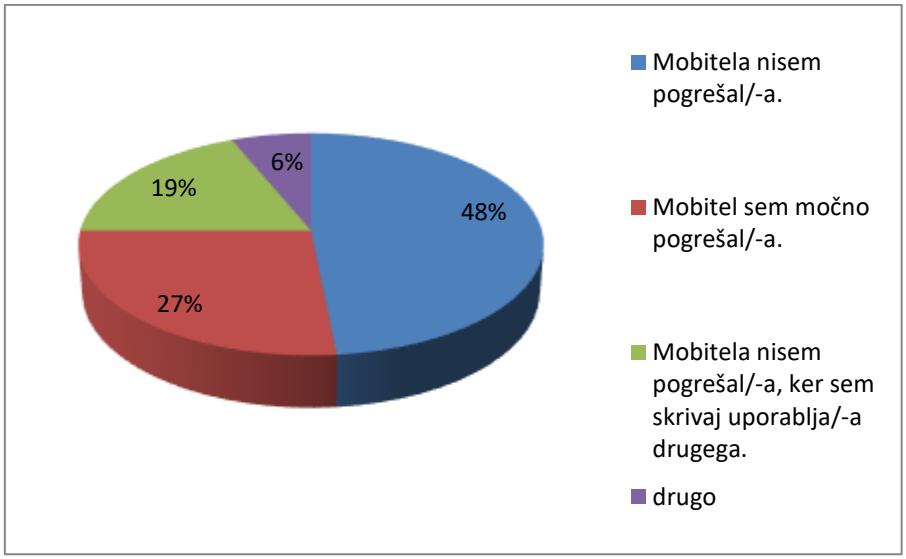
Graf 10: *Ali si upošteval/-a prepoved uporabe mobitela? Odgovarjajo tisti, ki so na vprašanje št. 9 odgovorili pritrdilno.*



Večina anketiranih je upoštevala prepoved uporabe mobitela (**50** dijakov oz. 78 %).

13 dijakov (20 %) pa je uporabljalo drug mobitel brez vednosti staršev ali pa so ga uporabljali skrivaj, večinoma ko staršev ni bilo doma.

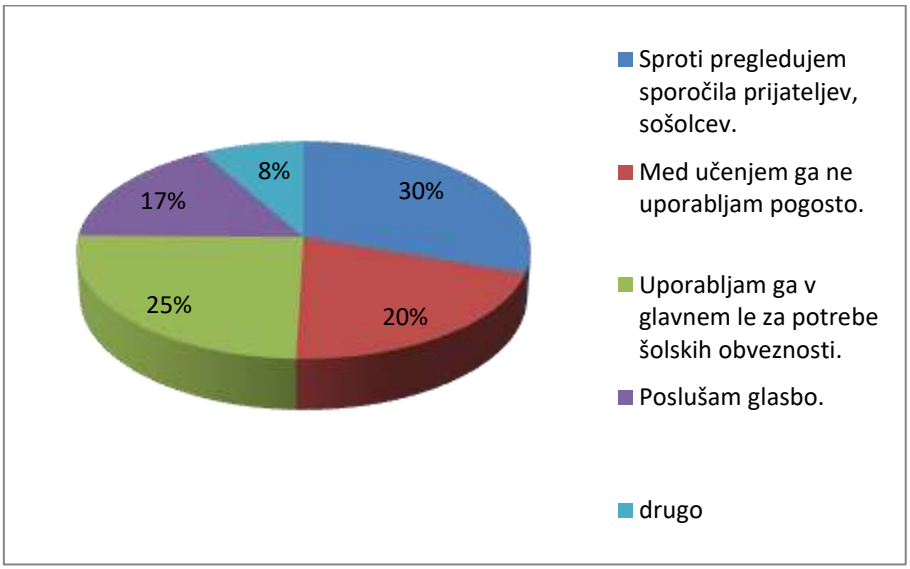
Graf 11: *Kako si se počutil/-a ob prepovedi uporabe mobiltela?*



31 dijakov (48 %) pri prepovedi uporabe mobitela ni pogrešalo. **29** dijakov (45 %) pa je mobitel močno pogrešalo ali pa so ga uporabljali skrivaj.

Pod rubriko drugo so **4** dijaki (6 %) navedli, da so mobitel srednje pogrešali.

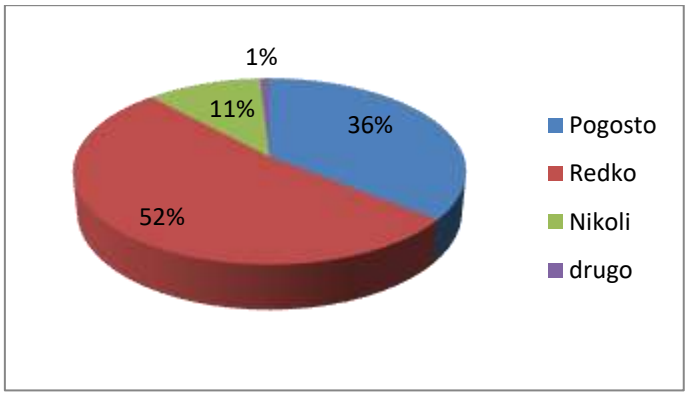
Garf 12: *Za kakšen namen uporabljaš mobitel med učenjem?*



Med učenjem je večina anketiranih uporabljala mobitel za sprotno pregledovanje sporočil prijateljev, sošolcev (**33** dijakov oz. 30 %). **27** dijakov (25 %) mobitel uporablja za potrebe učenja. **22** dijakov (20 %) mobitela med učenjem ne uporablja pogosto. **18** dijakov (17 %) pa med učenjem posluša glasbo. Glede na videno, uporaba mobitela pri učenju ne bi bila tako moteča, če so med sporočili, ki jih dijaki sproti pregledujejo tudi takšna, ki se nanašajo na učno snov.

V rubriki drugo so dijaki (**9** oz. 8 %) v glavnem navajali kombinacije poslušanja glasbe in gledanja sporočil prijateljev.

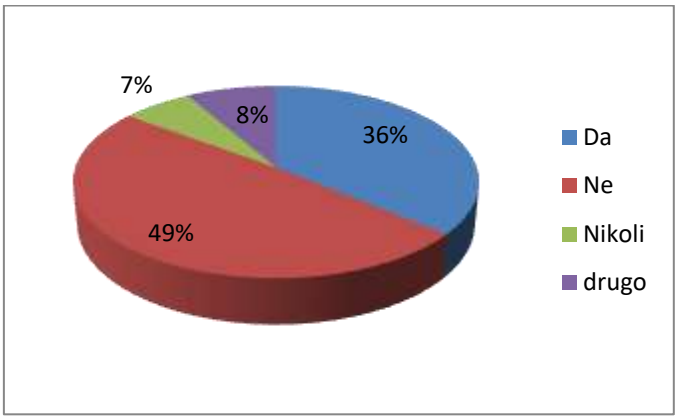
Graf 13: *Kako pogosto med učenjem mobitel zmoti tvojo zbranost?*



57 anketiranih dijakov (52 %) je menilo, da mobitel med učenjem redko zmoti njihovo zbranost. **39** (36 %) dijakov je bilo mnenja, da mobitel pogosto moti njihovo zbranost. Le **12** (11 %) dijakov pa meni, da mobitel med učenjem nikoli ne zmoti njihove zbranosti. Dijakov, ki jih je mobitel med učenjem pogosto ali redko zmotil je kar **96**, oz. 88 %.

1 dijak (1 %) je v rubriki drugo navedel, da mobitel vedno zmoti njegovo zbranost.

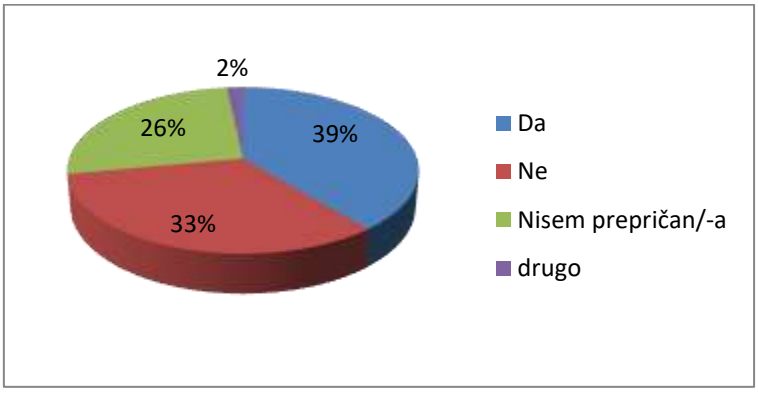
Graf 14: *Uporabljaš mobitel med šolskimi urami (ne za potrebe pouka)?*



Med šolskimi urami, a ne za potrebe pouka je uporabljalo mobitel **39** dijakov (36 %). **53** (49 %) anketiranih dijakov mobitela med šolskimi urami ni uporabljalo. Le **7** (7 %) dijakov pa mobitela med šolskimi urami brez potrebe nikoli ni uporabljalo.

9 dijakov (8 %) je v rubriki drugo navedlo, da včasih uporabljajo mobitel med poukom.

Graf 15*: Ali meniš, da bi brez uporabe mobilnega telefona, ki moti tvojo zbranost, v šoli dosegal/-a boljše rezultate?*



46 anketiranih oz. 39 % je menilo, da bi brez uporabe mobitela, ki moti zbranost med učenjem, doseglo boljše rezultate, **39** dijakov (33 %) je bilo mnenja, da temu ni tako, **31** dijakov (26 %) pa o tem ni bilo prepričanih.

Če seštejemo tiste, ki vedo, da bi dosegali boljše rezultate, in tiste, ki niso prepričani v to, dobimo večino (**77** dijakov oz. 70 %) ki je menila, da mobitel zmanjšuje njihovo uspešnost v šoli.

2 dijaka (2 %) sta v rubriki drugo navedla, da je to mogoče.

4. Zaključek

V zadnjih tridesetih letih je razvoj telefonije, računalništva in svetovnega spleta korenito spremenil življenje odraslih in otrok. Pokazalo se je, da prezgodnji vstop v digitalni svet skoraj vedno prinese s seboj pretirano uporabo sodobnih pripomočkov. Želja po nečem dobrem se hitro obrne v nasprotno smer. Žal so ravno otroci in mladostniki tisti, v katere je uperjena roka kapitala. Otroci in mladostniki so velika ranljiva skupina, ki ji v želji po najboljšem lahko škodujemo. Prehiter vstop v digitalni svet, čas, ki ga mlada oseba preživi pred zaslonom, opuščanje zdravih navad, beg pred odgovornostjo, prelahek dostop do

množice informacij, izgubljanje pristnih odnosov ne izboljša kvalitete življenja, zdravja in zadovoljstva.

Dobljeni rezultati niso presenetili in so bili pričakovani glede na informacije staršev in samih mladostnikov ter videnega v šoli. Mladostniki se zavedajo, da jim zasloni na določenem področju pomenijo omejitev, vendar nimajo moči za spremembe. Rezultati vprašalnika so pokazali, da mladi v digitalni svet vstopajo premladi (večina 10–12 let), pred zaslonom mobilnega telefona preživijo preveč časa (večina 2–3 ure dnevno). Skoraj vsi dobijo mobitel od svojih staršev. Največ ga uporabljajo za vzdrževanje socialnih stikov s prijatelji, za potrebe šole pa zanemarljivo malo (4 % vprašanih).

Glede na to, da so mobilni telefoni prisotni tukaj in zdaj, pa je prav, da se trudimo za njihovo koristno uporabo. Za potrebe pouka so na voljo in se razvijajo različne aplikacije, ki jih lahko s pridom uporabimo pri pouku. S tem dajemo mladostnikom pozitivna sporočila o rabi mobitela, kar si mladostniki želijo. Gotovo jim ni prijetno poslušati, da ves čas delajo narobe.

Mislim, da bodo prihodnje generacije staršev in otrok bolj osveščene o nevarnostih, na katere se že opozarja. S tem namenom bomo dobljene rezultate v dogovoru z vodstvom predstavili vsem deležnikom v raziskavi.

Žal pa so ravno zdajšnje generacije tiste, ki so bile najbolj »ad hock« vpeljane v svet različnih zaslonov.

5. Viri in literatura

Delež oseb, ki uporabljajo internet vsak dan ali skoraj vsak dan. (elektronski vir). Pridobljeno s http://www.stat.si/StatWebArhiv/pregled-podrocja?idp=25&headerbar=16 (Dostop 4. 4. 2018)

Digitalna šola. (elektronski vir). Pridobljeno s https://www.sviz.si/digitalna-sola/ (Dostop 16. 5. 2018)

Gold, J. (2015). *Vzgoja v digitalni dobi.* Radovljica: Didakta d. o. o.

Harris, J. (2007). *Otroka oblikujejo vrstniki.* Ljubljana: Orbis.

Janis-Norton, J. (2017). *Mirnejše, lažje, srečnejše otroštvo pred zasloni.* Izola: Vita.

Mobilni telefoni in pouk. (elektroski vir). Pridobljeno s https://safe.si/ucitelji/mobilni-telefoni-in-pouk (Dostop 28 3. 2018)

Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca.* Celovec: Mohorjeva založba.

Taylor, J. (2015). *Vzgajanje tehnološke generacije.* Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.

Kratka predstavitev avtorice

Blažena Berus, učiteljica praktičnega pouka na Srednji zdravstveni in kemijski šoli na Šolskem centru Novo mesto. Poučuje strokovne predmete v poklicnem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. V šolstvu je zaposlena približno petindvajset let. Je avtorica in soavtorica strokovnih člankov, učnega pripomočka (CD – Tehnike premikanja bolnika oz. varovanca) pod mentorstvom gospe Virpi Wegge s Finske. Je aktivna udeleženka znanstvenih in strokovnih konferenc in mentorica dijakom na državnem tekmovanju iz stroke. Pri delu se stalno strokovno izpopolnjuje in nadgrajuje svoje znanje.

Je vključevanje IKT dodana vrednost pouka?

Is ICT Inclusion Added Value of a Lesson?

Špela Grum

Šolski center Ljubljana, Srednja lesarska šola
spela.drmota@gmail.com

Povzetek

Smiselno vključevanje informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) v učni proces je za sodobnega učitelja izziv, ker je v poplavi možnosti težko slediti in vedeti, katero gradivo ali aplikacija lahko dejansko izboljša pouk. V sklopu projekta smo želeli povečati vključevanje IKT pri pouku tujega jezika, zato smo del ur preselili v računalniško učilnico. Želeli smo se približati ciljem, ki jih po navajanju strokovne literature prinaša raba IKT pri pouku. Med največkrat omenjenimi so večja motivacija, individualizacija, aktivno učenje in prevzemanje odgovornosti za svoj učni proces.

Pretekle izkušnje kažejo, da so dijaki motivirani za uporabo različnih aplikacij. Znanje, ki ga na tak način usvojijo, pa ne odraža kompleksnega in abstraktnega razmišljanja. Sodobna informacijsko-komunikacijska orodja so odlična za utrjevanje znanja, spodbujanje ustvarjalnosti in raziskovalnega dela, težko pa jih uporabimo za razvijanje komunikacijskih spretnosti ali kritičnega razmišljanja. Tu ima učitelj s svojo energijo, karizmo in izkušnjami še vedno večjo težo, zato je zelo pomembno, da ne popusti pritiskom in »posodablja« pouk z IKT zgolj zato, ker je to dijakom in teoretikom všečno. Kaj je torej večja dodana vrednost pouka - predan učitelj ali IKT orodja?

Prispevek opisuje praktičen primer načrtnega vključevanja IKT v pouk, izpostavi prednosti in slabosti take oblike dela ter poda nekaj predlogov smiselnega posodabljanja učnega procesa.

Ključne besede: pouk tujega jezika, projektno delo, računalniška učilnica, smiselna raba IKT.

Abstract

Meaningful inclusion of ICT in a learning process is a challenge for a contemporary teacher because it is difficult to follow the flood of materials and apps and know which of them can improve a lesson. As a part of a project we wanted to increase the inclusion of ICT in a foreign language classroom, therefore we moved some of the lessons to a computer lab. We hoped to come close to the goals that scientific writings attribute to the use of ICT in a classroom. Most frequently mentioned are greater motivation, individualization, active learning and taking responsibility for your own learning process.

Past experiences show that students are motivated to use various apps, however, the knowledge they thus achieve does not reflect complex and abstract thinking. Modern information and communication tools are excellent when it comes to revising, or to boost creativity and research. Nonetheless, they are more difficult to use for developing communicative skills or critical thinking. Here a teacher, with his / her energy, charizma and experiences, still plays a more important role and it is therefore of high importance that he / she does not give in to the pressure and starts »modernizing« his / her lessons with ICT just because the students and scholars fancy it. What has therefore more added value? A devoted teacher or ICT tools?

This article describes a practical case of deliberate inclusion of ICT in a classroom, it points out the advantages and disadvantages of this method and puts forward some suggestions on how to modernize the learning process.

Keywords: computer lab, foreign language course, meaningful use of ICT, project work.

1. Uvod

Vsaka šola stremi h kakovostnemu in sodobnemu poučevanju, zato se marsikatero vodstvo šole odloči vključiti v projekte, ki stremijo k tem ciljem. Skupina pedagoških delavcev na Šolskem centru Ljubljana, Srednji lesarski šoli, je bila povabljena k sodelovanju v projektu Inovativna pedagogika 1 : 1, ki med drugim ambiciozno in optimistično stremi k smiselnemu in sistematičnemu vključevanju informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT). Vsi vključeni pedagoški delavci sodelujemo prostovoljno, ker se zavedamo, da je potrebno iti v korak s časom in si želimo ohraniti visoko raven kvalitete poučevanja. V pričakovanju pozitivnih rezultatov smo sprejeli izziv in načrtno začeli vključevati še več IKT v poučevanje.

Del pouka tujega jezika smo se odločili izvesti v računalniški učilnici, kjer bi vsi dijaki pri pouku imeli možnost uporabljati različna e-gradiva. Pričakovanja učitelja so bila visoka, saj veliko strokovne literature izpostavlja pozitiven izplen takšne oblike dela. Če omenimo samo nekatere, ki jih navaja Mullamaa (2010): motivacija skozi celoten učni proces, individualizacija, aktivno učenje, večje zaupanje med učiteljem in dijakom ter prevzemanje odgovornosti za svoj učni proces (Mullamaa, 2010). Izvedli smo izvedli nekaj ur angleščine v sodobno opremljeni računalniški učilnici, rezultati pa se niso najbolj ujemali z obljubami zagovornikov implementacije IKT v učni proces. Poraja se vprašanje, kdo oziroma kaj ustvarja stimulativno učno okolje. IKT z neskončno možnosti uporabe ali učitelj, ki predava s strastjo? Mihaela Kovačič (2016) ugotavlja, da je učitelj dober takrat, ko prepleta tradicionalen način s sodobnim pristopom, IKT pa mu pomaga motivirati dijake za raziskovanje in preverjanje, oziroma spodbuja preizkušanje in sklepanje. (Kovačič, 2016). V nadaljevanju prispevka bomo opisali primere iz prakse s prednostmi in pomanjkljivostmi, predvsem s stališča učitelja, utemeljili ugotovitve o smiselnosti pouka tujega jezika z računalniki ter podali predloge za izboljšanje kakovosti pouka.

2. Kako in do kakšne mere naj učitelj vključuje IKT v pouk?

Preden predstavimo koncept in rezultate pouka tujega jezika v računalniški učilnici bi osvetlili le to, kako velik je razkorak med papirjem, na katerem zapišemo cilje, in učilnico, v kateri poskušamo te cilje realizirati. Projekt Inovativna pedagogika 1 : 1 ima v predstavitvi med namenom in cilji zapisano, da bomo razvili in nadgradili pedagoško strategijo, ki bo »določala smiselno in sistematično uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije« ter »bo podpirala in krepila personaliziran in individualiziran pouk« (Namen in cilji projekta, 2017). Sodelujoči v projektu smo se veliko pogovarjali o tem, kako smiselno uporabiti nekatere aplikacije, ki so nam bile predstavljene v sklopu obveznih izobraževanj in prišli smo do naslednjih ugotovitev. Aplikacije kot so Kahoot, Quizizz, Padlet in podobno zagotovo popestrijo klasičen pouk in so v tem pogledu dobrodošla ter med dijaki dobro sprejeta sprememba. Njihova glavna pomanjkljivost pa je, da delo s takšnimi aplikacijami ne vodi k znanju na višjih taksonomskih ravneh, ker dijak snov zgolj spoznava in razumeva. Učitelj porabi precej časa, da pripravi elektronsko gradivo in ga smiselno vključi v pouk, dijaki pa v procesu vključevanja IKT v pouk ostajajo precej pasivni, kar ne vodi k analizi in vrednotenju obravnavane snovi. Nivo njihovega znanja je bil na koncu popolnoma primerljiv z znanjem dijakov pred leti, ko še slutili nismo, kaj vse nam bo tehnologija omogočala. Po naši oceni pouk ni bil nič bolj personaliziran in individualiziran, ker uporaba teh aplikacij dijakom ne nudi različnih stopenj zahtevnosti, ki bi se prilagajala posameznikovemu znanju, niti ne omogoča eksperimentiranja. IKT orodja postanejo smiselna šele takrat, ko *dijaki* začnejo ustvarjati naloge, s katerimi utrjujejo znanje ali kreirajo platforme, kjer poteka vrstniška komunikacija in le takšna uporaba IKT vodi na vrh digitalne taksonomije znanja.

Svet, v katerem živimo, se hitro spreminja, zato se od pedagoških delavcev pričakuje, da bomo pouk oplemenitili še z inovativnimi pristopi poučevanja. Praksa kaže, da je novim možnostim težko slediti, ker se ponujajo hitreje, kot jih je mogoče vključevati v pouk. Ne pozabimo, da je potrebno IKT uporabljati smiselno in sistematično, priprava na takšno delo pa zahteva svoj čas in seveda veliko učiteljeve energije ter angažiranosti. V projektu Inovativna pedagogika 1 : 1 naj bi priporočila in smernice za uvajanje IKT vključevali v najmanj 30 % vseh ur posameznega predmeta, v našem primeru pri pouku tujega jezika (angleščina). Res je, da pri učni uri ni potrebno ves čas uporabljati IKT, vendar je delež vključevanja vseeno visok in reže v čas področij, ki so pri učenju jezika zelo pomembna, npr. razvijanje kritičnega razmišljanja in urjenje verbalne komunikacije. Slednje je še posebej težko, če ne kar nemogoče, izboljševati z IKT ali samostojno doma.

Če je do tu zvenelo, da se teorija in praksa v marsičem ne ujemata, moramo vendarle izpostaviti tudi nasprotno. V Katalogu znanja za prvi tuji jezik angleščina/nemščina je zapisano, da naj učitelj pri pouku učence seznanja z različnimi učnimi strategijami, ti pa naj »nato oblikujejo lastne učne strategije glede na učni in spoznavni stil, sposobnosti, interes in izkušnje« (Katalog znanja, str. 21). Na podlagi izkušenj poučevanja tujega jezika na srednji strokovni šoli lahko povzamemo, da je IKT odlično orodje za tistega, ki si želi usvojiti znanje na bolj dinamičen način. Najbolj revolucionarni spremembi v poučevanju tujega jezika sta brezžični internet in pametni telefon, ki sta večini dijakov omogočila vstop v ogromno virtualno učilnico, ki ponuja različne možnosti učenja. Učiteljeva dolžnost je postala, da jih nauči, kako dostopati do gradiva, ločiti med zaupanja vrednimi in ne ter nenazadnje usmerjati k smiselnem povezovanju novih metod učenja z vsemi ostalimi (klasičnimi) učnimi strategijami.

3. Pouk angleščine v računalniški učilnici

V preteklem desetletju smo pouk angleščine že močno posodobili z redno uporabo pametne table, interaktivnih nalog na svetovnem spletu, elektronske pošte, pametnih telefonov in še marsičesa. Prednost poučevanja predmeta, kot je angleščina, je, da je na voljo veliko e-gradiva, aplikacij in video seminarjev. Učiteljeva naloga je predvsem ta, da izbere najprimernejšega. Zadnja leta se pri urah veliko poslužujemo pametnih telefonov. Izkazalo se je, da ima delo z njimi nekaj pomanjkljivosti. Branje in reševanje nalog na majhnih zaslonih je lahko težavno, pri povprečno 25 uporabnikih postane brezžični internet zelo počasen, nenazadnje pa vsi dijaki niti nimajo pametnih telefonov. To so bili glavni razlogi, da smo se odločili v prvem dvomesečju izvesti eno od treh tedenskih ur angleščine v računalniški učilnici. Cilji so bili, da se dijaki seznanijo z različnimi elektronskimi gradivi, spoznajo in uporabijo nove učne strategije, pokažejo večji interes za samostojno delo izven pouka ter nenazadnje načrtno povečati vključevanje IKT v pouk.

Učitelj je moral popolnoma prilagoditi potek dela novemu učnemu okolju. Če se je prej raba IKT prilagajala vsebini, se je sedaj vsebina oz. vrstni red obravnavanja snovi prilagajal računalniškemu prostoru. Priprava na uro v računalniški učilnici je od učitelja zahtevala veliko več časa, saj je bilo potrebno na plano potegniti vse IKT znanje, učne metode in domišljijo, da se je oblikoval načrt za takšno uro. Res je, da ni cilj in smisel uporabljati računalnike celo učno uro, vendar se zaradi specifik računalniške učilnice (postavitev klopi, nepreglednost prostora zaradi zaslonov, itd.) težje kvalitetno izpelje drugačne oblike dela. Poleg tega smo hoteli popolnoma izkoristiti čas, ki je bil dodeljen temu okolju, saj je zaradi celostne organizacije dela na šoli težko preseliti pouk v računalniško učilnico, kadarkoli bi se učitelju zdelo primerno. Na šoli sicer imamo nekaj tabličnih računalnikov, ki bi jih lahko uporabljali v matični učilnici, vendar jih ni dovolj za cel razred, poleg tega pa bi sama

priprava pouka, ki bi slonela na delu z njimi, povzročila dodatno obremenjenost učiteljev. Oboje mora učitelj racionalno porazdeliti v povprečno več kot 20 učnih ur na teden, zato se posledično ne more popolnoma usmeriti zgolj v izvedbo ene ure pouka.

Izvedba takšne ure je od učitelja zahtevala vsaj dvakrat toliko energije kot klasični pouk. Učitelj je delo dijakov sicer res lahko spremljal s svojega računalnika s pomočjo programa Veyon Master, vendar je marsikdo dvignil roko in prosil za pomoč ali pojasnilo. Določene dijake je drugačno okolje malce zmedlo in so navodila učitelja preslišali še pogosteje kot običajno, saj so bili prepričani, da se na rabo računalnikov dobro spoznajo. Zaradi vsega naštetega bi za takšno obliko dela učitelj nujno potreboval asistenta, ker je potrebno v takšni situaciji reševati tako tehnične kot tudi vsebinske nejasnosti. Posledično ostane manj časa za spremljanje tistih, ki snov obravnavajo po navodilih. Praksa je pokazala, da se v takem okolju počasneje premika po začrtanem programu. Skoraj vsako uro je ostalo kaj neizvedeno, kar so dijaki kasneje dobili kot dodatek k domači nalogi. Učiteljeva domneva je bila, da bodo dijaki doma raje reševali naloge v elektronskem gradivu kot tiste klasične v delovnem zvezku, vendar se je izkazalo nasprotno, saj nekateri tudi po nekaj urah v računalniški učilnici še vedno niso sprejeli, da je tudi to sestavni del učnega procesa.

4. Rezultati in (samo)evalvacija

Po vsakem končanem eksperimentalnem delu se je zanimivo ozreti nazaj in si iskreno odgovoriti na vprašanje, če so bili zastavljeni cilji doseženi. V opisanem primeru pouka angleščine v računalniški učilnici smo uspeli seznaniti dijake z različnimi elektronskimi gradivi in učnimi strategijami. Dijaki so imeli pri pouku priložnost samostojno reševati interaktivne naloge v e-učbeniku, poimenovanem I-učbenik *Angleščina 1*; uporabljali so interaktivno gradivo na spletu in CD-ju, ki dopolnjuje predpisano učbeniško gradivo; naučili so se uporabljati spletne slovarje in tezavre ter iskati primerne vaje na spletu, ki jih lahko uporabijo za utrjevanje različnih slovničnih poglavij. Učitelj si je prizadeval narediti uro bolj personalizirano in individualizirano, ker so vsi dijaki lahko samostojno reševali naloge različnih težavnostnih stopenj s tempom, ki ga narekujejo njihove sposobnosti. Vse naloge pa so imeli možnost ponavljati tudi izven pouka. Velika prednost takšnih učnih strategij so zvočni in video posnetki, ki omogočajo urjenje slušnega razumevanja in se osredotočajo tudi na pravilno izgovorjavo. Urjenje teh jezikovnih spretnosti je bilo v preteklosti omejeno bolj ali manj na šolski prostor, danes pa se jih lahko razvija tudi izven učilnice.

Dodana vrednost vključevanja IKT v pouk tujega jezika je predvsem to, da ponudi učečemu nove dodatne možne poti do cilja, po katerih lahko hodi toliko časa, kolikor potrebuje, da neko znanje usvoji. Digitalno gradivo namenjeno učenju je dijakom dostopno praktično povsod, saj imajo pametni telefon skoraj vedno ob sebi in če želijo, lahko kadarkoli urijo svoje jezikovne spretnosti. Vprašanje je le, če znajo (in hočejo) izkoristiti kopico neizkoriščenih minut, npr. na avtobusu ali v čakalnicah. Velik plus urjenja jezika z IKT je računalniško preverjanje odgovorov, ki največkrat ne tolerira napak, ki se dijakom zdijo nepomembne. Raba okrajšaja, velike začetnice in napačno črkovanje so najpogostejše napake v zapisu. Nekatere dijake je presenetilo, da so se odgovori šteli za napačne, če niso dosledno upoštevali teh pravil. Pouk tujega jezika v računalniški učilnici je odličen za raziskovalno ali ustvarjalno delo. Dijaki se lahko naučijo iskati dobre in zanesljive vire, uporabljajo različne aplikacije za oblikovanje npr. miselnih vzorcev ali izdelavo predstavitev. Računalniško podprt pouk je dobro izkoristiti tudi za urjenje tistih poglavij predmeta, ki zahtevajo veliko vaje in natančnosti, saj tehnologija prevzame vlogo učitelja in hitro ter učinkovito opozarja na napake.

Seveda so tudi pomanjkljivosti, ki pa vseeno ne smejo odvrniti učitelja od vključevanja IKT v pouk. Vključevanje novosti vzame veliko časa, saj mora učitelj najprej dobro spoznati lastnosti nekega orodja, nato pa se mora še domisliti, kako naj to novost v pouk smiselno in inovativno vključi. Vsako eksperimentiranje ima delež tveganja, da ura ne bo potekala tako, kot smo si zamislili. Včasih nastopijo tehnične težave, pogosto se pripeti, da delo ne poteka s takšno dinamiko, kot smo predvideli, lahko preseneti še to, da dijaki ne pokažejo posebnega zanimanja za gradivo ali orodje, ki se morda učitelju zdi uporabno in zanimivo.

Pouk tujega jezika v računalniški učilnici ni imel velike dodane vrednosti, saj bi lahko vse narejeno izvedli z uporabo pametnih telefonov tudi v matični učilnici. Zgodilo se je celo to, da so imeli nekateri dijaki težave z vzpostavljanjem internetne povezave in so zastavljene naloge delali na pametnih telefonih. Vseeno je bilo vredno poskusiti delati v drugačnem okolju. Če nič drugega smo presenetili nekatere kolege v zbornici, ki so se začudili nad tem, kako in kje se bomo učili tujega jezika. Morda smo v kom zanetili iskrico, da se bo tudi sam opogumil in pri pouku uporabil kakšno od neskončnih možnosti, ki jih ponuja IKT.

5. Sklep

Možnosti in priložnosti vključevanja IKT v učni proces je veliko, morda celo preveč in smo zato uporabniki v poplavi ponujenega rahlo zbegani in se težko odločimo, čemu je vredno posvetiti dragoceni čas in energijo. Težava ni v vključevanju IKT v pouk, težje je njeno rabo osmisliti in nič ni narobe, če se določenim stvarem odpovemo. Ne smemo tudi pozabiti, da vsi dijaki niso digitalno tako pismeni, kot si mi predstavljamo in se zato v svetu tehnologije ne znajdejo najbolje. Praksa je pokazala, da se najboljše rezultate dosega takrat, kadar se klasičen pouk dopolnjuje z IKT orodji, ki jih dijaki bolj kot v šoli uporabljajo doma.

Pri pouku tujega jezika je bolj smiselno izkoristiti to, kar lahko da učitelj in ne IKT – urjenje konverzacije, razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujanje strpnosti in spoštovanja. Učitelj, ki s strastjo predaja znanje, ki uči z zgledom, ki neti ogenj radovednosti, je uspešen učitelj – z IKT ali brez njega. Informacijsko-komunikacijska tehnologija je odlična za samostojno delo doma, ker ponuja tisoč in eno možnost, ki jo bo motiviran dijak s pridom izkoristil. Tisti, ki smisla v znanju (še) ni našel, pa ga najverjetneje ne bo niti preko interaktivnih gradiv ali aplikacij.

Smiselno bi bilo tudi, da odgovornost za znanje preložimo na dijake. Učitelji se vse prevečkrat zalotimo, da vedno znova iščemo nove poti, ki bi dijake pripeljale do željene ravni znanja. S tem namenom preizkušamo različne aplikacije, ustvarjamo gradiva, raziskujemo svetovni splet in nato vse to postrežemo svojim dijakom. Največ se naučimo, ko učimo druge, zato bi bilo učinkoviteje, da bi se tudi dijaki prijavili na različne portale in začneli ustvarjati gradiva, ki bi jih lahko za utrjevanje ali nadaljnje raziskovanje uporabljali še njihovi vrstniki.

6. Viri

Andrin, A. (2015). Smernice za uporabo IKT pri predmetu tuj jezik I – ANGLEŠČINA. Pridobljeno s http://www.inovativna-sola.si/images/inovativna/Smernice/ANGLEŠČINA_smernice_IKT.pdf

Katalog znanja PRVI TUJ JEZIK – angleščina/nemščina za izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja SPI, srednjega strokovnega izobraževanja SSI, srednjega poklicno tehniškega izobraževanja PTI, določil Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje na 129. seji dne 4. 3. 2011

Kovačič, M. (2016). IKT za vsako ceno. V M. Orel (ur.), *EDUvision 2016 Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 635 – 641). Ljubljana: EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mullamaa, K. (2010). ICT in Language Learning – Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies, Vol.3, No.1,* 38-44. Pridobljeno s http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/4965

Namen in cilji projekta. Pridobljeno s http://www.inovativna-sola.si/o-projektu/cilji-projekta

Kratka predstavitev avtorja

Špela Grum je profesorica angleškega jezika na Srednji lesarski šoli v Ljubljani od leta 2005. Je magistrica znanosti in soavtorica prvega slovenskega e-učbenika, poimenovanega I-učbenik za angleški jezik *Angleščina 1*, ki je nastal v okviru projekta e-šolska torba. Aktivno je sodelovala v nacionalnem projektu e-šolstvo, kjer je izvedla več predavanj za učitelje in pripravila vrsto vzorčnih gradiv za uporabo na interaktivni tabli. V preteklih letih je bila mentorica študentom, bodočim učiteljem, ki jim je skušala podati čim več uporabnih napotkov, ki jih bodo lahko uporabili pri predagoškem delu.

Njeno življenjsko vodilo je, da se je potrebno nenehno izobraževati in izpolnjevati tako na osebnem, kot tudi na profesionalnem področju. V pouk angleškega jezika vključuje različne metode dela, saj želi s tem angleščino približati dijakom, ki velikokrat učenju tujega jezika niso naklonjeni. Pri delu kombinirano uporablja sodobno tehnologijo in klasične pristope poučevanja jezikov. Glavna cilja njenega dela z dijaki sta razvijanje komunikacijskih kompetenc in širjenje splošne razgledanosti.

The Traps and Benefits of the Use of ICT in Class

Lea Kofler

Osnovna šola Milana Šuštaršiča
lea.kofler@guest.arnes.si

Abstract

There has been a tendency towards the use of ICT in the pedagogical process, which puts the teacher in a very unenviable position. In order to take a step closer to the new generations of pupils and to motivate them to learn, they are forced to use the new technologies and to manoeuvre between their benefits and disadvantages. The article takes a critical approach to the use of ICT in the learning process and how it affects the pupils, and at the same time presents two examples of how to successfully use the Internet and an online app in class.

Key words: benefits, disadvantages, ICT, Internet, motivation, online app.

Povzetek

V zadnjem desetletju se je pojavila težnja po uporabi IKT-ja v pedagoškem procesu, ki učitelje postavlja v izredno kočljiv položaj. Da bi se približali novi generaciji učencev in jih motivirali za učenje, so primorani uporabljati novo tehnologijo in krmariti med njenimi prednostmi in pastmi. Članek kritično presoja obe plati uporabe IKT-ja v učnem procesu in vpliva le-tega to na učence, obenem pa predstavi dva primera, kako internet ali spletno aplikacijo s pridom uporabiti v učnem procesu.

Ključne besede: IKT, internet, mobilna aplikacija, motivacija, prednosti, slabosti.

1. Introduction

The Z generation, the generation so dependent on the new technologies that it sometimes feels as if they would not be able to breath or function without it. They use the new technologies too often, not noticing the world around them, obliterating the beauty of face-to-face interaction, forgetting that their smart phones are not everything.

Based on the above it is not only the children who have succumb to the technological changes of our world, but also the educational system. The modern teacher in a developed world cannot perform his/her work without the use of ICT[123] anymore. Not only has the administrative part of the teaching job become dependent on technology, one must also keep up with the children in the classroom to be able to teach them in a manner which would get their attention and spike their curiosity. An Irish national survey on the use of ICT (also referred to as *digital technologies*) in schools has shown that "teachers of senior classes were slightly more likely to use the Internet resources in planning for teaching (76%) than teachers of junior classes (69%)" (ICT-in-schools-evaluation, pp. 115), which clearly shows that

[123] ICT- the term encompasses all the technology that enables the transfer and use of information, such as PCs, tablets, smart phones, etc. (Basa Zver, 2016, pp. 22)

teaching adolescent pupils demands more resourcefulness and finding alternative ways of teaching in order to motivate them, than when it comes to younger children, who have not yet become as obsessed with the new technologies.

What is more, the modern teacher is now faced with the fact that "it is now vital for every child, adolescent, and adult to have at least a general notion of their technological surrounding" (Semenov, 2005, pp.19) and that it all comes with a price- the dangers, which one must master in avoiding.

As mentioned earlier, the use of the Internet either on the PC, tablet or on a smart phone for that matter, can be a slippery slope as it can amplify education, but at the same time also dehumanize us, and in addition, can even encourage the so-called "grasshopper mentality as seen in much of the internet surfing across content" (Semenov, 2005, pp.19). Therefore, a teacher is faced with a great dilemma on how to juggle between motivating the Z-generation by using the advantages of ICT, and at the same time protect and teach them about the negative aspects that come with it.

As it has become obvious from the above lines, the article will critically examine the advantages as well as the disadvantages of the use of ICT in the classroom, and also observe two examples of good practice, where the advantages outweighed the initial reservations about the use of smart phones and computers in class, and last but not least how to skilfully avoid the disadvantages.

2. Can the Good Conquer the Evil?

Being the first generation which was able to experience the best of both worlds, that of growing up without mobiles phones and the internet, enjoying the outdoors, being carefree regarding the dangers lurking on the internet, but still starting to use the new technology while being young, I have acquired quite a critical opinion on the matter. I agree that technology makes our lives a lot easier, especially in terms of information access, long distance communication, etc. which makes it almost impossible not to use. However, it also comes with a price- a lack of social interaction, and what is even more disturbing, being exposed to a constant threat of different internet associated crimes. This is what made me quite reluctant to use ICT in my classroom, but these reservations have nevertheless forced me to look for ways where I could avoid the bad and still offer my pupils a class more to their liking. After all, as Gillespie points out "there is evidence to suggest that using computers in teaching can be motivational". (Gillespie, 2012, pp.2)

When doing my research, I came across Picasso's quote: "Computers are useless. They can only give you answers.", which addresses my own personal impediments towards ICT. One can find every imaginable piece of information on the internet by simply typing one word into the search engine. But how does this actually help our children's intellect, if it does not require any more sophisticated cognitive skills?

Furthermore, "life in the new knowledge society demands more independent and responsible behaviour…, as they need to be able to analyse mass media information critically and use it productively…" (Semenov, 2005, pp. 18). What concerns me most about this matter is, that the generations in primary schools mostly lack the responsibility and the skills to be able to critically look at the information at hand, as the Internet is full of unverified information. One might argue, that it is a teacher's task to teach them, but in reality you cannot speed up the cognitive development of a child. We can most definitely say, that

"digital technologies can enhance and improve teaching and learning strategies … However, the educator's specific digital competence lies in effectively orchestrating the use of digital technologies in the different phases and settings of the learning process." (Redecker, 2017, pp.20) Therefore, it has to be used cautiously and bearing the development of cognitive stages of the pupils in mind. If the pupils are not mature enough to be able to critically look at a given information it is better to avoid using ICT, than risking a chance of being misused.

To begin with, I have noticed in my everyday work, that despite the fact that my pupils spend countless hours on the internet, that they know how to use a bunch of different apps on their smart phones, and that they have an unlimited access to information, they are completely clueless about the world surrounding them. Each generation uses the new technologies more but have in turn less and less broad knowledge. I believe this is not a mere coincidence but a fact, and as Gillespie observes about the use of ICT "there is very little evidence to suggest it is having a significant impact on pupil attainment in any subject …" (Gillespie, 2012, pp. 2).

Perhaps the culprit behind the problem is also the lack of interest in the generation currently growing up. It is natural that a person who has everything at his/her disposal in any given moment, which can be seen as a definite advantage of smart phones, becomes unsatisfied, lethargic, and all of this can lead to even bigger problems, such as an increase in children's depression, a subject worth discussing on its own. I believe that the lack of interest in today's generations of school children is the result of the technology they possess, as they are constantly bombarded with different and mostly useless subjects, which makes it quite understandable that more serious things such as learning, which requires some sort of strain, is not interesting enough for them.

Having the pupils' lack of interest and motivation in mind, the essential role of the teacher went from being a lecturer to a motivator. It is therefore fundamental that a teacher becomes resourceful in finding ways to motivate the pupils to learn. But before looking at the positive sides of ICT regarding motivation, we need to furtherly look into the sphere of the evil that might lurk in the ICT.

First of all, the lack of maturity is by far not the only pitfall of the use of ICT, as the uncertainty lies in the fact that "the new technology is in its infancy and developments emerging at a rapid pace, we have neither the benefit of historical hindsight nor the time to ponder and examine the value and cost … in terms of how it influences our children's ability to think." (Taylor, 2012). It has already been acknowledged that the use of new technology is "wiring the brain in very different ways than in previous generations" (Ibid), which is reason enough to be reluctant in using technology at all cost. This different wiring of the brain has started to modify the children's ability to focus, and has in many cases resulted in different learning disabilities. Although, the use of technology can in fact enhance some quite useful abilities, such as the ability to scan a bigger amount of information faster, we cannot neglect the fact that it is obviously ruining one of the key components of learning- focus. As Nicholas Carr observes, the past generations "directed a considerable amount of their time to reading, an activity that offered few distractions and required intense and sustained attention, imagination and memory" (Ibid), whereas, new technology offers constant distraction and does not force children to use their own imagination as it is unnecessary. Furtherly, reading does not only enhance focus and encourage imagination, it also develops critical thinking, which as was said before, is essential for the correct and sensible use of the information available on the Internet.

Secondly, the use of ICT neglects the simple form of handwriting which is one of the most important accomplishments of humankind. An educational psychology professor at the University of Washington, Virginia Berninger claims, that "because handwriting necessitates physical sequential strokes to form just one letter (as opposed to a single strike in hitting a single key), massive regions in the brain are activated, including areas of thinking, language, and temporary information storage and management." (Garber, 2013). What is more, the simple act of writing actually forms neural pathways in the brain, which are causing you to remember things better. Unfortunately, this cannot be proven for typing on the computer as well, which makes me very hesitant when it comes to the use of I-books, that have become so popular in education in the last decade or so.

When it comes to the use of smart phones in particular, the newly developed mobile slang with their abbreviations which the children use on their mobile phones in order to save on space and time, has according to a survey by Ezemenaka, started to "shorten the lengths of their write-ups" (Ezemenaka, 2013, p. 164). In addition, psychologist Dr. Einstein claims that "the mere presence of one's phone consumes attention even when it is not being checked" (Heizer, 2018), which supports the recent ban on the use of mobile phones in school in many countries. The studies have even shown a "6% rise in test scores in school that imposed strict bans on cell phones" especially in underachieving students. (Kedmey, 2015)

On the other hand, there is no reason for ICT not to be used to support traditional teaching and to spike interest in the adolescent pupils in particular. It is perhaps true that "the only true education is one where all arts, crafts, sciences, and technologies are linked and facilitate mutual cognitive development, productive creativity, and personal growth" (Semenov, 2005, pp.25). After all the world has been evolving for thousands of years and in the past millennia so has education. From the invention of writing to printing press, and now a new stage of development, the "e-writing", which is in many aspects a lot easier than the previous forms. But is that not the goal of invention, to make things easier for humankind? The answer to this question is without a doubt affirmative. Technology is invented in order to make our lives easier and ICT has the same role- making the access to information easier. And exactly this aspect of ICT is the one that I personally prefer. As I have mentioned before, preparing a lesson has become a lot easier and faster with the use of Internet, and you do not have to rack your brain anymore by trying to make up a fun activity to start a lesson. Everything is just a click away.

But this article does not focus on how much easier it is to plan a lesson by using ICT, but how ICT can actually be used sensibly in class, as one of the modern fundamental objectives of the educational system follows the idea that "training and skill enhancement are a part of a lifelong process, … and befriending ICT in the initial stages of education will help young people come to terms with what lies ahead". (Semenov, 2005, pp. 22) And that is exactly what is the prime role of a teacher, to prepare pupils for their future life, to equip them with all the necessary skills and knowledge. In today world it is necessary for every child or adolescent to have at least a general idea of the use of the new technologies and how they can help their lives easier. As educators we have the unique ability to use digital technologies in education as "supporting the learner-centered pedagogic technologies and boosting the active involvement of learners in the learning process." (Redecker, 2017, pp.22)

If we look at the benefits of the use of ICT at this point, we will definitely see, that there are quite some areas where the use of computers or the internet for that matter, will make our lives a lot easier, the access to information being the most important one. In the past people had to rely on their memory, when they needed to recall certain information or they had to engage in a very time- consuming book browsing. Today's smart phones make it possible that the necessary information is literally only a "tap" away.

Another benefit in the use of ICT is the ability to scan a large amount of information in a very short period of time. Although this has also been mentioned in the above lines as a disadvantage, it is one of the leading skills in the use of ICT. The internet namely contains a vast amount of information, so browsing through it can be an impossibly time-consuming task if scanning is not used. This skill can actually be useful in the classical reading comprehension tasks, as it enables students to scan the task for vital information, without losing precious time with reading the whole text. However, we need to bear in mind that this only works when we do not need to read with understanding, and that it is vital that the pupils understand when one skill is useful and when it is not.

But the most beneficial advantage of the use of ICT is motivation. Especially adolescent pupils are very likely to be quite disinterested in school, and the only interest they do actually have is the use of internet, various mobile apps and social media. So it is important that the teacher shows them ways on how to actually use all of the information they have at hand usefully and with a purpose in mind. The fact that "most young people need concrete, visualized, experiental, self-initated, hands-on, and real-world opportunities" (Semenov, 2005, pp.25) makes the use of ICT the perfect tool.

And that is exactly what I had in mind when I tried to find ideas where all of the above issues would be incorporated and at the same time fit my lessons.

3. The Use of Internet as School for Life

One of the key competences the European Commission is pointing out in their Science for Policy Report is to use digital technologies in order to "foster learner's transversal skills, deep thinking and creative expression and to open up learning to new, real-world context" (Redecker, 2017, pp.74). Bearing that in mind it was essential for me to include all of that in a simple lesson, both enjoyable for the pupils and full of valuable experiences.

3.1. Planning My Holiday

However, he who perseveres, eventually finds what he is searching for. And after some brainstorming I have come up with a solution on how to motivate my 7th graders to learn grammar, new vocabulary, new facts in a fun way, which would teach them things they could use in real life when they grow up. This task is fairly easy to prepare and could easily be used in Geography lesson as well.

At the end of the school year, when pupils' motivation is usually at its lowest, and all they can think about is their holidays, I prepared a pair project for my 7th graders to work on.

The objective of this project work is to find a holiday destination, to do some research on it in terms of weather, geography, history, etc. and to plan a trip there, and of course to report on it later on.

The pupils have to choose a holiday destination for a 2-week holiday with a set budget. They also receive detailed instructions on how and what to keep in mind while planning the holiday, along with some useful information. They have to keep in mind that their travel expenses are limited to 2.000€, which they can use as they wish. However, they need to find an actual flight, train, etc., and write down the exact dates, times, prices. The same rules apply for the accommodation, which has to be in their set price range, using actual websites. They also have to plan what sights they are going to visit and why, find some historical data on them, the entry fees and opening hours. After completing their project accordingly, the pupils present them to their classmates.

The reason this kind of use of ICT is meaningful and beneficial is that it is based on a real-life situation, in which the pupils practice the use of language (in their presentation the key element is the use of "be going to" form for planned actions in the future, as well as appropriate vocabulary), they are forced to calculate their expenses and to think outside the box to save some money on travel expenses to afford better accommodation, etc.. They also learn about geographical features of their chosen country, as they need to check the weather conditions, learn about the best time to visit that location, and last but not least, learn about the history by investigating about the important landmarks.

The pupils are always very excited when given this project, and come up with some very fascinating solutions and plans. As they use the internet, they are carefully guided through the suggested websites, and are taught on how to use them safely.

I am certain that such a way is the best possible approach to using ICT in class, as it has a purpose and it equips pupils with useful skills and knowledge, which they will most definitely use in real life. It also does not require a lot of effort on the part of the teacher in term of providing necessary equipment, as they only need a computer with internet access along with clear and straightforward instructions.

3.2. Actionbound- Bound to Learn and Have Fun

One of the disadvantages of the use of technologies in the Z-generation is also the lack of physical activity, as the children are glued to their computers and smart phones. It has long been an objective to find ways to motivate pupils to move more and we have succeeded in finding a perfect equilibrium between the use of new technology and physical activity.

Our school organized the so-called technical day entitled "S kolesom ob Savi", which incorporated cycling and learning on the go. In order to perform the learning part, I have come across a perfect mobile app to learn outside and in a fun way. The application is called Actionbound and can be used in different ways just by using a smart phone or a tablet. This application enables the person creating a task to choose among different activities such as a quiz (multiple solutions, open answer), taking photos, making videos, finding a location via GPS, etc., which makes the tasks very versatile and easily adjustable to the topic.



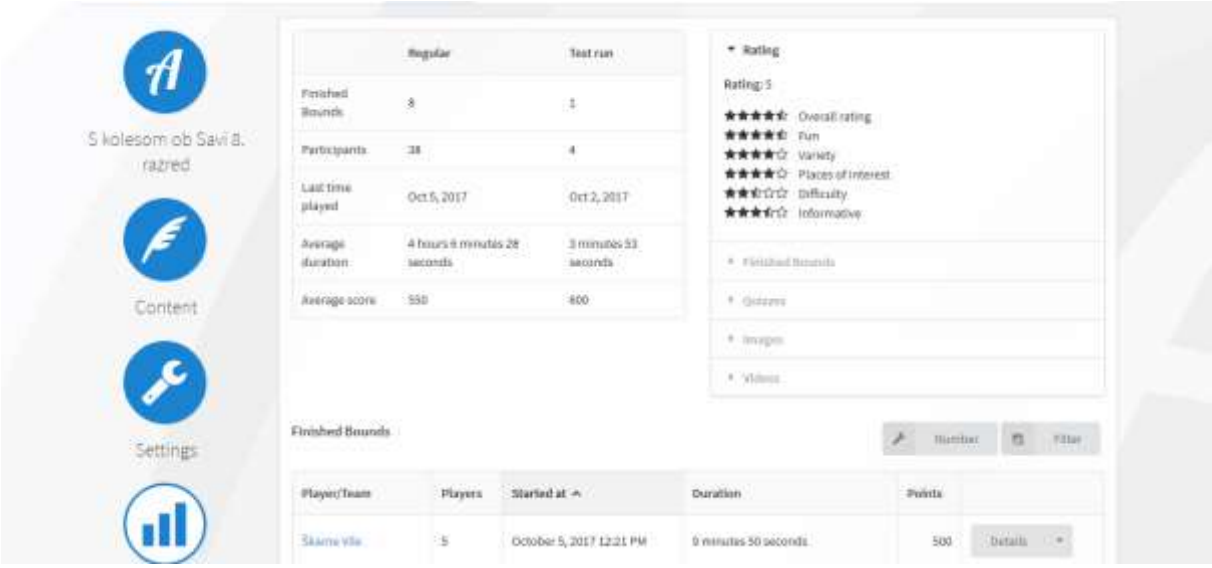
Picture 1: the multiple answer option

As can be seen from Picture 1, a multiple choice quiz enables points, which the pupils gather as a group of two or more or individually. They can also see the correct answer if theirs was incorrect.

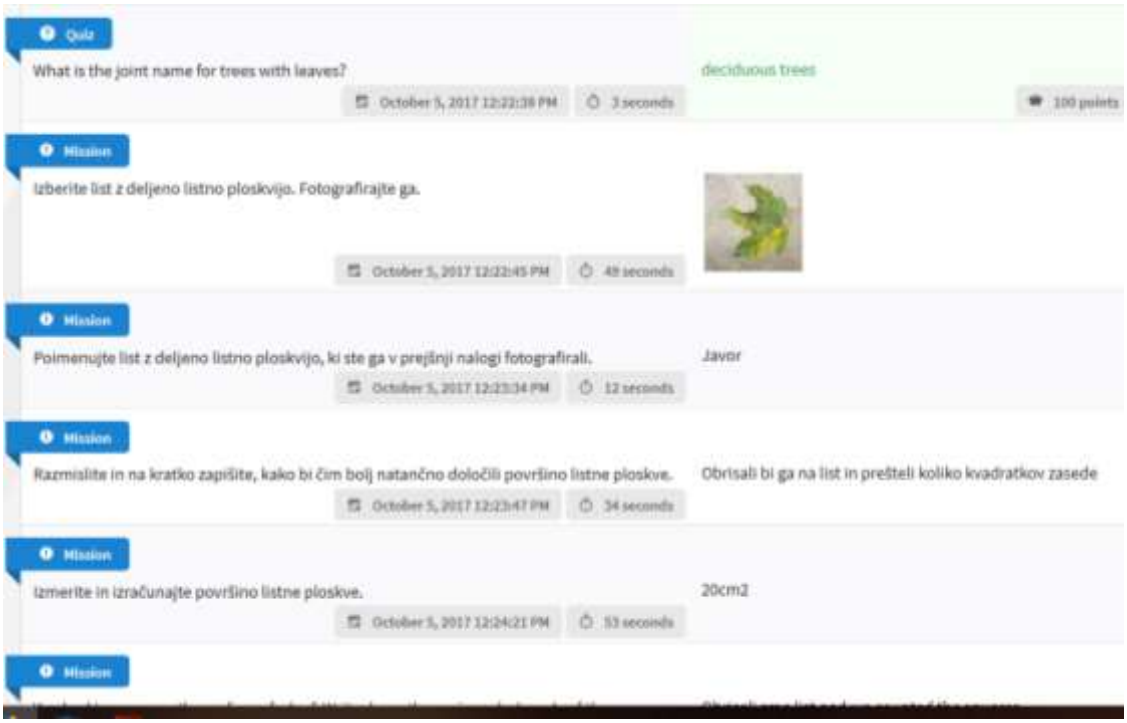
This application allows you to use a myriad of different subjects and topics, as you chose them yourself, and it is therefore a perfect tool to be used for revising certain knowledge or as an introductory activity.

What is best about the app is that it enables the teacher to create an environment safe for learning. The bound can be private and accessible only through a QR code, and after initial log-in works offline as well, which enables a distraction free learning environment as well.

When the pupils complete all the tasks, the teacher has an insight into their answers and also gets feedback on the activity, as can be seen in Picture 2 and Picture 3.



Picture 2: the feedback



Picture 3: the pupils' answers

The application Actionbound comprises everything I was expecting in order to use ICT under my terms. It enables fun, custom made activities to be used on the go without the need of internet access (with the exception of log-in and submitting the final answers), which makes is disturbance free. It has also catered to one of my biggest reservations- safety. Because you can make it private, there is no need to worry about the information being misused.

All in all, this application is by far one of the most useful and fun applications to use in class, whether it be for revising, motivating or even for connecting pupils while in an exchange programme. It is also a perfect tool for pupils to make some fun videos you can later watch together, again in a safe environment.

4. Conclusion

It is true that there is always a huge gap between generations and nowadays we are facing the biggest one. Our grandparents grew up having almost nothing, their playground was nature, their toys were sticks and stones, and they had to grow up pretty fast. Today's generation is just the opposite, having everything their heart desires and more, not in a hurry to grow up, and oblivious to the world around them. And as for the generation of teacher nowadays, we must find a balance between the two worlds. And being able to find balance is key. We need to learn how to use computers and mobile phones in order to benefit the learning process, and at the same time be aware of the pitfalls and the negative effects the use of computers and smart phones brings.

There are people who glorify the use of ICT and would like nothing more than to force every single teacher to use it during their classes, but is that truly the right way to address this issue? Is it not irresponsible to only point out the benefits of new technologies without weighing on the disadvantages as well?

In the educational system the main priority should be the children and their wellbeing, and therefore it is our duty as teachers to weigh in on both sides- the good and the bad, so that the children get only the best out of both. It is our duty to critically look at ICT, as the younger children in elementary schools are not yet equipped with adequate knowledge to be able to distinguish between relevant and irrelevant information, and to see that using computers can also have a bad effect on their writing skills. So it is our paramount job to present them with only the best ICT has to offer, and what is more, without exposing them to the possible threats.

Children have always liked things that are fun and easy, unfortunately, they do not possess the necessary skills to see whether something is good for them or not. And this is where the teachers step in, with their abilities and knowledge to critically look at the use of ICT and decide when it is appropriate to use it and when it will do more harm than good. What is more, the ultimate task of the teacher is to educate himself/ herself on the use of ICT first and then teach the pupils on how to safely and purposefully use it. ICT can without a doubt be used perfectly as a motivational tool, which not only motivates pupils to learn but also shows them how to use computers and smart phones for more than just playing games and making selfies.

The teacher needs to find ways how to bring motivation, knowledge, fun and new technologies together in such a way as to bring results under their own terms. One doesn't need to make up a sophisticated and complicated programme in order to incorporate all of the above, but only an idea is enough, and the results will follow. One needs to find a way to avoid the negative effects of the use of new technologies and to use them to their own advantage. The two mentioned examples of the use of ICT, are just that- the perfect ways to teach pupils skills which will come in handy in later life, showing them that smart phones and tablets can be more than just sefie-making equipment.

5. Literature

Basa Zver K. (2016). *Uporaba informacijske tehnologije na področju osnovnošolskega družboslovnega poučevanja.* Diplomsko delo. Ljubljana. FDV.

DeLoatch P. (2015). *The Four Negative Sides of Technology*. Edudemic.
Pridobljeno s http://www.edudemic.com/the-4-negative-side-effects-of-technology/

Ezemenaka E. (2013). *The usage and impact of Internet enabled phones on academic concentration among students of tertiary institutions: A study at the University of Ibadan, Nigeria.* International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 2013, Vol. 9, Issue 3, p. 162-173
Pridobljeno s https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071336.pdf

Heizer S. (2018). *We asked five experts: should mobile phones be banned in schools?*. The Conversation.
Pridobljeno s https://theconversation.com/we-asked-five-experts-should-mobile-phones-be-banned-in-schools-98708

Gerber L. (2013). *How Cursive Writing Uniquely Helps Brain Development.* Natural Society.
Pridobljeno s http://naturalsociety.com/how-cursive-writing-affects-brain-development/

Gillespie H. (2012). *Unlocking Learning and Teaching with ICT- Identifying and Overcoming Barriers*. New York: Routledge.

Irish Department of Education and Science. (2008). *ICT in Schools. Promoting the Quality of Learning*.
Pridobljeno s https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/ICT-in-Schools-Inspectorate-Evaluation-Studies.pdf

Kedmey D. (2015). *Test Scores Rise After Cell Phone Banned From Schools*. Time.
Pridobljeno s http://time.com/3855257/cell-phone-ban-school-test-score/

Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* JRC Science for Policy Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
Pridobljeno s http://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu

Semenov A. (2005). *Information and Communication Technologies in Schools- A handbook For Teachers.* UNESCO
Pridobljeno s http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf

Taylor, J., Ph.D. (2012). *How Technology is Changing the Way Children Think and Focus- Are your children prepared to think and focus for success in 21st century life?*. Psychology Today.
Pridobljeno s https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-power-prime/201212/how-technology-is-changing-the-way-children-think-and-focus

About the author

Lea Kofler worked as a translator for a few years after completing her studies at the English Department at the Faculty of Arts, but has later on become an English teacher at Primary school Milan Šuštaršič in Ljubljana. She has tried to motivate her pupils to learn English through various international projects since the beginning of her teaching career. She regularly uses ICT when preparing her lessons, however, doesn't use it quite as often in class. She is aware that despite the many advantages the new technologies have, they also come with a price that should not be overlooked. It is exactly this issue- how to sensibly include ICT into the teaching process, that has prompted her to form two examples of the use of the Internet and a mobile app in class, and consequently to write this article.

Razvoj digitalnih kompetenc – učenje za življenje

Development of Digital Competences – Learning for Life

Valerija Pekušek Cvikl

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor
valerija.pekusek@gmail.com

Povzetek

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je spremenil način našega razmišljanja in delovanja. Številne nove priložnosti so na dosegu roke tistim, ki tehnologije znajo učinkovito in varno uporabljati. Zato je najpomembnejši cilj vsakega učitelja dati dijakom znanja, ki so uporabna in ki jih bodo lahko nadgradili z novimi znanji, da bi tako opremljeni zmogli poiskati ustrezno zaposlitev, ustvariti primeren dom in živeti aktivno življenje v družbi. Pomembno je, da se ves čas odraščanja razvijajo digitalne kompetence, saj se posameznik brez razvitih digitalnih kompetenc težko znajde v svetu, ki na vseh področjih dosega izjemno hitre in korenite spremembe. Članek predstavlja pouk s poudarkom na razvijanju teh kompetenc in praktično uporabo znanj pridobljenih v treh urah pouka v dveh srečanjih.

Ključne besede: DigComp 2.1, digitalne kompetence, gostinstvo, IKT, praktična uporaba znanj, sodelovalno delo, spletna učilnica.

Abstract

The development of information communication technology has changed the way we think and operate. Numerous new opportunities are at the fingertips of those who know how to use that technology safely and effectively. Therefore the primary goal of every teacher is to provide pupils with skills that are useful and which they can upgrade with new skills in the hope of equipping them with the means necessary to find an adequate employment, create an adequate home and live an active life in society. Therefore, it is extremely important to develop such digital competences throughout their transition into adulthood, since it is very hard for an individual without those skills to prosper in a rapidly changing world. This article gives an overview of the course of lessons with an emphasis on the development of digital competences and practical use of skills acquired during the course of three lessons in two meetings.

Keywords: catering, collaborative work, DigComp 2.1, digital competences, IKT, online classroom, practical use of skills.

1. Uvod

Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor sodi med najboljše poklicne in strokovne šole na področju gostinstva in turizma v Sloveniji. Uspešno sodeluje v mednarodnem izobraževalnem programu Phare, izobraževanje prilagaja zahtevam Evropske unije, povezuje se z istovrstnimi šolami v Avstriji, Italiji, Belgiji in drugih državah. Sodeluje na številnih tekmovanjih in praviloma dosega najvišje rezultate.

Dijaki se izobražujejo v treh izobraževalnih programih: Srednje poklicno izobraževanje (SPI) - Gastronomske in hotelske storitve, Srednje strokovno izobraževanje: (SSI) - Gastronomija in turizem in Poklicno tehniško izobraževanje (PTI) – Gastronomija.

V vseh treh programih imajo dijaki predmet, ki pokriva področje IKT, pri vseh predmetih pa imajo dijaki na voljo gradiva v elektronski obliki, večina učiteljev vsaj občasno uporablja spletne učilnice. Zaposleni se zavedamo, da življenje v informacijski družbi 21. stoletja zahteva nova znanja in spretnosti predvsem ustrezna IKT-znanja.

Prav zaradi tega smo se z veseljem odzvali povabilu gospoda Radovana Krajnca, pedagoškega svetovalca za računalništvo in informatiko na ZRSŠ k sodelovanju in pripravi učnih ur s poudarkom na razvijanju digitalnih kompetenc. V nadaljevanju bo predstavljen DigComp in izvedba treh učnih ur v dveh srečanjih.

2. Pobuda

V preteklem letu smo se odzvali povabilu k pripravi učnih ur s poudarkom na razvijanju digitalnih kompetenc. Odločili smo se za izvedbo pouka z dijaki v 1. letniku vzgojno-izobraževalnega programa Gastronomija (poklicno-tehniško izobraževanje). Izvedli smo tri ure pouka v dveh srečanjih. Poudarek pri načrtovanih urah pouka je bil na razvoju digitalnih kompetenc – na komuniciranju in sodelovalnem delu s pomočjo uporabe IKT. Digitalno komuniciranje in sodelovanje – sporazumevanje in sodelovanje s pomočjo IKT preko spletnih skupnosti in izobraževanj vključuje komuniciranje s pomočjo IKT in digitalnih komunikacijskih poti glede na učni proces, ciljne skupine in okolje, izmenjavo informacij in vsebin z učenci in spletno sodelovanje ter sodelovanje s pomočjo IKT (sodelovanje in soustvarjanje pri izgradnji znanja, virov in vsebin) (ZRSZ).

Pri pripravi učnih ur smo se opirali na dokument DigComp 2.1 – Okvir digitalnih kompetenc za državljane (Union, © European, 2017)

3. DigComp 2.1

Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane je orodje za izboljšanje digitalnih kompetenc državljanov. Razvite digitalne kompetence omogočajo boljše prepoznavanje življenjskih priložnosti in večjo zaposljivost. DigComp je doživel več nadgradenj, trenutna različica se imenuje DigComp 2.1. Predstavlja skupni referenčni okvir, ki določa 21 digitalnih kompetenc, razvrščenih v 5 ključnih področij, ki opisujejo, kaj pomeni biti digitalno kompetenten.

Biti digitalno kompetenten je namreč več kot zgolj uporaba najnovejše naprave ali programske opreme. Digitalna kompetenca je ključna transverzalna kompetenca, kar pomeni, da digitalno tehnologijo uporabljamo na kritičen, skupen in ustvarjalni način. DigComp usmerja posameznike k razmišljanju o vrsti vprašanj, kot so shranjevanje podatkov, zaščita digitalne identitete, razvoj digitalnih vsebin in vedenje na spletu (European Commission, 2018). Hkrati so digitalne kompetence ključne za udeležbo v sodobni družbi in sodobnem gospodarstvu, saj nam kot »prečne« kompetence pomagajo pridobiti tudi druge ključne kompetence, npr. komunikacijske in jezikovne spretnosti ali osnovne spretnosti na področju matematike in naravoslovja (Vuorikari, 2015). Digitalna kompetenca je namreč ena izmed osmih ključnih kompetenc, ki je potrebna za vseživljenjsko učenje (European Union, 2006). Glede na Evropsko poročilo o digitalnem napredku za leto 2017 kar 44 % prebivalcev Evropske Unije nima dovolj razvitih digitalnih kompetenc, 19 % pa teh kompetenc sploh nima (Europiean Commisson, 2017).

Tabela 1 je povzeta po dokumentu DigComp 2.1 (Union, © European, 2017) in prikazuje 5 področij kompetenc in 21 digitalnih kompetenc.

Tabela 26: *Pet področij kompetenc in 21 digitalnih kompetenc* (Union, © European, 2017)

Področja kompetenc			**Kompetence**	
1.	Informacijska pismenost	1.1	1	**Brskanje, iskanje in izbira podatkov, informacij in digitalnih vsebin**
		1.2	2	**Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin**
		1.3	3	**Upravljanje s podatki, z informacijami in digitalnimi vsebinami**
2.	Komuniciranje in sodelovanje	2.1	4	**Sporazumevanje z uporabo digitalnih tehnologij**
		2.2	5	**Deljenje z uporabo digitalnih tehnologij**
		2.3	6	**Prizadevno državljanstvo z uporabo digitalnih tehnologij**
		2.4	7	**Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij**
		2.5	8	**Spletni bonton**
		2.6	9	**Upravljanje z digitalno identiteto**
3.	Izdelovanje digitalnih vsebin	3.1	10	**Razvoj digitalnih vsebin**
		3.2	11	**Umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin**
		3.3	12	**Avtorske pravice in licence**
		3.4	13	**Programiranje**
4.	Varnost	4.1	14	**Varovanje naprav**
		4.2	15	**Varovanje osebnih podatkov in zasebnosti**
		4.3	16	**Varovanje zdravja in dobrega počutja**
		4.4	17	**Varovanje okolja**
5.	Reševanje problemov	5.1	18	**Reševanje tehničnih težav**
		5.2	19	**Prepoznavanje potreb in tehnoloških zadreg**
		5.3	20	**Ustvarjalna uporaba digitalnih tehnologij**
		5.4	**21**	**Prepoznavanje digitalnih razkorakov**

Okvir DigComp 1.0 je določal tri ravni doseganja kompetenc (raven nebogljenosti, preživetvena raven, raven premagovanja ovir). V DigCompu 2.1 so jih razširili na osem ravni. Širši in podrobnejši nabor ravni doseganja kompetenc podpira razvoj gradiv za učenje in usposabljanje. Pripomore tudi k oblikovanju orodij za vrednotenje razvoja kompetenc državljanov, karierne orientacije in napredovanja na delovnem mestu (Union, © European, 2017). Spodnja tabela prikazuje primerjavo ravni doseganja kompetenc v Dig Comp 1.0 in DigComp 2.1 – povzeto po dokumentu DigComp 2.1 (Union, © European, 2017).

Tabela 27: *Ključne besede, ki opisujejo ravni doseganja kompetenc* (Union, © European, 2017)

Ravni v DigCompu 1.0	Ravni v DigCompu 2.1	Zahtevnost opravil	Samostojnost	Prevladujoča kognitivna raven
Raven nebogljenosti	1	Preprosta opravila	S podporo drugih	Pomnjenje
	2	Preprosta opravila	Samostojno in s podporo drugih, kadar je to potrebno	Pomnjenje
Preživetvena raven	3	Običajna opravila ter enostavni problemi	Samostojno	Razumevanje
	4	Opravila in natančno določeni ter neobičajni problemi	Samostojno in v skladu z lastnimi potrebami	Razumevanje
Raven premagovanja ovir	5	Raznovrstna opravila in problemi	Nudenje podpore drugim	Uporaba
	6	Zahtevnejša opravila	Prilagajanje drugim pri zahtevnejših opravilih	Vrednotenje
Raven mojstrstva	7	Reševanje kompleksnih problemov z omejenim številom rešitev	Vključevanje in prispevanje k strokovnim rešitvam; vodenje drugih	Ustvarjanje
	8	Reševanje kompleksnih problemov s številnimi soodvisnimi dejavniki	Predlaganje novih idej in procesov za strokovno področje	Ustvarjanje

4. Potek učnih ur

4.1 Prvo srečanje

V okviru vzgojno-izobraževalne teme Pisna predstavitev smo se v prvem srečanju posvetili razvijanju 2. ključne digitalne kompetence »Komuniciranje«. Vzgojno-izobraževalni cilj je bil razvijanje sposobnosti komuniciranja in sodelovanja z drugimi. Namen učne ure je bil vzpodbuditi dijake h kreativnemu delovanju v okviru predvidenih dejavnosti, k sodelovanju s sošolci in z učiteljem in priprava dijakov na drugo srečanje, da bi ga začeli z zavedanjem, da skupinsko delo zahteva delovanje vseh v skupini.

Želen rezultat je bil aktivno sodelovanje vsakega posameznika v skupini za uspešno izvedbo skupinske naloge.

4.1.1 Uvod v učno uro (5 minut)

V uvodu smo pojasnili namen in cilje učne ure. Preverili smo tudi, koliko dijakov je opravilo domačo nalogo in oddalo osnutek seminarske naloge. Glede na število oddanih nalog smo se odločili za eno izmed dveh različic poteka učne ure.

4.1.2 Jedro učne ure (25–30 minut)

Oblikovali smo dve skupini, v vsaki je sodelovalo sedem dijakov. Skupine so oblikovali dijaki sami, v vsaki skupini so izbrali vodjo svoje skupine, ki je bil zadolžen za usmerjanje in poročanje. Ugotoviti smo morali, koliko dijakov je opravilo domačo nalogo in se glede na število narejenih nalog odločiti za eno izmed dveh različic delovanja:

Različica 1: Večina dijakov je pripravila osnutek svoje seminarske naloge – vsak dijak predstavi svoj osnutek. Skupaj izberejo najboljši osnutek in tistega, ki ga je potrebno še najbolj dopolniti (15 minut). Zapišejo, kaj je potrebno dopolniti pri tistem osnutku, ki potrebuje največ dopolnitev. Dijaki sprejmejo skupno odločitev o najbolj in najmanj dodelanem osnutku in o dopolnitvah, ki jih je potrebno narediti. (10 minut).

Različica 2:Večina dijakov ni pripravila osnutka svoje seminarske naloge – skupina skupaj izdela vzorčni osnutek seminarske naloge na temo Slovenija. Vsak dijak daje predloge, skupaj razdelijo temo na poglavja in podpoglavja.

V obeh skupinah smo izbrali 1. različico delovanja.

4.1.3 Zaključek učne ure (10–15 minut)

Ob koncu ure smo poročali o svojem delu. Poročali smo, katero različico smo uporabili pri svojem delovanju in ugotovitve. Skupaj smo odkrili, kaj je potrebno za dobro sodelovanje in kriterije dobrega sodelovalnega dela zapisali na tablo.

Kriteriji za uspešno sodelovanje:

Dajem predloge za rešitev problema.
Poslušam predloge drugih (četudi se z njimi ne strinjam) in jih poskušam razumeti.
Sodelujem pri odločitvi, katero pot bo skupina izbrala pri reševanju problema.
Aktivno sodelujem v skupini in opravim svoje naloge.
V skupini pomagam tudi drugim pri opravljanju njihovih nalog.
Sošolkam in sošolcem dajem koristne povratne informacije (o tem, kaj so dobro in kaj slabo opravili).

Kritično smo ocenili svoje sodelovanje in skupaj oblikovali kriterije dobrega sodelovanja. Slika na desni prikazuje pedagoškega svetovalca med zapisovanjem kriterijev dobrega sodelovanja na šolsko tablo.



Slika 121: *Gospod Radovan Krajnc zapisuje kriterije dobrega sodelovanja po nareku dijakov*

4.2 Drugo srečanje

V okviru iste izobraževalne teme Pisna predstavitev smo si za 2. srečanje zastavili vzgojno-izobraževalni cilj razvijanje različnih vidikov digitalnih kompetenc. Iskali smo podatke, komunicirali na različne načine s pomočjo tehnologije, ustvarjali vsebine, skrbeli za varnost in bili kreativni pri reševanju problemov.

4.2.1 Uvod (15 minut)

V uvodu smo razmišljali o možnostih uporabe spletne učilnice. Ugotovili smo, kakšna so pooblastila dijakov in učiteljev v šolski spletni učilnici in o prednostih in slabostih učilnic in pooblastil. Pogovorili smo se o načinih izmenjave gradiv med sošolci in o organizaciji gradiv za njihovo osebno rabo v času šolanja in kot pripravo na maturo. Ugotovili smo, da je mogoče uporabiti spletno učilnico na skoraj vsakem področju delovanja (društva, skupnosti, prostočasne dejavnosti itd). Proučili smo možnosti uporabe Googlove spletne učilnice.

4.2.2 Osrednji del (60 minut)

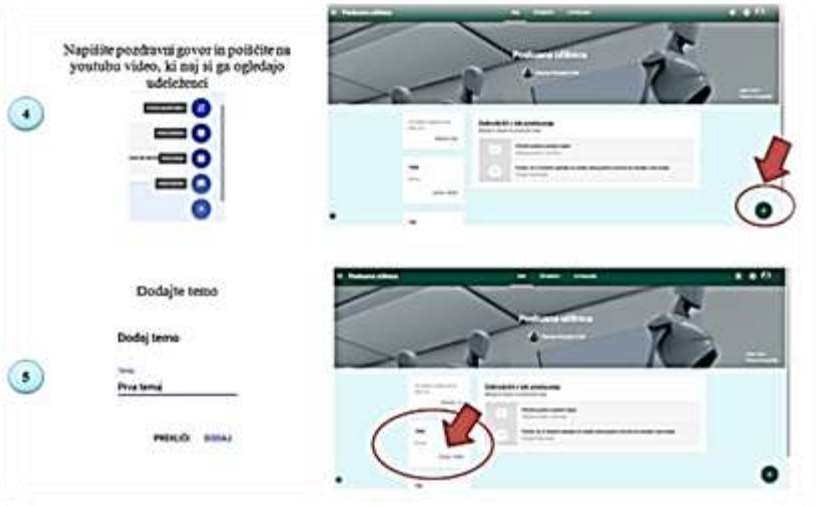
Tudi na 2. srečanju smo oblikovali dve skupini po sedem dijakov in izbrali vodjo vsake skupine. Upoštevali smo naslednja navodila za delo in ustvarjanje spletne učilnice:

- vodja vsake skupine ustvari spletno učilnico
- odločitev o namenu in izgledu spletne učilnice je skupna - izbor teme in fotografije je skupen
- vodja povabi ostale sošolce k sodelovanju – ti se prijavijo v svoj Google račun in se odzovejo povabilu oddajo nalogo, odgovorijo na vprašanje, komentirajo odgovore sošolcev
- priprava uvodnega nagovora – skupno delo
- vodja poišče in naloži video o uporabi Google Classroom v učilnico
- usvariti je potrebno vsaj eno temo in dodati vprašanja, obvestila, naloge – delo je potrebno razdeliti med vse člane
- vodja povabi vodjo druge skupine kot učitelja v svojo učilnico

Navodilo za ustvarjanje spletne učilnice, je prikazano na naslednjih treh slikah.



Slika 122: *Navodilo za ustvarjanje spletne učilnice – koraki 1, 2 in 3 (lasten vir)*



Slika 123: *Navodilo za ustvarjanje spletne učilnice: koraka 4 in 5 (lasten vir)*



Slika 124: *Navodilo za ustvarjanje spletne učilnice – koraka 6 in 7 (lasten vir)*

4.2.3 Zaključek (15 min)

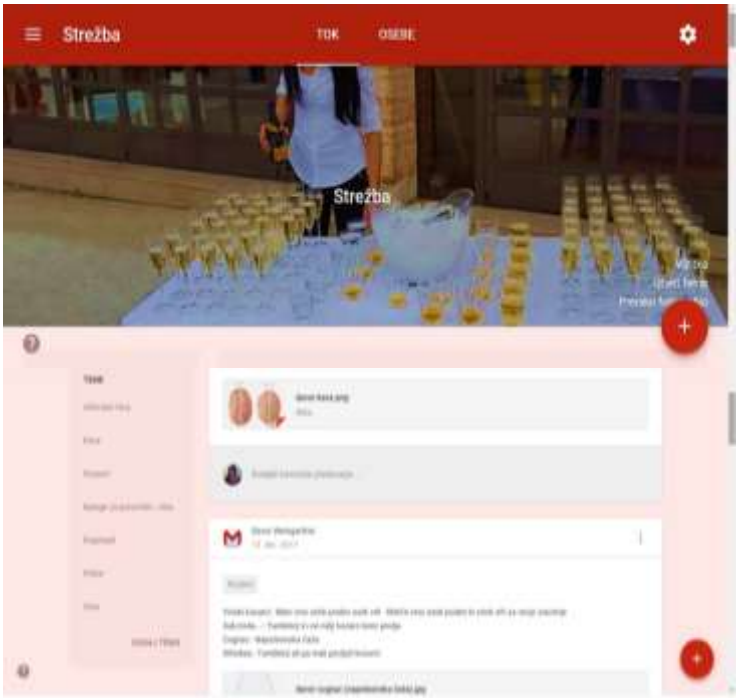
Ogledali smo si ustvarjeni spletni učilnici in izrazili mnenje o uporabnosti Googlove spletne učilnice in o tem, za kateri namen bi učilnico še lahko uporabili. Pogovorili smo se o težavah, na katere smo naleteli, in o načrtih za nadalje delo v spletni učilnici.

5. Zaključek

Razveselili smo se vneme pri ustvarjanju in rezultatov. Ustvarili smo dve učilnici za dve strokovni področji z namenom izmenjave gradiva. V spletni učilnici smo povabili tudi profesorja praktičnega pouka, ki jih na tem strokovnem področju poučujeta. Z urejanjem učilnic smo nadaljevali še vse šolsko leto. Pouk je potekal sproščeno, pridobili smo nove veščine in samozavest ob spoznanju, da smo poustvarili koristen spletni prostor, v katerem lahko delimo svoje znanje z drugimi in črpamo iz znanja drugih.

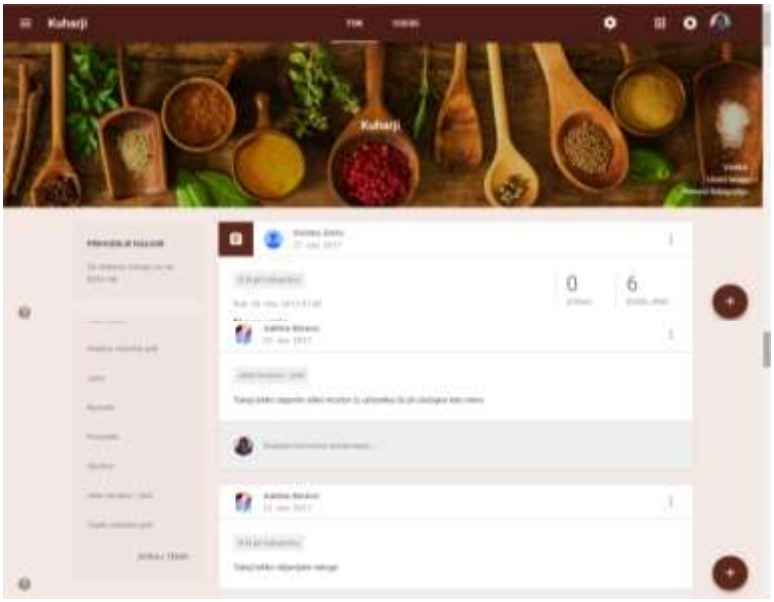
Kljub začetni bojazni, da sta dve šolski uri za vsebinsko in oblikovno izdelavo spletne učilnice premalo, se je izkazalo, da s skupnimi močmi veliko zmoremo.

Pri razvijanju digitalnih kompetenc je zelo pomembno, da učitelj sistematično načrtuje razvijanje kompetenc, kot so na primer: sodelovanje, komuniciranje, reševanje problemov. Kljub temu da dijaki pogosto dajejo vtis, da imajo digitalne kompetence razvite, temu ni tako. Zato jih moramo pri razvijanju digitalnih kompetenc sistematično podpirati. Pomembno je, da učitelj vključuje razvijanje digitalnih kompetenc tako, da jih integrira v pouk in dosega iste cilje iz učnega načrta na drug način, s tehnologijo.
Slika na desni prikazuje spletno učilnico »Strežba«.



Slika 125:: *Spletna učilnica – posnetek zaslona (pridobljeno s: https://classroom.google.com/c/OTcyMjA0NzM1Mlpa)*

Slika 6 (spodaj) prikazuje spletno učilnico »Kuharji«.



Slika 126: *Spletna učilnica - posnetek zaslona*
*(*pridobljeno s: *https://classroom.google.com/c/ODEyNjQzMzczNVpa)*

6. Viri

European Commission. (2018). *European Commission.* Prevzeto 30. 9 2018 iz European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp): https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp

European Union. (30. 12 2006). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Prevzeto 10. 26 2018 iz European Union: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex:32006H0962

Europiean Commisson. (2017). *Europe's Digital Progress Report 2017.Human Capital: Digital Inclusion and Skills*. Prevzeto 26. 10 2018 iz Europiean Commisson: http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?action=display&doc_id=15823

Union, © European. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels andexamples of use. *DigComp 2.1: Okvir digitalnih kompetenc za državljane Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe*. (B. V. Ensitra prevajanje, Prev.) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Prevzeto 30. 09 2018 iz https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/digcomp-2-1-okvir-digitalnih-kompetenc/files/assets/basic-html/index.html#4

Vuorikari, R. (21. 05 2015). *Razvoj digitalnih kompetenc: naloga državljana 21. stoletja*. Prevzeto 30. 09 2018 iz School education gateway - Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje: https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm

ZRSZ. (brez datuma). *Portal iEkosistem*. Prevzeto 30. 9 2018 iz Digitalno komuniciranje in sodelovanje: https://www.zrss.si/iekosistem/podrocja-kompetenc/digitalno-komunikaciranje-in-sodelovanje/

Kratka predstavitev avtorice

Valerija Pekušek Cvikl je od leta leta 2005 zaposlena na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Maribor kot profesorica Informatike in modula M3 – Poslovno komuniciranje in IKT. Pred tem je bila 18 let zaposlena v gospodarstvu kot programerka in vodja programerjev.

Uporaba IKT pri pouku, medpredmetnem in medpoklicnem sodelovanju ter samoevalvaciji

Using ICT in Teaching, Interdisciplinary and Intervocational Cooperation and Selfevaluation

Lucija Matič

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
lucijam@yahoo.com

Povzetek

Prispevek prikazuje prikaz primera uporabe sodobnih elektronskih orodij pri pouku, medpredmetnem povezovanju, medpoklicnem povezovanju in samoevalvaciji učitelja. Začetek digitalizacije pouka avtorice se je pričel med udeležbo na mednarodnem e-učnem tečaju evet2EDU.eu, ki ga je za Slovenijo koordiniral CPI. Uporabljena spletna orodja so bila v začetku Google Docs, Windows movie maker, Padlet, kasneje pa še Prezi, Google spletno mesto, Thatquiz idr. Spletna orodja so odlični pripomočki za ustvarjanje spletnih vsebin, njihovo stalno spreminjanje in nadgrajevanje, medpredmetno povezovanje in timsko sodelovanje učiteljev ter dijakov. Omogočajo spremljanje dela dijaka in takojšnjo reakcijo ob morebitnih težavah. Dijaki lahko obogatijo pouk s svojimi izkušnjami in sorodnimi vsebinami ter dajejo povratno informacijo o razumevanju snovi. Prikazani so primeri uporabe v različnih fazah pouka: usvajanje nove snovi, utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje. Prispevek utemeljuje smotrnost digitalizacije za povezovanje in sodelovanje med učitelji in med sorodnimi poklici ter za samoevalvacijo učitelja. Izpostavljen bo primer digitalnega gradiva projekta Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju, ki je bil izveden leta 2018.

Ključne besede: medpoklicno sodelovanje, medpredmetno sodelovanje, samoevalvacija učitelja, uporaba spletnih orodij pri pouku.

Abstract

The article presents a case of using modern e-tools in the teaching process, cross-curricular and interprofessional collaboration and in the teacher’s self-evaluation. The digitalization of the author's lectures started after attending the international e-course Evet2EDU.eu, which was coordinated by the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (CPI). Internet tools that were initially used were Google Docs, Windows movie maker, Padlet and later Prezi, Google website and Thatquiz. Internet tools are excellent for interdisciplinary and interprofessional collaboration and for self-evaluation. They enable monitoring of the student's learning progress and provide immediate reaction in case of need. Students can enrich lectures by their experience in related contents and give feedback of content understanding. The article presents cases of ICT usage for teaching, consolidating and evaluating purposes. The article also shows the applicability of digitalisation in the teaching process, establishing connections and cooperation between teachers and similar vocations and in self-evaluation. The article focusses on the case of digital material obtained during the Healthcare, Protection and Rescue Simulation Project (2018).

Keywords: cross-curricular approach, interprofessional collaboration, teacher’s self-evaluation, using e-tools in teaching process.

1. Uvod

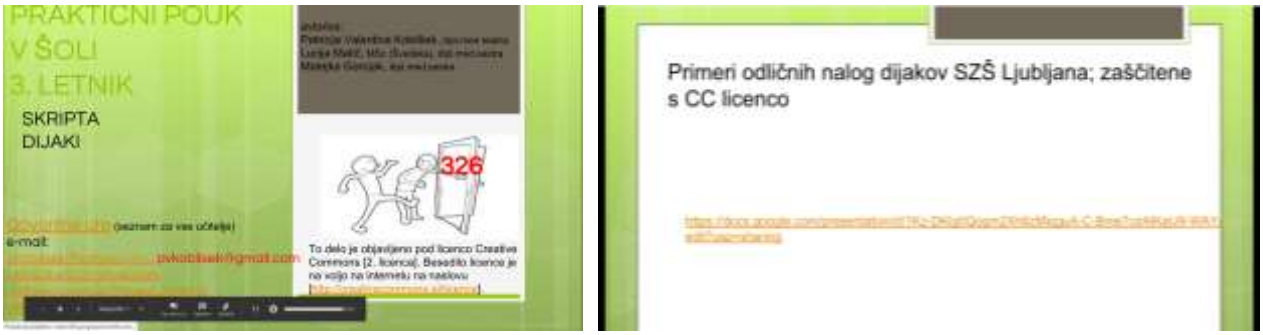
CPI je povabil srednje strokovne šole k sodelovanju na mednarodnem e-učnem tečaju z naslovom »**Kako oblikovati in izvajati spletni tečaj**« (CPI, 2013). Tečaj je bil 60-urni, izveden na daljavo preko spletne učilnice Moodle. Moderatorica za Slovenijo je bila ga. Tanja Logar. Zaradi nepoznavanja orodij in začetniških težav avtorica ocenjuje, da je za sodelovanje v tečaju porabila precej več kot 60 ur dela. Tečaj je bil sestavljen iz več časovno omejenih modulov z nalogami za udeležence, ki jih je bilo potrebno izpolniti do roka. Stopnjeval se je od lažjih k težjim nalogam. Vsi udeleženci so lahko spremljali delo posameznikov in ekip iz Slovenije in iz drugih sodelujočih držav. Tečaj je usposabljal udeležence za iskanje in ustvarjanje digitalnih vsebin, spoštovanje avtorskih pravic in za izvedbo e-tečaja. Naloge, v katerih so se udeleženci izpopolnjevali, so bile: študij gradiv, uporaba spletnih orodij pri projektu in pri pouku, sodelovanje na forumu, objave videogradiv, sodelovanje na telekonferenci, vnašanje vsebin v Wiki gradiva, samoevalvacija idr. Na tečaju so se udeleženci spoznavali z uporabnimi orodji, od katerih prispevek predstavlja le tiste, ki jih je avtorica kasneje uporabila v praksi poučevanja, medpredmetnega in medpoklicnega sodelovanja ter projektnega dela.

2. Razprava

Rezultat izkušenj iz udeležbe na tečaju je bil novo oblikovano učno gradivo **E-skripta**, ki se uporablja pri pouku zdravstvene nege na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana. Vsebine predmeta vsebujejo uporabo IKT in zajemajo: iskanje informacij, pisanje seminarske naloge na izbrano strokovno temo, spoznavanje klasične in elektronske zdravstvene dokumentacije, spoznavanje informacijskih sistemov v zdravstvu, prikaz učenja na daljavo in zdravstvenih storitev na daljavo. Pri ustvarjanju elektronske skripte (e-skripte) so sodelovale tri učiteljice. E-skripta je oblikovana s pomočjo orodja Google Predstavitve (Google, 2018). V skripto so umeščene učne vsebine, ki so opremljene s hiperpovezavami na dodatna domača in tuja elektronska gradiva; na Padlet table (Padlet, 2018), kamor dijaki vpisujejo svoja mnenja, razumevanje vsebin, dileme idr. Kasneje so bili skripti dodani kvizi za preverjanje predznanja dijakov, za ocenjevanje znanja in za evalvacijo pouka. Kvizi so kreirani z orodjem Google Obrazci (Google, 2018).

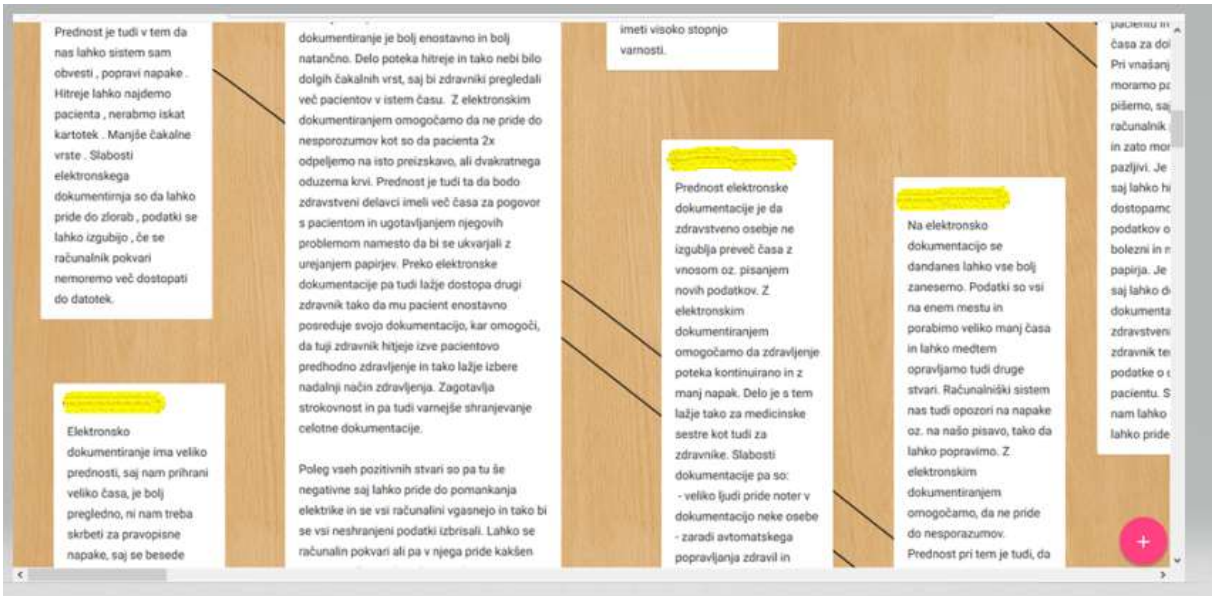
Izkušnje avtorice so bile, da so na začetku uporabe e-skripte dijaki le redko poznali katerokoli ponujeno orodje in da jim je bilo treba nuditi kar nekaj pomoči uporabi le-teh. Nekaterim se je zapletlo že pri tem, da niso vedeli gesla za dostop do svojega e-poštnega računa in so morali za potrebe pouka kreirati novega ali pa so želeli npr. uporabiti elektronski račun staršev. Zdaj je poznavanje orodij mnogo bolj poznano, nekateri dijaki imajo tudi že izkušnje z deljenjem dokumentov, večina pa uporablja le storitve shranjevanja dokumentov v oblaku. Še vedno jim je nenavadna hkratna skupna uporaba dokumenta in jih zabava. Večje težave imajo z iskanjem strokovnih virov, kjer kljub natančni razlagi še vedno posegajo po nestrokovnih/zastarelih virih ali pa jih kljub obilici obstoječih virov ne najdejo. V tej fazi pouka zelo pomaga učiteljevo sprotno spremljanje dijakovega napredka in komentiranja izbora virov ter pomoči pri iskanju. Ta cilj se doseže tako, da dijaki dobijo navodila za kreiranje skupnega dokumenta in za podelitev souporabe z učiteljem. V tem skupnem dokumentu dijak izdeluje večino pričakovanih izdelkov. Učitelj na ta način sproti in lažje spremlja delo vseh dijakov in tudi vidi morebitno neaktivnost dijaka ter pravočasno usmerja delo dijakov preko vpisovanja komentarjev v skupni dokument. Pri tem je učiteljeva vloga mnogo bolj mentorska kot pri klasičnem pouku.

Eden od ciljev predmeta je izdelava seminarske naloge. Za pomoč pri izdelavi so dijakom poleg navodil in kriterijev ocenjevanja na voljo tudi seminarske naloge njihovih predhodnikov, ki so bile ocenjene kot odlične. Ta možnost gradi na zaupanju do uporabnikov in na ideji deljenja znanja in rezultatov, da ima od vloženega dela in sposobnosti posameznika maksimalno korist čim več uporabnikov To naj bi na koncu vplivalo na večjo dobrobit za uporabnike teh znanj (paciente). Dijaki se možnosti ogleda tujih seminarskih nalog zelo poslužujejo in jo le redko zlorabijo (plagiatorstvo). Večinoma se poslužujejo že izdelanega oblikovanja in pa dostopa do uporabne literature, nekateri pa tudi do dela vsebin. Slika 1 prikazuje primer vsebin E-skripte s hiperpovezavami do dodatnih gradiv.



Slika 1: Uvodna in 29. stran E-skripte s hiperpovezavami (Kobilšek, Matič, Gornjak, 2018)

Pri analizi posameznih novih vsebin, dijaki vnašajo svoja razmišljanja v skupni dokument preko spletnega orodja Padlet. To orodje omogoča hkratno izpolnjevanje vseh udeležencev in jih dodatno motivira, saj niso več v individualnem odnosu le s profesorjem, ampak so njihovi odgovori vidni tudi ostalim. Na spodnji sliki je prikazana analiza posnetkov o uporabnosti elektronske zdravstvene dokumentacije. Večina posnetkov, ki jih dijaki analizirajo, je v tujem jeziku, kar omogoča medpredmetno sodelovanje tudi s profesorji tujega jezika.



Slika 2 Spletno orodje Padlet, v katerem dijaki analizirajo posnetke uporabnosti elektronske zdravstvene dokumentacije (Matič, 2018a)

Dijaki se praviloma razveselijo hiperpovezav slovenskih e-učilnic s področja zdravstva: E-ZNE (Pro.ECO, 2018) in Znanje je ključ do življenja (SB Izola, 2006/2017) ter igrice Naloge iz prve pomoči (NN, 2018). Večinoma navajajo, da bi si želeli uporabljati izobraževalne

računalniške igre tudi za šolo, če bi le-te bile na voljo. Hkrati pa večina navaja, da ne igrajo več igric, ampak da večinoma uporabljajo splet za socialne stike in ogled zanimivih vsebin. Razvoj kinetičnih računalniških iger bi lahko učenje veščin v zdravstvu popeljal na čisto drug nivo, kot ga poznamo danes.

Dijaki lahko že med usvajanjem nove snovi podajajo svoje predloge za vsebine in njim znana e-gradiva, ki jih učitelj lahko preprosto in hitro vnese v skripto. Dijaki morajo E-skripto le z enim klikom posodobiti in lahko takoj vidijo prikaz nove vsebine. Dijaki si lahko skripto tudi prenesejo kot PowerPoint prezentacijo in neposredno vnašajo svoje vsebine v individualizirano učno gradivo. Te možnosti se sicer poslužuje izjemno malo dijakov.

V E-skripto je za potrebe vsebin praktičnega pouka zdravstvene nege dodana tudi vsebina delovnih listov za oskrbo akutne in kronične rane ter videoposnetek postopkov menjave vrečke pri izločalni stomi in preveze kronične rane. Delovni listi dijakom niso najbolj priljubljena oblika učnega gradiva, ker so podatki v razpredelnici. Dijaki praviloma želijo, da bi se jim ista vsebina ponudila v obliki zapisa v učbenikih (po alinejah). Zaradi tega posamezniki potem to gradivo preoblikujejo tako, da ustreza njim, pri čemer pa se včasih izpustijo pomembne vsebine ali pa prihaja do učenja na pamet in včasih celo pomešanja specifik posameznih ran in oskrbe le-teh.

Soavtorice E-skripte lahko vsebine nenehno dodajajo in jih spreminjajo. Prav tako se dopolnjujejo pri tem, ko ena od avtoric doda novo vsebino in s tem lahko izboljšuje kakovost poučevanja tudi za ostale, ki do vsebin sicer verjetno še ne bi dostopale same od sebe. S skupno uporabo E-skripte se izboljšuje poenotenje poučevanja, hkrati pa se ohranja individualizacija, saj lahko vsaka od avtoric vnaša svoje elemente, ki jih drugim ni potrebno uporabiti. V primeru dilem in nejasnosti se avtorice usklajujejo. Sčasoma se je pokazal problem pri dodeljevanju dostopa ostalim uporabnikom. Ob nepravilnem vnosu pooblastila dostopanja uporabnikom se lahko zgodi, da urednice dijakom dovolijo dostop z možnostjo popravljanja vsebin. To predstavlja nevarnost in dejansko se je že zgodilo, da je zaradi napačnega podeljevanja pooblastila dostopa prišlo do uničenja dela vsebin, povzročitelja pa se ni moglo odkriti, ker je bil skrit za razrednim elektronskim računom. Vsebino je bilo sicer mogoče ponastaviti na prejšnjo različico, vendar je bilo v tem primeru problematično to, da so bile nekatere vsebine dodane s strani profesoric šele po tistem, ko je že prišlo do zlorabe, kar je povzročilo več dela z urejanjem, da je bila ponastavljena še neokrnjena verzija in da so bile ponovno vnesene novosti. Nadaljnje zlorabe so preprečene tako, da je urednicam preprečeno dodajanje novih urednikov in da so poučene o tem, kako izbrati pravilen dostop za dijake.

Izdelava videogradiva se je izkazala za zelo zahteven proces, saj je zelo težko ustvariti neoporečno sceno in izvedbo postopka. Izkazalo se je, da je bilo potrebno narediti kar nekaj posnetkov, preden so bili zadovoljivi. Čez nekaj časa po uporabi posnetka pa je bilo ugotovljeno, da so tudi v sprejemljivem posnetku prisotne manjše nepravilnosti. Posnetek ima od objave leta 2014 do sedaj 1897 ogledov. Povedati je treba, da je v poklicu zdravstvene nege kar nekaj videogradiva, ki pa ni primerno za uporabo. Odgovornost avtorjev je zato toliko večja, da ne prispevajo k veliki količini spornega gradiva, ampak da objavijo kakovostne in uporabne vsebine. Spodnja slika prikazuje izobraževalni videoposnetek o menjavi vrečke pri izločalni stomi, ki je bil narejen v projektu evet2EDU.eu.



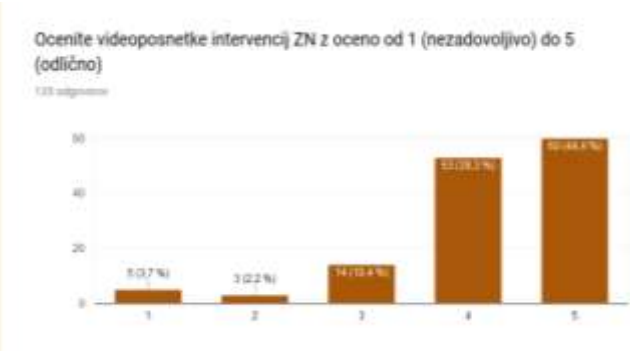
Slika 4 YouTube posnetek Menjava vrečke pri izločalni stomi (dijaki 3. G & Matič, youtube.com/, 2014)

Poleg prej omenjenih možnosti zlorab je potrebno povedati, da je pri tovrstni obliki pouka nujno potrebno, da se le-ta izvaja v računalniški učilnici ali pa v prostoru z dobro brezžično povezavo, v kolikor dijaki uporabljajo lastno IKT.

V E-skripti so vstavljene tudi povezave do testov in evalvacije, ki so narejeni s spletnim orodjem Google Obrazci (Matič, 2018a). Dijaki evalvirajo vsebine preko zaprtih in odprtih vprašanj. Obrazec se lahko oblikuje kot kviz in se uporabi za ocenjevanje. Avtorica izpostavlja koristnost obrazca zaradi takojšnje in pregledne obdelave podatkov, ki slikovno in grafološko hitro prikažejo osnovne vrednosti in izpostavijo močne in šibke točke pouka/profesorja. Rezultati so podani skupno ali individualno, lahko pa se izvozijo tudi v obliko preglednice, ki omogoča iskanje korelacij. Spodnja slika prikazuje dostop do evalvacije in delni rezultat le-te.



Slika 5: Povezava do Google obrazca za evalvacijo pouka (Matič, 2018a)



Slika 6: Samodejni grafični prikaz rezultatov pri enem od vprašanj iz obrazca (Matič, 2018a)

Avtorica je uporabila evalvacijo učnih vsebin in ocenjevanja pri svojem pouku v prvi vrsti za svoje potrebe in za potrebe ugotavljanja dejanskega stanja. Dijaki so praviloma v času izvajanja omenjenih učnih vsebin zelo obremenjeni. Predmet je sestavljen iz treh izjemno zahtevnih podsklopov, ki se izvajajo v istem časovnem obdobju, kar dodatno prispeva k obremenjenosti dijakov. Evalvacija je zelo pripomogla k večji samozavesti profesorice, ki je

dobila povratno informacijo neposredno od dijakov, da je ocenjevanje sicer res zahtevno, vendar v veliki meri pravično. Prav tako je bila evalvacija koristna za utemeljevanje ocenjevanja pred vodstvom šole in razredniki. Kasneje se je izkazalo, da je analiza odgovorov pri enem razredu avtorico privedla tudi do ugotovitve, da so v določenem razredu rezultati evalvacije zelo izstopali od ostalih (negativno). Po dodatnem razgovoru z dijaki, zakaj so (slabše) ocenili posamezne sklope v evalvaciji, je avtorica ugotovila, da je bil pedagoški proces izpeljan pomanjkljivo. Brez evalvacije bi avtorica do teh ugotovitev težko prišla. Tako pa je bilo mogoče napako delno popraviti in narediti načrt izboljšave svojega dela za v prihodnje.

Spletna orodja so se izkazala kot zelo uporabna tudi pri medpoklicnem povezovanju in pri projektnem delu. V letu 2018 je bila Srednja zdravstvena šola Ljubljana pobudnica regijskega projekta Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju. Koordinatorica projekta je bila avtorica tega prispevka. V tem projektu so se povezali in med seboj sodelovali: Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Zdravstvena fakulteta v Ljubljani, Medicinska fakulteta v Ljubljani, Zdravstveni dom Ljubljana, Univerzitetni klinični center Ljubljana, Gasilska brigada Ljubljana, Policijska uprava, Vojaška zdravstvena enota, Uprava RS za zaščito in reševanje, Rdeči križ OE Ljubljana in podjetje Medival. Kasneje sta se projektu pridružili tudi študentski organizaciji Sekcija študentov zdravstvene in babiške nege in Društvo študentov medicine Slovenije. Skupna nit projekta je bilo izkušenjsko učenje s poudarkom na simulacijah, s katerimi imajo izkušnje vse partnerske organizacije. Po strokovnem delu srečanja s predavanji partnerjev projekta in z vzporednimi učnimi delavnicami prve pomoči za dijake je bila na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana izvedena simulacija nesreče z večjim številom poškodovancev in nenadno obolelih. Simulacija je zajemala pripravo realnega scenarija, igralcev poškodovancev, realističnega okolja nesreče, evakuacijo in reševanje. Pridobitev projekta je elektronsko učno gradivo s strokovnimi predavanji, s posnetki prikaza pristopa in reševanja poškodovancev ter z elektronskim priročnikom Psihosocialna pomoč po nesrečah. V reševanje so bile vključene ekipe gasilcev, prvih posredovalcev Rdečega križa in reševalcev. Digitalizacija vseh narejenih aktivnosti je omogočila, da je opravljeno delo dokumentirano in da do učnih gradiv lahko dostopajo vsi partnerji projekta ter jih uporabljajo v svojih okoljih. Spodnja slika prikazuje spletno stran, ki je dostopna za partnerje projekta Simulacija v zdravstvu, zaščiti in reševanju 2018.



Sliki 7 in 8: Prikaz spletne strani projekta Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju 19. 5. 2018 (Srednja zdravstvena šola Ljubljana, 2018)

3. Zaključek

Uporaba e-gradiva omogoča razširjanje dosežkov od posameznikov do zainteresiranih uporabnikov in interesnih skupin. Omogoča hitro posodobitev podatkov, naknadno vključevanje manjkajočih posnetkov in gradiv, pregled, recenzijo, analizo, popravke idr. Digitalizacija informacij je močno orodje, ki močno skrajša čas pri oblikovanju, obdelavi in razširjanju informacij, olajša in izboljšuje procese dela v različnih fazah dela. Kljub vsemu je potrebno poudariti, da je digitalizacija orodje in ne cilj. Olajša nam nekatere procese, še vedno pa je cilj poklicnega izobraževanja doseči solidno teoretično znanje in kompetentno izvajanje praktičnih veščin. Digitalizacija lahko pri tem pomaga do neke meje, lahko ustvarja etično okolje za učenje ob simulaciji brez škode za dijake ali uporabnike njihovih storitev. Nedvomno je koristna za deljenje informacij, idej, dosežkov, za analizo dela in učinkov dela. Ob tem se je potrebno zavedati, da lahko digitalizaciji namenimo le en del svojega pedagoškega časa, saj je potrebno v prvi vrsti zasledovati učne cilje. Izziv za prihodnost je skupna baza recenziranih strokovnih e-učnih vsebin. Veliko koristi bi imeli od skupne baze, ki bi jo uporabljali skupaj v izobraževalnem in kliničnem okolju ter med sorodnimi poklici.

4. Viri

CPI. (2013). Mednarodni e-učni tečaj evet2EDU.eu. Dostopno na: http://www.cpi.si/novica.aspx?id=262 in https://www.facebook.com/evet2edu/

Pro.ECO. (2010-2011) E-ZNE; e-spletna učilnica. Dostopno na: http://ezne.szslj.si/

Google. (2018). Google dokumenti. Dostopno na: https://www.google.com/intl/sl_SI/docs/about/

Kobilšek, P.V., & Matič, L., & Gornjak, M. (2018). Dokumentacija v zdravstveni negi. Interna E-skripta. Srednja zdravstvena šola Ljubljana. Omejen dostop.

Matič, L. (2018). Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju. Interna spletna stran projekta Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju 2018. Srednja zdravstvena šola Ljubljana. Omejen dostop.

Matič, L. (2018a). Dokumentacija v zdravstveni negi-individualni sklopi. Interna E-skripta. Srednja zdravstvena šola Ljubljana. Omejen dostop.

Splošna bolnišnica Izola. (2006/2017). E-učilnica projekta Usposobljenost reševalcev, ključ do življenja. Dostopno na: https://odprtaup.upr.si/pluginfile.php/141/mod_resource/content/1/index.html

Padlet. (2018). Spletno orodje. Dostopno na: https://padlet.com/

N. N. (2018). Spletna učna igra iz vsebin prve pomoči. Dostopno na: https://uciteljska.net/blodnjaki/prvapomoc/prvapomoc.htm

Dijaki 3. G razreda Srednje zdravstvene šole Ljubljana & Matič, L. (2014). Izobraževalni posnetek Menjava vrečke pri izločalni stomi. Dostopno na: https://www.youtube.com/watch?v=JIeAJDhVUZs&feature=youtu.be

Kratka predstavitev avtorice

Lucija Matič, po izobrazbi dipl.m.s. se je poklicno že v času študija kalila v intenzivnih enotah otroških in odraslih intenzivnih oddelkov v Univerzitetnem kliničnem centru Ljubljana. Poleg teoretičnega znanja si je tako nabrala bogato praktično znanje, ki ga je kasneje še utrjevala kot stalno zaposlena v isti ustanovi. V času dela na Kliničnem oddelku za intenzivno terapijo in anesteziologijo je vpisala magistrski študij na daljavo, ki je bil izpeljan v angleščini v organizaciji Švedske visoke šole ter leta 2005 uspešno zagovarjala svojo magistrsko nalogo Spiritual needs- spiritual needs as percieved by Slovenian nurses; Duhovne potrebe - duhovne potrebe kot

jih razumejo slovenske medicinske sestre. V času zaključka tega študija je zamenjala delovno mesto in si pridobila nov poklic- učiteljica. Oba poklica danes z veseljem opravlja in svoje delo čuti kot poslanstvo. Je mati treh otrok in svojo družino doživlja kot svoj bivanjski temelj. S hvaležnostjo sprejema vsako materialno in nematerialno blagostanje, ki jo obdaja in ga ne jemlje kot samoumevnega.

E-gradiva za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju

E-Materials for Pupils with Mild Intellectual Disability

Mateja Ivanuša

Osnovna šola Kozara Nova Gorica
mateja.ivanusa@os-kozara.si

Povzetek

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju so učenci s posebnimi potrebami. Vključujejo se v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. e-gradiva in e-učbeniki so danes del osnovnošolskega vsakdana. Vendar pa to ne drži tudi za učence z posebnimi potrebami, ki so vključeni v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Pripravljena e-gradiva in e-učbeniki so za učence v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom pogosto vsebinsko in didaktično neustrezna. Izkušnje z uporabo lastnih e-gradiv kažejo, da morajo biti e-gradiva za te učence prilagojena njihovim bralnim zmožnostim in stopnji funkcioniranja. Ustrezno pripravljena e-gradiva vzpodbujajo aktivnost učencev med poukom in vplivajo na njihov odnos do informacijsko komunikacijske tehnologije.

Ključne besede: e-gradiva, prilagojen program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Abstract

Pupils with a mild intellectual disability are pupils with special needs. They are included in an adapted basic school program with lower education standard. e-materials and e-books are part of elementary schools today. However, this does not apply to pupils with special needs, who are included in an adapted basic school program with lower education standard. Prepared e-materials and e-books are often content and didactically inappropriate for those pupils. Experience of usage own e-materials suggests that e-materials for these learners must be adapted to their reading skills and degree of functioning. Properly prepared e-materials promote the activity of pupils during classes and influence their attitude towards information and communication technology.

Keywords: adapted to basic school program with lower education standard, e-materials, pupils with mild intellectual disability.

1. Uvod

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) so učenci s posebnimi potrebami. Na podlagi odločbe Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami se vključujejo v prilagojeni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju OŠ PP NIS). Prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom se od osnovnošolskega programa razlikuje po predmetniku, št. ur pouka na teden,

ocenjevanju in organizaciji pouka. V prispevku so predstavljene izkušnje z uporabo e-gradiv v višjih razredih prilagojenega programa osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom.

2. Uporaba e-gradiv in učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

2.1 Značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju in njihova računalniška pismenost

Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo, v primerjavi z vrstniki, znižane sposobnosti za učenje in osvajanje splošnih znanj. Težave imajo s pomnjenjem, priklicem in uporabo naučenega. Zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti imajo težave pri reševanju problemov. Njihovo mišljenje je bolj konkretno. Težko prehajajo na abstraktno raven. Pogosto je lažji motnji v duševnem razvoju pridružena še druga razvojna motnja (ADHD, MAS, različni sindromi). Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo pogosto tudi težave na področju orientacije v prostoru in času ter slabše razvito bralno tehniko.

Opisane značilnosti vplivajo tudi na računalniško pismenost učencev v prilagojenem programu devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Z namenom vzpodbujanja računalniške pismenosti je v drugi triadi (4., 5. in 6. razred) tudi specialno didaktični predmet računalniško opismenjevanje. Pri predmetu učenci ob neposrednem delu z računalnikom pridobivajo tiste temeljne spretnosti uporabe računalnika kot učnega in rehabilitacijskega pripomočka, ki so potrebne pri izobraževanju in v nadaljnjem življenju (Učni načrt za predmet računalniško opismenjevanje). Gartner (2016) ugotavlja, da imajo učenci prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom določena računalniška znanja. Uspešni so pri preprostih nalogah urejanja besedil, ki jih pogosto uporabljajo. Učenci, vključeni v raziskavo, pa so bili neuspešni, oziroma so potrebovali več pomoči, pri nalogah na področju spletne komunikacije (Gartner, 2016). Končar, Gorše in Rupar (2007) podarjajo potrebo po pridobivanju IKT znanja v obdobju osnovnošolskega izobraževanja in navajajo, da IKT omogoča aktivno participacijo oseb s posebnimi potrebami na vseh področjih življenja in zmanjšuje diskriminacijo in socialno izključenost.

Izkušnje na tem področju nakazujejo, da potrebujejo učenci z LMDR več časa pri osvajanju posameznih digitalnih kompetenc in ostajajo na osnovni stopnji njihove uporabe. Evropska komisija navaja digitalno pismenost v okviru digitalne kompetence, ki je ena od osmih bistvenih kompetenc vseživljenjskega učenja. Zato vključevanje IKT v proces izobraževanja učencev s posebnimi potrebami igra še posebej pomembno vlogo in pomaga pri pripravi oseb s posebnimi potrebami na vseživljenjsko učenje, rekreacijo in delo izven šole (UNESCO Communication and Information Sector Knowledge Societies Division, 2011)

2.2 Kaj so e-gradiva in kje jih najdemo?

Kač (2011) navaja, da je e-gradivo digitalni učni vir, ki je namenjen učenju. Z razvojem informacijsko komunikacijske tehnologije in širitvijo njene uporabe se je v preteklosti večala tudi uporaba e-gradiv v šolstvu. Pri tem je potrebno izpostaviti prednosti e-gradiv pred običajnimi gradivi, ki so:

- Večpredstavnost (besedilo, slike, video, zvok, simulacije) pritegne in nagovarja učenca, hkrati pa ustreza različnim zaznavnim tipom učencev.
- Interaktivnost spodbuja večje sodelovanje in aktivnost učencev v procesu izgradnje znanja.

- Dostopnost e-gradiv omogoča učencu, da kadarkoli in od koderkoli dostopa do e-gradiv.
- Ažurnost, saj lahko e-gradiva pri ugotovljeni napaki hitro popravimo (Kač, 2011).

e-gradiva so bila v preteklosti nameščena na različnih medijih (na primer zgoščenkah in DVD-jih), danes pa do njih najpogosteje dostopamo na različnih spletnih mestih ali preko spletnih portalov. Danes lahko učitelji v devetletni osnovni šoli v pouk vključujejo številna e-gradiva. Nekatera med njimi so prikazana na sliki 1. Gradiva so dostopna na spletu. Nekatera so za uporabnike brezplačna, druga pa plačljiva ali del učbeniških kompletov, ki jih učenci uporabljajo pri pouku.



Slika 1: e-gradiva in e-učbeniki za devetletno osnovno šolo

2.3 E-gradiva za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju, vključene v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom

2.3.1 Izkušnje z uporabo pripravljenih e-gradiv v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom

e-gradiva in e-učbeniki so danes del osnovnošolskega vsakdana. Vendar pa to ne drži tudi za učence z posebnimi potrebami, ki so vključeni v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom ima drugačen predmetnik, kot program devetletne osnovne šole. Učni načrti za posamezne predmete se prav tako razlikujejo. V njih so zajete samo temeljne vsebine, ki pa so po razredih drugače razporejene. Zato so za učence z LMDR, ki so vključeni v OŠ PP NIS pripravljena e-gradiva in e-učbeniki v veliki meri vsebinsko neustrezni. Pri vključevanju pripravljenih e gradiv (npr. e-učbenikov) v pouk v OŠ PP NIS so bili najpogosteje uporabljeni samo posamezni elementi, na primer animacije, videoposnetka ali interaktivne naloge.

Pri samostojnem delu z na spletu dostopnimi e-gradivi so naši učenci pogosto naleteli na težave. Najpogosteje so bile to težave, ki so bile posledica njihovih posebnih potreb:

- predolga besedila, ki jih zaradi slabše bralne tehnike niso uspeli prebrat,
- zahtevna navodila, ki jih niso razumeli,
- nespretno ravnanje z računalnikom zaradi motenj pozornosti (zapre spletno stran, namesto da samo preklopi med dvema stranema),

- slabše obvladovanje tehnologije zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti (npr. težave pri obvladovanju postopka prijave).

Pečjak (2017) dejavnike uspešnosti e-učenja deli na dejavnike, ki izvirajo iz učenca in tiste, ki izvirajo iz okolja. Med dejavniki, ki izhajajo iz učenca ima pomembno vlogo predznanje (Pečjak, 2017). Predznanje učencev z LMDR je bilo pogosto neustrezno, zato je bila uspešnost uporabe pripravljenih e-gradiv pod pričakovanji.

2.3.2 e-gradiva za učence prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom

Za učence v PP OŠ NIS obstaja le peščica e-gradiv, ki so jih zanje izdelali učitelji. Nekatera od teh so dostopna na portalu Učiteljska.net.

To postavlja učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju v neenakovreden položaj z vrstniki in je v nasprotju s smernicami Evropske agencije za razvoj in izobraževanje na področju posebnih potreb, ki navaja, da je bistven namen uporabe IKT v izobraževanju za učence s posebnimi potrebami spodbujanje izenačenih možnosti na področju izobraževanja (Evropska agencija za razvoj in izobraževanja na področju posebnih potreb, 2013).

2.3.3 Izdelava in uporaba lastnih e-gradiv v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom

Z namenom tudi tem učencem omogočiti sodoben pouk so bila v štirih letih izdelana številna e-gradiva za naše učence 6. in 7. razred PP OŠ NIS. Največ e-gradiv je bilo izdelanih za naravoslovje in družboslovje, saj je bilo za ta dva predmeta najtežje najti ustrezna pripravljena e-gradiva. Pri izdelavi e-gradiv je bilo potrebno posebno pozornost nameniti prilagajanju besedila bralnim zmožnostim učencev. Kjer je bilo možno, so bili v e-gradivo nameščeni tudi zvočni posnetki besedila ter čim več animacij in videoposnetkov s katerimi so bile obravnavane vsebine konkretizirane in tako približane učencem. Gradiva so bila izdelana z različnimi orodji.

Hot Potatoes je bil uporabljen za izdelavo križank in nalog povezovanja. Tako pripravljena gradiva so bila uporabljena predvsem pri preverjanju znanja ob koncu ure, ali za preverjanje predznanja in animacijo učencev na začetku učne ure. Slika 2 prikazuje primer križanke, ki je bila izdelana za ponavljanje snovi o gozdu.



Slika 2 Primer križanke, narejene s HotPotatoes

S programom EXE so bila izdelana e-gradiva za nekaj sklopov naravoslovja in družboslovja (slika 3). Že takoj na začetku je bil namen pripraviti gradivo, ki bo vsebinska celota in bo namenjeno tako delu pri pouku, kot tudi domačemu delu učencev in učenju. Pri načrtovanju vsebin je bil izhodišče učni načrt za predmet družboslovje v 7. razredu prilagojenega programa osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Pri izdelavi gradiv je bilo potrebno, ob vsebinskem vidiku, zagotoviti tudi multimedijske vsebine in interaktivne naloge.



Slika 3 Primer e-gradiva, izdelanega s programom EXE

V okviru spletne učilnice so bili z Moodlom izdelani različni kvizi (slika 4), ki so služili preverjanju znanja učencev.



Slika 4 Primer kviza v spletni učilnici Moodle

Slika 5 prikazuje e-gradivo, ki je izdelano z eUrejevalnikom vsebin, ki je dosegljiv preko spletne strani https://eurejevalnik.sio.si/. Tako je bilo izdelanih nekaj gradiv za pouk naravoslovja.



Slika 5 Primer e-gradiva, narejenega z eUrejevalnikom vsebin

Za učence s težavami na področju branja so bile pri slovenščini izdelane PowerPoint predstavitve beril (slika 6), ki so jih učenci brali pri pouku. V predstavitvah so besedilu berila in ilustracijam dodani tudi posnetki branja. Takšna e-gradiva so učenci uporabljali pri samostojnem delu z besedili.



Slika 5 Primer e-gradiva, narejenega s PowerPointom

Tako pripravljena gradiva so bila nameščena v spletno učilnico razreda. Učenci so jih samostojno uporabljali pri pouku. Učenci pa so do pripravljenih e-gradiv lahko dostopali tudi od doma in jih uporabljali pri učenju.

Seveda so se tudi pri uporabi teh e-gradiv pojavljale težave. Največ težav so imeli učenci na začetku šolskega leta z obvladovanjem dela z računalnikom. Večina učencev je tekom šolskega leta osvojila postopek prijave v spletno učilnico in delo z e-gradivi. Vsako šolsko leto pa so bili tudi posamezniki, ki so tudi ob koncu šolskega leta potrebovali pomoč.

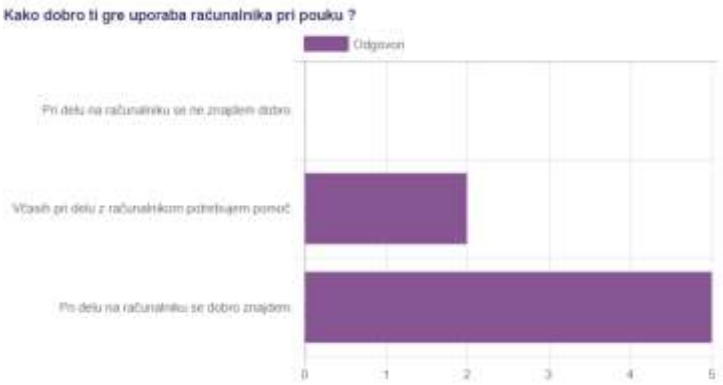
3. Zaključek

Učenci so uvajanje e-gradiv v pouk dobro sprejeli. Kot dobra, so se izkazala e-gradiva pri katerih so bile upoštevane posebne potrebe naših učencev. Posebej dobro so bila sprejeta gradiva, ki so bila dobro prilagojena bralnim in razumevnim zmožnostim učencev. Učencem s težavami na področju branja so bili v pomoč posnetki besedil, ki so izboljšali njihovo razumevanje daljših besedil in povečali njihovo samostojnost pri delu z učnimi viri.

Pripravljena e-gradiva so v večini primerov vzpodbudila lastno aktivnost učencev pri pouku. Vključene večpredstavnosti so konkretizirale in učencem približale obravnavane vsebine.

Ob zaključku šolskega leta so učenci v spletni anketi izrazili svoje mnenje o vključevanju računalnika v pouk. V vseh šolskih letih uporabe e-gradiv in spletne učilnice je bila uporaba računalnika pri pouku učencem všeč. Najbolj jim je bilo všeč, ko so sami iskali podatke na spletu, kar kaže, da uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije vzpodbuja lastno aktivnost tudi pri učencih z LMDR. Pri e-gradivih so jim bili najbolj všeč videoposnetki. Pri preverjanju znanja s pomočjo e-gradiv jim je bilo najbolj všeč to, da so takoj izvedeli ali je njihov odgovor pravilen.

Večina učencev je ob koncu šolskega leta ocenila, da se pri uporabi računalnika pri pouku dobro znajde (graf 1), kar kaže tudi na pridobljeno samozavest pri rabi informacijsko komunikacijske tehnologije. V skladu z rezultati raziskav, ki jih navaja Pečjak (2017) je izkušenost dela z e-gradivi pomemben napovednik učne uspešnosti učencev pri e-učenju.



Graf 1 Mnenje učencev o usposobljenosti za rabo računalnika pri pouku v šolskem letu 2015/16

Izkušnje z vključevanjem e-gradiv v poučevanje učencev z LMDR nakazujejo, da učenci to obliko poučevanja dobro sprejemajo in z njo dosegajo cilje programa v okviru svojih zmožnosti. Pri tem pa uporaba IKT pri pouku nedvomno vpliva na razvoj digitalne pismenosti učencev.

4. Literatura

Gartner, Valentina (2016). Računalniška pismenost učencev s posebnimi potrebami. *Didakta, letnik 25 i. e. 26, številka 188, (str. 12-17)*. Pridobljeno s http://www.dlib.si

Kač, Liljana (2011).Kakovostna e-gradiva – kakovostno znanje. B. Gruden (ur.), A. Flogie (ur.), J. Harej (ur.), M. Šverc (ur.), B. Čampelj (ur.), idr. *E-gradiva in Slovensko izobraževalno omrežje SIO (str*. 10 – 11). Ljubljana: E-središče v okviru projekta E šolstvo.

Končar, M., Gorše, A. in Rupnik, T. (2007). *Računalniška informacijska komunikacijska tehnologija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Evropska agencija za razvoj in izobraževanja na področju posebnih potreb (2013). *Informacijska in komunikacijska tehnologija kot podpora inkluziji.* Pridobljeno s https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-SL.pdf

Pečjak, Sonja (2017). *Psihološka perspektiva učenja iz elektronskih vs. tiskanih gradiv*. Prispevek predstavljen na E-gradiva kot bližnjica do uspeha?. Prispevek pridobljen s http://www.kss-ess.si/wp-content/uploads/2018/03/E GRADIVA_KOT_BLIZNJICA_DO_USPEHA_BDS2017.pdf

Učni načrt za računalniško opismenjevanje, Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe_programi/ucni_nacrti/pp_nis_racunalnisko_opismenjevanje.pdf

UNESCO Communication and Information Sector Knowledge Societies Division (2011). *Accessible ICTs and Personalized Learning for Students with Disabilities.* Pridobljeno s http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002198/219827e.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Ivanuša je rojena v Mariboru. Zaključila je študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica. Delala je kot učiteljica v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Z uvajanjem IKT se aktivno ukvarja ves čas poučevanja. Od leta 2016 opravlja delo pomočnice ravnatelja na isti šoli.

IKT namesto šolske torbe, vsakdanjik slepega učenca

ICT Instead of a School Bag, Everyday Life of a Blind Pupil

Anja Ponikvar

Center IRIS
anja.ponikvar@center-iris.si

Povzetek

Običajno podobo šolarja sestavlja šolska torba polna zvezkov, učbenikov in pisal. Slepi učenec ima namesto tega prenosni zunanji pomnilnik, njegovo učno okolje pa izgleda kot sodobno opremljena računalniška učilnica.
Učitelji pogosto uporabljajo informacijsko komunikacijsko tehnologijo za popestritev pouka kot eno izmed oblik dela ali kot dodatni medij, preko katerega se učenci lahko izrazijo. Na ta način sproti pridobivajo in uporabljajo nova znanja, ki jim omogočajo razvoj kompetenc za ustrezno rokovanje z informacijsko komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IKT). Za slepe učence uporaba IKT ni izbira, popestritev ali dopolnitev ostalim načinom dela. Za slepe učence je raba IKT nuja. Z uporabo elektronskih pripomočkov dostopajo do vsebin, ki jih spremljajo videči vrstniki. IKT tako lahko vsaj deloma zapolni vrzel, ki nastane med njimi in videčimi vrstniki zaradi specifičnih težav in potreb slepih učencev. Slepi učenci so primorani pridobiti specialna znanja in veščine, kot sta pismenost v brajici in desetprstno slepo tipkanje. Za osnovno delo pri pouku potrebujejo računalnik, brajevo vrstico in programski vmesnik, ki jim omogoča branje zapisanega besedila na zaslonu. Obvladovanje IKT slepim odpira veliko novih možnosti za vključevanje v svet videčih in pripomore k izenačevanju možnosti za nadaljnje izobraževanje in delo.

Ključne besede: brajeva vrstica, brajica, čitalec zaslona, desetprstno tipkanje, informacijsko komunikacijska tehnologija, slepota.

Abstract

A typical image of a pupil consists of a school bag full of notebooks, textbooks and pens. However, a school bag is replaced by a flash drive with a blind pupil making his learning environment look like a modern computer-equipped classroom.
Teachers often use information communication technology to enrich learning or as an additional media for the pupils to be able to communicate and express themselves. This is how pupils gain knowledge and develop their skills in order to handle the information communication technology (hereinafter referred to as ICT) adequately. For blind pupils using ICT is not a choice, an enrichment lesson nor an addition to other ways of work. For them it is a necessity. The use of electronic devices enables them to access the same contents as their sighted peers. ICT can be a major aid in closing the gap between blind and sighted pupils, which arises due to specific difficulties they face and needs they have. Blind pupils need to develop special knowledge and skills, such as literacy in braille and touch typing. In order to do basic work in class they need a computer, a braille display and a software interface that allows them to read out the text on screen. Mastering ICT gives blind pupils new opportunities for their inclusion in a sighted world and provides equal opportunities for them in further education and work.

Key words: blindness, braille, braille display, information communication technology, screen reader, touch type.

1. Uvod

Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) je danes del našega vsakdana. Pri osnovnošolskem izobraževanju učitelji uporabljajo IKT za popestritev pedagoškega procesa, motivacijo ali vir informacij. Za slepe učence je uporaba elektronskih pomagal nujna za učni proces. Pridobitev pripomočkov in specialnih znanj ureja zakonodaja. Elektronska pomagala, specifična za populacijo slepih, omogočajo hitrejše in natančnejše zapisovanje, lažje sledenje pedagoškemu procesu in dostop do spletnih vsebin. Slepi učenci morajo vložiti veliko truda za razvoj spretnosti, ki jih zahtevajo specialna znanja in uporaba tehnologije. Še predno pričnejo z usvajanjem in zapisovanjem nove učne snovi, naletijo na veliko ovir.

2. Opredelitev slepote in slabovidnosti

Pri opredelitvi kategorije invalidnosti se v zdravstvu uporablja definicija slepote in slabovidnosti, določena s strani Svetovne zdravstvene organizacije, WHO (World health organization). Od ostanka vida je odvisna uvrstitev v 1., 2., 3., 4. ali 5. kategorijo, odvisno od njihovega ostanka vida, pri čemer se upošteva vid na boljšem očesu in z najboljšo korekcijo, torej z očali ali kontaktnimi lečami (Okvare vida, 2015).

»Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Merilo za oceno vidnega polja je izvid perimetrije.« (Stirn Kranjc idr., 2015, str. 8)

Kategorizacija slepote in slabovidnosti, ki se uporablja v šolstvu je predstavljena v Tabeli 1. Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, je pripravil Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Stirn Kranjc idr., 2015).

Tabela 28*: Kategorizacija slepote in slabovidnosti*

Kategorija	Ostrina vida
1. kategorija: Zmerno slabovidni otroci	10% do 30%
2. kategorija: Težko slabovidni otroci	od 5% do 10% ali zoženo vidno polje do vključno 20° okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida
3. kategorija: Slepi otrok z ostankom vida	od 2% do 5% ali zoženo vidno polje do vključno 10° okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida
4. kategorija: Slepi otrok z minimalnim ostankom vida	manj kot 2% ali zoženo vidno polje do vključno 5° okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida
5. kategorija: Popolnoma slepi otrok	dojem negativen ali dojem svetlobe pozitiven z negativno projekcijo

Slabovidni otroci potrebujejo delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in specialni trening na področju komunikacije, orientacije in socialnih veščin. Imeti morajo prilagojena gradiva, potrebno jim je omogočiti tudi uporabo ustreznih pripomočkov. Ti učenci delajo po metodi za slabovidne (Stirn Kranjc idr., 2015).

V 3., 4. ali 5. kategorijo so uvrščeni slepi otroci z ostankom vida, slepi otroci z minimalnim ostankom vida in popolnoma slepi otroci. Ti učenci potrebujejo prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke ter pripomočke za orientacijo in za

vsakdanje življenje. Prav tako potrebujejo specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik. Učenci uvrščeni v 3. ali 4. kategorijo delajo delno po metodi za slepe in delno po metodi za slabovidne. Pri delu so počasnejši od svojih videčih vrstnikov. Učenci uvrščeni v 5. kategorijo delajo po metodi za slepe. Kar pomeni, da njihovo učenje poteka preko tipa in sluha. V primerjavi z videčimi vrstniki so počasnejši pri delu in gibalnih dejavnostih. (Stirn Kranjc idr., 2015).

3. Tehnični pripomočki slepih oseb

Slepe in slabovidne osebe imajo možnost pridobiti različne tehnične pripomočke za lažje delovanje. Na podlagi Zakona o izenačevanju možnosti invalidov (v nadaljevanju ZIMI) je objavljen Pravilnik o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila. S tem pravilnikom je opredeljeno, kateri pripomočki pripadajo slepim in slabovidnim, ter kakšni so pogoji. Pogoji za uveljavljanje pravice do tehničnih pripomočkov:

- »... so državljani Republike Slovenije s stalnim prebivališčem v Republiki Sloveniji ali tujci, ki imajo stalno prebivališče v Republiki Sloveniji,
- imajo 2., 3., 4. ali 5. kategorijo slepote ali slabovidnosti po definiciji slepote in slabovidnosti ali imajo najmanj 80-odstotno izgubo sluha po Fowlerju ali
- imajo kot gluhoslepe osebe 1., 2., 3., 4. ali 5. kategorijo slepote ali slabovidnosti po definiciji slepote in slabovidnosti in najmanj 50-odstotno izgubo sluha po Fowlerju ter
- bodo sposobni tehnični pripomoček samostojno osebno uporabljati v skladu s posebnimi pogoji, ki so za posamezni tehnični pripomoček določeni v listi tehničnih pripomočkov.« (»Pravilnik o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila«, 2014)

Oseba, ki izpolnjuje zgoraj navedene pogoje, lahko na katerikoli upravni enoti odda vlogo z osnovnimi podatki vlagatelja in nazivom pripomočka, ki ga želi uveljaviti. Vloga mora vsebovati tudi izvid okulista, iz katerega je razvidna kategorija slepote ali slabovidnosti po definiciji slepote in slabovidnosti, navedbo o priznanem statusu invalida in navedbo o prejemanju denarne socialne pomoči, če jo vlagatelj prejema. Poleg vloge je potrebno predložiti dokazila o usposobljenosti za uporabo pripomočka, ki ga izda Zveza društev slepih in slabovidnih. Upravna enota nato izda odločbo o priznanju pravice do izbranega tehničnega pripomočka in vrednotnico za sofinanciranje pripomočka (Pravilnik o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila, 2014).

Pripomočke sofinancira država v višini 85 odstotkov, ostalo prispeva vlagatelj sam. Razen v primeru, ko le-ta prejema denarno socialno pomoč po predpisih, urejenih s področjem socialnega varstva, ali ima priznan status po predpisih, ki urejajo družbeno varstvo duševno in telesno prizadetih oseb. V zadnjih dveh primerih so tehnični pripomočki sofinancirani v celoti (Zakon o izenačevanju možnosti invalidov, 2010).

Pripomočki IKT, ki jih slepi učenci lahko uporabljajo pri pouku so računalnik, programski vmesnik in brajeva vrstica.

3.1 Računalnik/tablični računalnik/mobilni telefon

Osnovni predstavnik IKT je računalnik. Slepi učenci 3., 4. ali 5. kategorije lahko izbirajo med namiznim ali prenosnim računalnikom, tabličnim računalnikom ali mobilnim telefonom. Do tega tehničnega pripomočka so upravičeni na vsake 4 leta. Pred vložitvijo vloge morajo na

Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije pridobiti potrdilo o usposobljenosti za uporabo pripomočka (Pravilnik o spremembi Pravilnika o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila, 2018). Učenci potrebno znanje pridobijo v sklopu dodatne strokovne pomoči, kjer je del ur namenjen računalniškemu opismenjevanju.
Z vrednotnico se jim omogoči sofinanciranje le naprave. Programsko opremo si morajo zagotoviti uporabniki sami. Pri tem je zelo pomembno, da uporabljajo operacijski sistem, ki podpira programske vmesnike.

3.2 Programski vmesnik

Pri programskem vmesniku je potrebno vedeti, v katero kategorijo slepote je uvrščen posameznik.

3.2.1 Programski vmesnik za osebni računalnik za povečavo in branje

Slepe osebe 3. in 4. kategorije so upravičene do programskega vmesnika za osebni računalnik za povečavo in branje (Pravilnik o spremembi Pravilnika o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila, 2018). Ta programska oprema omogoča povečavo prikazanih vsebin na zaslonu računalnika. Poleg besedila ti programi povečajo vse, kar je prikazano na zaslonu, kot na primer ikone na namizju. Omogočajo povečavo in obarvanje kurzorja ali kazalca miške za lažje sledenje. Prav tako omogočajo različne dvobarvne načine prikaza in kontrastov, ki ustrezajo posamezniku. Nekateri programi, poleg povečave slike na zaslonu, omogočajo tudi branje teksta, ki je na zaslonu.

Slepi učenci 4. kategorije imajo možnost izbire med programskim vmesnikom za osebni računalnik za povečavo in branje ali za programski vmesnik za uporabo osebnega računalnika za slepe osebe (Pravilnik o spremembi Pravilnika o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila, 2018).

3.2.2 Programski vmesnik za uporabo osebnega računalnika za slepe osebe

Do programskega vmesnika so upravičene osebe s 4. ali 5. kategorijo slepote, in sicer na vsakih 10 let, z možnostjo nadgradnje osnovnega programa na 3 leta (Pravilnik o spremembi Pravilnika o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila, 2018).
Programski vmesnik omogoča branje zapisanega besedila na zaslonu in komuniciranje slepega učenca z računalnikom. Tako imenovani čitalci zaslona (angl. screen readers) omogočajo slepemu, da prebere katerokoli besedilo, ki ga ima prikazanega na zaslonu in sočasno omogočijo zapis na brajevi vrstici. Programi ne berejo le zapisanega besedila, ampak zaznajo vsako spremembo na zaslonu (Khanal, 2017). Na primer odpiranje, zapiranje datotek, upravljanje z mapami in dokumenti. Čitalci zaslona omogočajo branje posameznih črk, besed ali pa celotnega besedila, odvisno od nastavitev programa. Nekateri čitalci zaslona so brezplačni in si jih lahko uporabniki prenesejo s spleta, spet drugi so plačljivi.

Pomanjkljivost, tudi kvalitetnejših programskih vmesnikov, je, da ne podpirajo slovenske govorne sinteze. Običajno se uporablja angleška govorna sinteza, ki pa ne podpira izgovarjave določenih črk slovenske abecede. Prav tako je težava pri pravilni izgovarjavi slovenskih besed, branju številk in upoštevanju posebnosti slovenskega jezika. Posledično imajo učenci lahko težave pri razumevanju prebranega besedila, prav tako ne slišijo morebitnih napak, ki jih naredijo pri tipkanju. Zaradi tega je tudi pri nas nastalo nekaj sintetizatorjev govora. S tem

je omogočen kakovostnejši zvok slovenskega jezika, uporablja pa se jih skupaj z nameščenim čitalcem zaslona. Pobude za razvoj slovenske sinteze govora so izhajale tudi iz povečanja tovrstne oblike komunikacije v svetu in med drugim za enakopravno vključevanje v svetovni elektronski prostor. Sprva se je uporabljal le moški glas za branje poljubnega slovenskega besedila, shranjenega v digitalni obliki (Šef, 2002). Novejši sintetizator govora v slovenskem jeziku ima že višjo kvaliteto sintetičnega govora in ima možnost izbire med moškim in ženskim sintetičnim glasom (Žganec Gros, Vesnicer, Rozman, Holozan, Šef, 2016). Program je za slepe uporabnike brezplačen, če se uporablja v osebne nekomercialne namene.

3.3 Brajeva vrstica

Za razliko od prej naštetih tehničnih pripomočkov, katerih sofinanciranje ureja ZIMI, je brajeva vrstica del medicinsko tehničnih pripomočkov. Zavarovana oseba z izgubo vida 4. ali 5. kategorije, ki obvlada brajevo pisavo, je upravičena do brajevega pisalnega stroja ali brajeve vrstice, če je usposobljena za delo z brajevim pisalnim strojem oziroma brajevo vrstico. Do enega ali drugega pripomočka ima slepa oseba pravico le enkrat v življenju (Zakon o izenačevanju možnosti invalidov, 2010).

Slepi učenci sprva pišejo z uporabo brajevega pisalnega stroja, na katerem se s pritiskom na kombinacijo določenih tipk izpiše smiselni znak v brajici (Hrastovšek, 2013).

Predvsem zaradi večjih možnosti, ki jih ponuja IKT za slepe učence, je praksa taka, da se nekje na sredini ali ob koncu druge triade postopno preide na uporabo računalnika. Ob uporabi računalnika se vedno uporablja tudi brajeva vrstica.
Brajeva vrstica je elektronska naprava z vgrajeno vrsto brajevih celic. Na vrstici se v skladu z zapisanim besedilom na računalniku izboči tista kombinacija pik, ki ustreza trenutnemu zapisu na zaslonu. Za lažjo orientacijo na vrstici služi kazalec oziroma kurzor, ki utripa pri tisti celici, na kateri je kurzor postavljen tudi v besedilu na zaslonu. Nad vrsto brajevih celic so senzorji ali tipke, ki ob pritisku omogočajo takojšno prestavitev kazalnika na določeno celico na vrstici (Kelley, b.d.). Za lažje prehajanje po besedilu služijo še gumbi (ang. thumb keys), ki so na vrstici nameščeni tako, da se nanje pritisne s palci na rokah. Število teh gumbov je odvisno od vrste brajeve vrstice. Največkrat so štirje gumbi: za pomikanje gor, dol, levo in desno po besedilu (User guide, 2011).
Običajno vrstice prikažejo od 10 do 80 celic, kar v praksi pomeni 10 do 80 znakov na zaslonu. Vrstica z več celicami tako prikaže več besedila naenkrat. Vendar so vrstice z večjim številom prikazanih celic tudi veliko dražje. Med našimi učenci so najbolj razširjene 40-celične brajeve vrstice. Brajeve vrstice so z računalnikom povezane preko serijskega vhoda ali pa preko brezžičnih povezav (Brajeva vrstica, 2015).

4. Specialna znanja

Slepi učenci potrebujejo za učinkovito sledenje pouka - poleg vseh naštetih elektronskih pripomočkov - tudi dodatna specialna znanja, ki jim omogočajo čim bolj samostojno uporabo vseh teh pripomočkov. Med specialna znanja sodijo opismenjenost v brajici, desetprstno slepo tipkanje in rokovanje z IKT prilagojeno za slepe (Brvar, 2010).
Učenci ta specialna znanja pridobijo v sklopu dodatne strokovne pomoči. Izvajajo jih za to usposobljeni strokovnjaki. Dodatna strokovna pomoč se izvaja kot svetovalna storitev ali kot učna pomoč ali kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. (Pravilnik o

dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013). Pridobivanje specialnih znanj se izvaja v skladu s potrebami učenca. Program in obseg ur se opredeli z individualiziranim programom, kar omogoča upoštevanje individualnih potreb in razvojnega obdobja vsakega učenca (Cankar in Pinterič, 2014).

4.1 Brajica

Brajica je osnova za pisalno-bralno sporazumevanje slepih oseb. Z opismenjevanjem v brajici se prične že v predšolskem obdobju in zahteva vrsto spretnosti in znanj še pred prvo uporabo brajevega stroja. Predno se dokončno opismeni s pisanjem na brajev stroj, mora učenec dodobra spoznati brajevo celico, kar je daljši proces, in pridobiti dovolj moči in spretnosti v prstih na rokah. Kasneje šele lahko prične z računalniškim opismenjevanjem z uporabo računalnika in brajeve vrstice (Brvar, 2014).

Brajica je pisava za slepe, ki jo je izumil Louis Braille. Je zapis z reliefno izbočenimi pikami, velikosti od 0,4 do 0,9 mm, saj to predstavlja optimalno velikost za zaznavo s tipom (Brvar, 2010). Osnovni element brajice je brajeva celica, ki ima šest pik, razporejenih v obliki pravokotnika. Tej brajici rečemo šesttočkovna brajica. Pike so razporejene v dva navpična stolpca po tri pike. Pike imenujemo z vrstilnimi števniki, torej prva, druga, tretja, četrta, peta in šesta pika. Prva pika je levo zgoraj, pod njo sta druga in tretja. Četrta pika je desno zgoraj, pod njo pa sta peta in šesta. S kombinacijo šestih pik se tvori 64 znakov. Kombinacija različnih izbočenih pik in predznaka določa nov pomen znaka. Tako na primer brajeva kombinacija 12, ko sta hkrati izbočeni 1. in 2. pika, pomeni črko b. Če pred to kombinacijo zapišemo brajevo kombinacijo 3456, ki označuje število, bi število dve zapisali z dvema celicama, in sicer 3456 12 (Gregorc idr., 2015).

Pri elektronski brajici, torej pri brajici, ki se izpiše na brajevi vrstici, se uporablja osemtočkovna brajica. Osemtočkovna brajica omogoča krajši zapis, saj se z dodano sedmo in osmo piko izognemo nekaterim predznakom. Sedma pika označuje tudi veliko začetnico, osma pika pa nadomešča znak za število (Brvar, 2010). Sedma in osma pika nadomeščata tudi druge predznake, določata položaj kurzorja in prikažeta označeno besedilo. Učenci morajo poznati pravila, ki veljajo za šesttočkovno in osemtočkovno brajico. Odvisno od tega, ali uporabljajo brajev stroj ali brajevo vrstico.

4.2 Desetprstno slepo tipkanje

Za slepe je znanje desetprstnega tipkanja nujno za uporabo računalniške opreme. To je predpogoj, da se lahko računalniško opismeni in na Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije pridobi potrdilo o usposobljenosti uporabe pripomočka. Desetprstnega tipkanja se učijo pri urah dodatne strokovne pomoči. Število ur se določi z individualiziranim programom. Kot pove že ime samo, gre pri desetprstnem slepem tipkanju za tipkanje z uporabo vseh desetih prstov, pri čemer ne gledamo na tipkovnico. Osnovni položaj prstov je izhodiščni položaj za tipkanje. Levi kazalec postavimo na črko F, desnega na črko J. Za lažjo orientacijo na tipkovnici sta ti dve tipki označeni z izbočeno črtico (Desetprstno tipkanje, b.d.).
Učenci se morajo naučiti tipkanja vseh črk abecede in števil, kot tudi vseh drugih tipk na tipkovnici. To jim omogoča upravljanje računalnika le z znaki na tipkovnici ali kombinacijo le-teh. To je osnova za rokovanje z računalnikom, saj slepi ne morejo uporabljati miške za

krmarjenje po zaslonu. Poznati morajo bližnjice za vse tiste ukaze, ki jih videči lahko naredijo s klikom na miškin gumb.

5. Delo slepega učenca v razredu

Slepi učenec mora imeti v razredu prilagojeno delovno površino. Ta mora biti dovolj velika, da ima na njej prostor za računalnik in brajevo vrstico. Zaradi uporabe elektronskih pripomočkov, mora biti njegov prostor blizu vtičnice (Brvar, 2014). Običajno ima poleg IKT opreme še brajev pisalni stroj. Potrebuje tudi dodatni prostor za odlaganje gradiva v brajici, dodatno delovno površino za risanje in taktilno prepoznavanje tipnih slik ter modelov.
Slepi učenci imajo običajno en komplet IKT v šoli in enega doma. Za prenos podatkov iz šole do doma uporabljajo prenosni zunanji pomnilnik.
Pred pričetkom pouka mora učenec zagnati računalnik. Brajeva vrstica in govorna sinteza se zaženeta samodejno ob vklopu računalnika oziroma mora učenec poznati zaporedje ukazov za zagon. Nato vstavi prenosni zunanji pomnilnik, kjer z naučenim zaporedjem ukazov poišče ustrezno datoteko. Sprva pri tem potrebuje pomoč učitelja ali spremljevalca, kasneje vse te postopke opravi sam. Kakšno kombinacijo ali zaporedje tipk na tipkovnici mora narediti za določen ukaz, se nauči na urah dodatne strokovne pomoči. Poleg rokovanja z IKT se mora naučiti tudi pravil za zapisovanje določenih besedil na računalnik, kot so matematične formule, tabele, miselni vzorci in podobno. Uporablja tudi čitalec zaslona, vendar je glasno branje zapisanega besedila ali ukazov lahko moteče za ostale učence. Nekateri slepi učenci zato prilagodijo glasnost zvočnika ali pa poslušajo preko slušalk. To pa je lahko za slepega dodatna ovira, saj je pri tem moteno poslušanje učiteljeve razlage.
Največ znanja in izkušenj učenec pridobi z redno uporabo IKT in avtomatizacijo desetprstnega tipkanja. Dokler teh znanj še ne avtomatizira, je pri pouku počasnejši od vrstnikov in potrebuje dodatno pozornost učitelja ali spremljevalca. Pri delu potrebuje več časa za pripravo in zapis vsebin, več pozornosti mora nameniti urejenosti svojih zapiskov in varnemu shranjevanju podatkov. Obvladanje uporabe IKT omogoča slepemu učencu lažje sledenje pouku, naredi ga samostojnejšega, hitrejšega in učinkovitejšega.

6. Zaključek

Za slepega učenca uporaba IKT omogoča povsem običajen način zapisovanja in podajanja informacij. Pri tem ne gre za popestritev procesa z interaktivnimi vsebinami, ampak za medij, ki služi kot most med videčimi in slepimi. Od učenca je v veliki meri odvisno, koliko truda bo vložil, kako hitro in uspešno bo osvojil specialna znanja in kako spreten bo pri rokovanju z vso potrebno tehnologijo. Kot je za videče učence rokovanje s svinčnikom in zvezkom nekaj povsem samoumevnega, pri slepih ni tako enostavno. Da pride na enako izhodišče kot videči sošolec, slepi učenec potrebuje številna znanja in ekipo strokovnjakov, ki mu do teh znanj pomagajo priti. Pripomočkov, ki jih potrebuje, ne more kupiti v običajni trgovini. Čeprav so zanj nujni, mora iti preko številnih postopkov, da dokaže upravičenost do teh pripomočkov. In to je le začetek pedagoškega procesa, šele nato lahko slepi učenec prične z usvajanjem učnih vsebin.

7. Literatura

Brajeva vrstica (2015). Pridobljeno s http://www.zveza-slepih.si/katalog-pripomockov/6-pripomocki-za-informacijsko-tehnologijo/brajeve-vrstice/

Brvar, R. (2010). *Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli.* Ljubljana: Modrijan

Brvar, R. (2014). *Z igro do učenja.* Ljubljana: Math

Cankar, F., Pinterič, A. (2014). Spremembe v izobraževanju slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. V A. Pinterič, T. Deutsch in F. Cankar (ur.), *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov* (str. 7-18). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Desetprstno tipkanje (b.d.) Pridobljeno s http://colos.fri.uni-lj.si/ERI/INFORMATIKA/Podatki_in_informacije/Desetprstno_tipkanje/desetprstnoTipkanje.htm

Gregorc, J., Jenčič, M., Jeraša, M., Repe Kocman, M., Murn, T., Pavlin, B., Wraber, T. (2015) *Standard slovenske brajice.* Ljubljana. Pridobljeno s http://brajica.splet.arnes.si/files/2015/09/Brajica-2.0.4.pdf

Hrastovšek, J. (2013). *Priprava otroka s slepoto na branje in pisanje* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1712/1/Diplomski_projekt_Janja_Hrastov%C5%A1ek.pdf

Kelley, S. (b.d.). *Braille Technology: What's New and Emerging?* Pridobljeno s http://www.visionaware.org/info/everyday-living/essential-skills/reading-writing-and-vision-loss/braille-technology-7770/1235

Khanal, S. (2017). *6 best screen reading software for the blind or visually impared.* Pridobljeno s https://windowsreport.com/screen-reading-software/

Okvare vida. (2015). Pridobljeno s http://www.zveza-slepih.si/okvare-vida/

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013). Uradni list RS, št. 88 (25.10.2013). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201388&stevilka=3192

Pravilnik o spremembi Pravilnika o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila (2018). Uradni list RS, št. 57 (24.8.2018). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/118993

Pravilnik o tehničnih pripomočkih in prilagoditvi vozila (2014). Uradni list RS, št 71 (3.10.2014). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2014-01-2932?sop=2014-01-2932

Programska oprema za povečavo. (2015) Pridobljeno s http://www.zveza-slepih.si/katalog-pripomockov/1-pripomocki-za-slabovidne/programska-oprema-za-povecavo/

Stirn Kranjc, B., Raič,, Lah, U., Murn, T., Žunič, D. in Pinterič, A. (2015). Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* (str. 8-10) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Šef, T. (2002) Sistem GOVOREC za sintezo slovenskega govora. *Elektrotehniški vestnik,* 69 (3-4), 165-170. Pridobljeno s http://ev.fe.uni-lj.si/3-4-2002/sef.pdf

User guide (2011) Pridobljeno s http://www.chaic.co.il/image/uploaded/brailliant%20user%20guide_rev02.pdf

Zakon o izenačevanju možnosti invalidov/ZIMI/ (2010). Uradni list RS, št.94 (26.11.2010). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/100876

Žganec Gros, J., Vesnicer, B., Rozman, S., Holozan, P., Šef, T. (2016). Sintetizator govora za slovenščino eBralec. V T. Erjavec in D. Fišer (ur.), *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika* (str. 180-185). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani. Prispevek pridobljen s http://www.sdjt.si/wp/wp-content/uploads/2016/09/JTDH-2016_Gros-et-al_Sintetizator-govora-za-slovenscino-eBralec.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Anja Ponikvar je leta 2009 diplomirala na Pedagoški fakulteti, smer Matematika in tehnika. Sprva je poučevala matematiko in tehniko na eni izmed osnovnih šol v Ljubljani. Od leta 2016 pa je zaposlena v Centru IRIS - Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne. kot učiteljica matematike in tehnike, učiteljica dodatne strokovne pomoči in učiteljica specialnih znanj-računalniško opismenjevanje.

Programiranje v osnovni šoli

Programming in Elementary School

Gorazd Šantej

Osnovna šola Ig
gorazd.santej@osig.si

Povzetek

V prispevku so predstavljene koristi in prednosti učenja programiranja, ki naj bi postala stalnica že v osnovnošolskem izobraževanju. Sposobnosti, ki se pri tem razvijajo, so pomembne za razvoj učenca in so prenosljive. Abstraktno in algoritmično razmišljanje, sposobnost evalvacije in posploševanja ter sposobnost analize in sinteze so glavni aduti, ki kažejo v smer uvedbe obveznega pouka programiranja za vse učence. Prikazan primer, v okviru izbirnega predmeta elektronika z robotiko, nam nakaže smiselnost vključitve programabilnega vezja Arduino, saj z njegovo pomočjo hitreje in lažje rešimo zastavljen problem.

Ključne besede: abstraktno razmišljanje, algoritem, elektronika z robotiko, osnovna šola, programiranje, računalništvo.

Abstract

The paper presents benefits of learning programming in elementary school. The knowledge and skills when you are programming are important for student growth. They are easily transferable in other areas of their life. The ability to think in abstract and algorithmic way, to evaluate and generalize, to analyse and synthesize are one of the most important skills the student can get. That is why programming should get its place in compulsory lessons for all students in elementary school. The illustrated example, as part of elective subject electronics with robotics, indicates reasonability by including programmable circuit Arduino, since it is easier to solve the problem with it.

Keywords: abstract thinking, algorithm, computer science, electronics with robotics, elementary school, programming.

1. Uvod

V osnovni šoli se učenci srečujejo s kopico predmetov z družboslovnega, naravoslovnega, tehničnega, umetnostnega in športnega področja. Ker je program osnovne šole naravnan, da učencu poda znanja za splošno razgledanost, se nobeno področje posebej ne izpostavlja. Kljub vsemu je potrebno omeniti, da ima nekaj predmetov, tako imenovanih osnovnih oz. temeljnih predmetov, pomembnejšo vlogo v izobraževalnem procesu. Znanje matematike, slovenščine in angleščine se letno preverja pri nacionalnem preverjanju znanja v šestem, medtem ko se v devetem razredu letno preverja le matematiko in slovenščino. Ostali predmeti so nacionalnega preverjanja v šestem razredu oproščeni, v devetem razredu pa polega matematike in slovenščine učenci prejmejo tudi tretji predmet, ki ga določi minister (Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli).

Računalništvo, kot samostojni obvezni predmet, kar kliče po uvedbi v program osnovnošolskega izobraževanja. Žal se na tem področju, kljub prednostim, ki jih prinaša računalniško opismenjevanje (Trbižan in Roblek, 2013), v zadnjih letih ni nič spremenilo. Učenci imajo tako sledeče možnosti. V okviru obveznih izbirnih predmetov od 7. do 9. razreda, v okviru neobveznih izbirnih predmetov od 4. do 6. razreda in v okviru raznih interesnih dejavnosti (Zakon o osnovni šoli). Učni načrti izbirnih predmetov so naravnani k uporabniški izkušnji programov za pisanje in oblikovanje besedil, izdelavi predstavitev in poznavanju računalniškega omrežja, medtem ko se neobvezni predmet računalništvo osredotoča na spoznavanje temeljnih konceptov računalništva, razvijanje algoritmičnega načina razmišljanja in spoznavanja reševanja problemov, s pomočjo katerih naj bi pridobili znanja, spretnosti in veščine, ki so trajnejši od hitro razvijajoče se tehnologije (Krajnc idr., 2013). Učenci imajo možnost izbire, poleg zapisanih možnosti, še dveh izbirnih predmetov s tehničnega področja, ki se posvečata med drugim tudi programiranju, to sta robotika v tehniki in elektronika z robotiko. Na prvi pogled imajo osnovnošolci veliko možnosti za učenje računalništva in programiranja, a je realnost večkrat precej drugačna. Ravno izbirnost oz. bolje rečeno prostovoljnost vključitve v predmete, v kombinaciji z neobveznostjo ponudbe teh predmetov v osnovni šoli, sta največji rak rani tega sistema.

2. Zakaj programiranje?

Računalniško razmišljanje je običajno problemsko naravnana dejavnost, ki je velikokrat orientirana na končni izdelek. Je kognitivni ali miselni proces, ki vzpodbuja abstraktno in algoritmično razmišljanje, sposobnost razčlenjanja kompleksnejšega procesa na manjše dele, vrednotenje in sposobnost posploševanja (Selby in Woollard, 2013; Curzon idr., 2014). Vsa ta znanja in pridobljene sposobnosti lahko posameznik uspešno prenaša tudi na druga področja svojega izobraževanja in vsakdanjega življenja. Če se malce ustavimo pri tem, kaj sploh je algoritmično razmišljanje, lahko ugotovimo, da je to pojem, ki se velikokrat uporablja kot ena izmed pomembnejših kompetenc, ki jih lahko dosežemo z učenjem informatike. Lahko rečemo, da je skupek sposobnosti, ki so povezane s konstruiranjem in razumevanjem algoritmov, to je z metodo reševanja problemov po vnaprej določenem postopku. Posameznik pridobiva sposobnosti za analizo danega problema, njegovo natančno določitev, izbora osnovnih primernih dejanj za dani problem, sposobnost grajenja pravilnega algoritma s pomočjo osnovnih dejanj, zmožnost razmišljanja o vseh možnih primerih problema in izboljšanju algoritma (Futschek, 2006).

3. Poučevanje programiranja

Algoritmi imajo zelo pomembno vlogo pri programiranju. Raziskovalci poskušajo najti najboljši način za učenje in poučevanje le-teh. Eden izmed najboljših poznanih pristopov je uporabljanje vizualizacije z različnimi vrstami multimedijskih vsebin, vključno z grafiko, animacijo, videom in auralizacijo (Muldner in Shakshuki, 2004). Izmed primerov hitrega in hkrati igrivega učenja programiranja v osnovni šoli lahko omenimo programa Scratch in Lego Mindstorms.

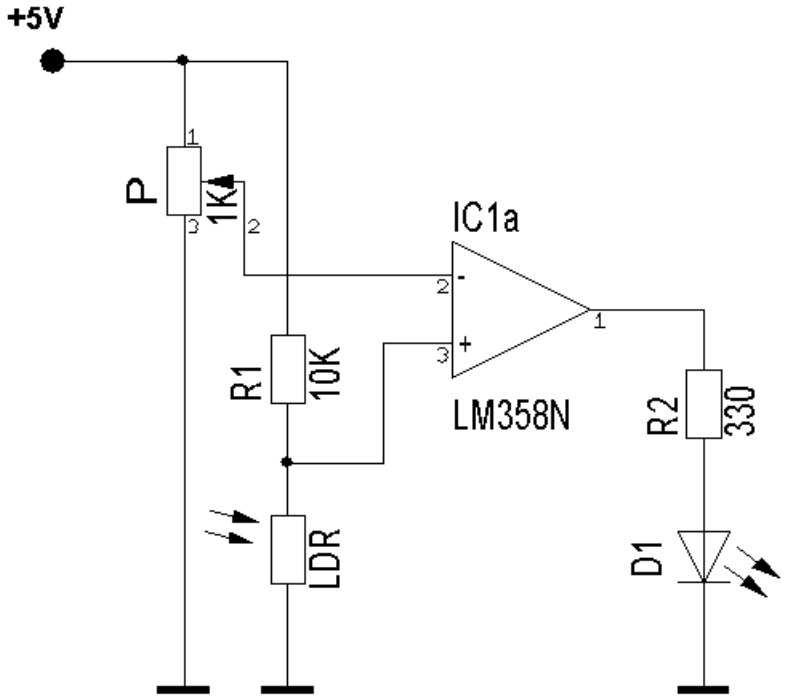
Pri poučevanju programiranja vmesnika Arduina smo se posluževali dveh glavnih učnih pristopov. Pri uvajanju programiranja smo že narejeni program analizirali s pomočjo določenih sprememb ukazov – izkustveno učenje, nakar smo rezultate sprememb na kratko ubesedili. Drugi del je potekal v obliki projektnega načina dela s problemskim pristopom. Sledili smo naslednjim značilnostim projektnega dela: problem naj bo realen in konkreten, postopek reševanja učne situacije naj bo za vse učence enak, upoštevajo naj se interesi učencev, poteka naj sodelovanje med učenci in učiteljem, tema projekta naj bo zastavljena interdisciplinarno, čim več naj bo izkustvenega učenja in naj se zadovoljijo učni cilji (Zupanc, 2012).

Ker so bile vsebine programiranja vključene v izbirni predmet elektronika z robotiko, smo morali slediti tudi splošnim ciljem predmeta. Učenci so spoznali karakteristike in vlogo posameznih komponent in podsistemov in jih zlagali v sisteme z vnaprej izbrano funkcijo. Urili so se v sistemskem pristopu, reševanju problemov in pridobivanju veščin opazovanja in sklepanja (Pahor, Ponikvar in Planinšič, 2005).

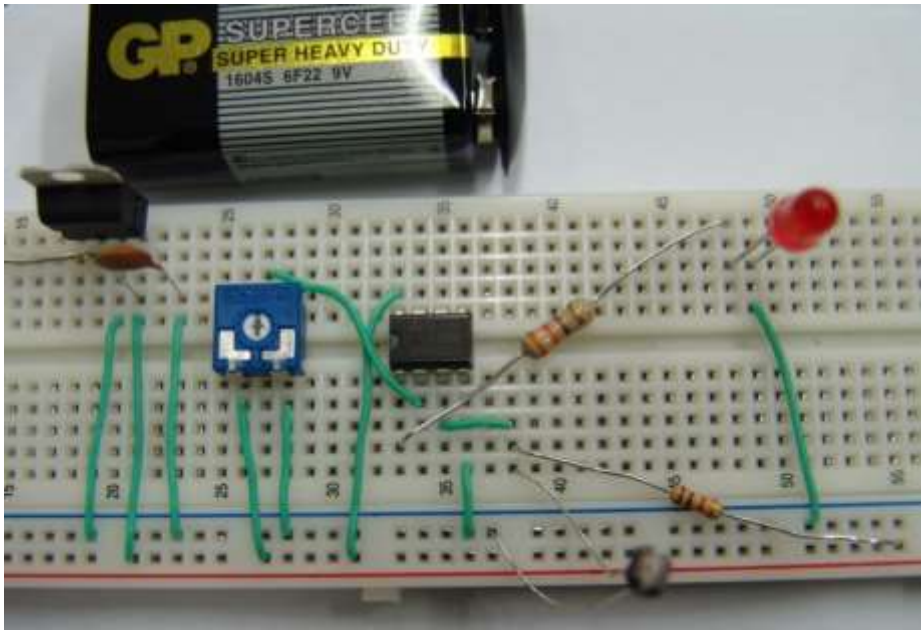
4. Elektronika v povezavi s programiranjem

Učenci brez navodil težko sledijo snovi, zato je bilo za namen poučevanja pripravljeno delovno gradivo za interno uporabo z učno zbirko, kjer so strnjeno predstavljeni posamezni elementi zbirke, v nadaljevanju pa tudi vodene vaje. Učenci tako na eksperimentalni in izkustveni ravni spoznavajo lastnosti posameznih komponent in njihove uporabe. V nadaljevanju sta predstavljena primera z enakim končnim rezultatom vaje, enkrat vaja narejena izključno z elektronskimi komponentami in drugič vaja narejena v kombinaciji s programabilnim vezjem Arduino. Arduinio Nano je bil izbran zaradi nizke nabavne cene in velike vsebinske pokritosti omenjenega vezja s primeri vaj in narejenimi knjižnicami na globalni ravni.

Naloga je bila zastavljena na podlagi realne situacije – vklopa luči, ko se stemni. Za rešitev naloge smo uporabili primerjalnik (komparator) napetosti. Shema vezja in vezava komponent na prototipno ploščico (protoboard) je prikazana na sliki 1 in 2.



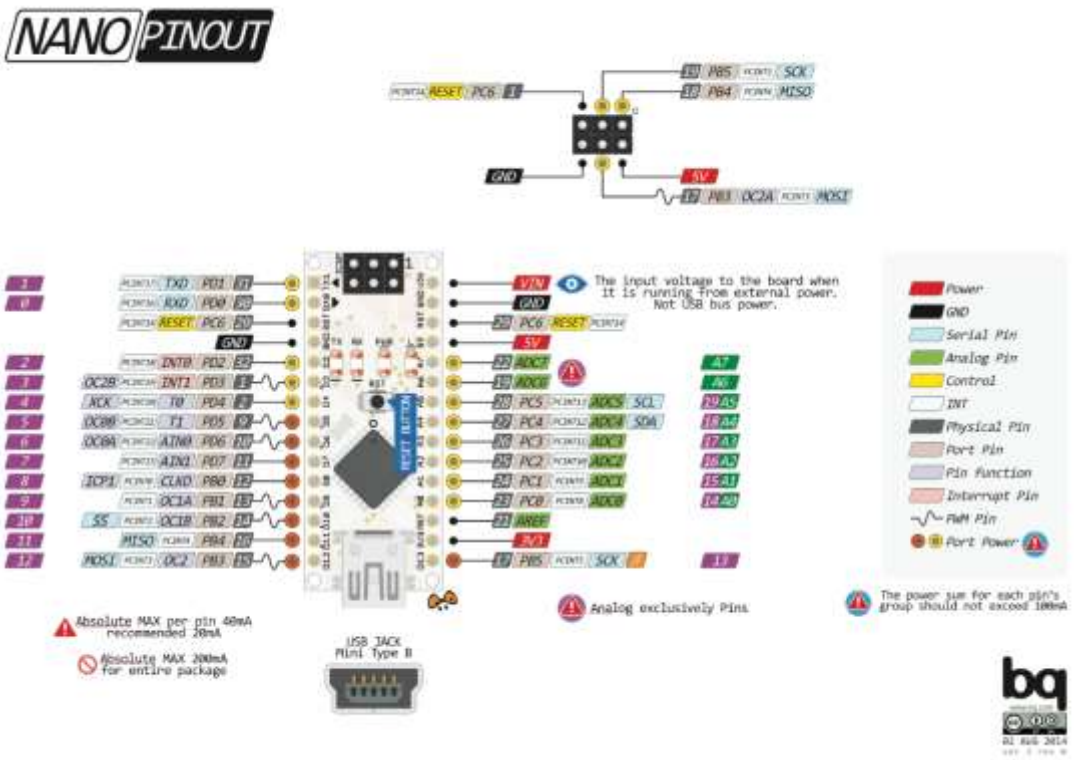
Slika 127:Shema vezja primerjalnika napetosti



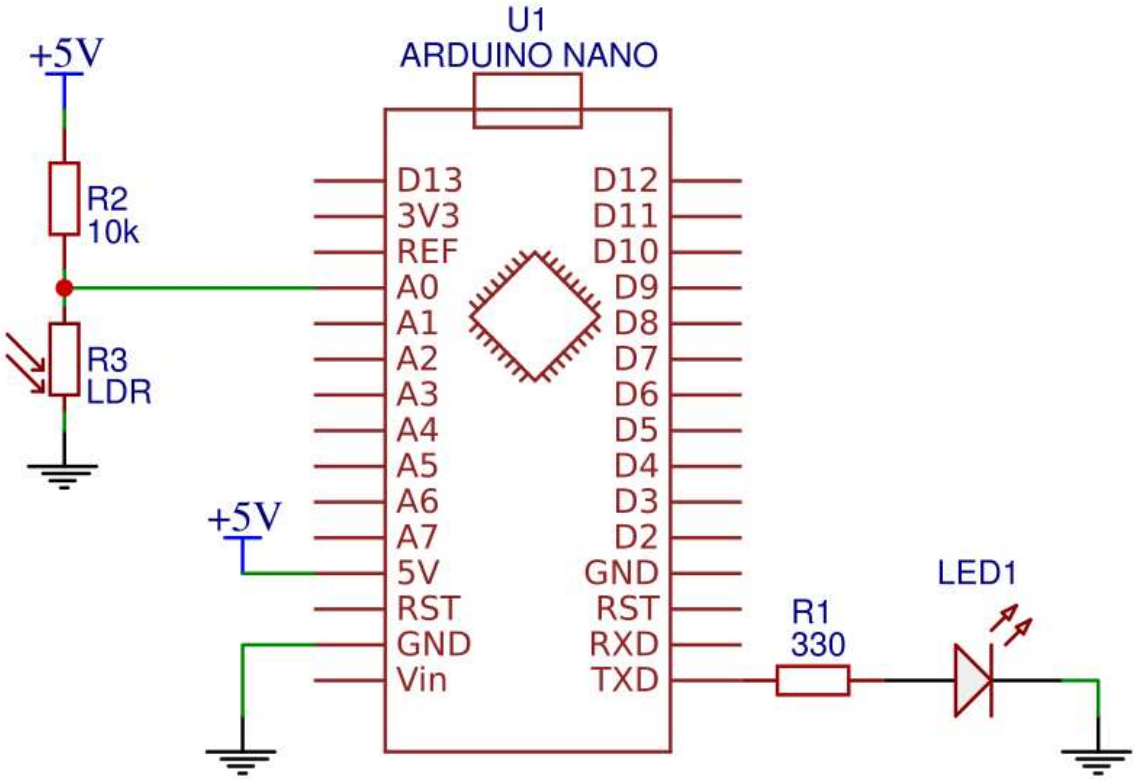
Slika 128: Vezava primerjalnika napetosti na prototipni ploščici

Za vezavo vezja potrebujemo kar nekaj komponent: 2 upora, fotoupor, svetlečo diodo, integrirano vezje LM358 in potenciometer. Na shemi ni narisanega napetostnega regulatorja 7805, ki je namenjen dovajanju konstantne napetosti 5 V iz 9 V baterije.

Enak rezultat smo želeli doseči s pomočjo programiranja. Za izvedbo vaje smo potrebovali Arduino Nano, 2 upora, fotoupor in svetlečo diodo. Na sliki 3 si lahko pogledamo priključke na Arduinu Nanu in na sliki 4 shemo vezave.



Slika 129: Arduino Nano in njegovi priključki



Slika 130: Shema vezave vezja z Arduinom Nanom

Kot lahko opazimo, ni bistvene razlike v količini uporabljenih komponent, poleg tega moramo delovanje vezja še sprogramirati. V tabeli 1 sta prikazana zapisa dveh programskih

kod. Izkaže se, da je preprostost spreminjanja kode do želenega končnega rezultata ena od glavnih prednosti programabilne elektronike. V kolikor želimo na primer narediti utripajočo svetlečo diodo, spreminjati frekvenco utripanja, dodati stikalo in mu določiti neko funkcijo, narediti izpis na LCD zaslonu in krmiliti motorček, je s pomočjo programiranja to precej lažje narediti.

Tabela 29:Primera dveh programskih kod in preprostost spreminjanja oz. dodajanja novih zahtev

Prižig svetleče diode, ko se stemni	Utripanje svetleče diode, ko s stemni

void setup() {
pinMode(1, OUTPUT);
pinMode(14, INPUT);
}
void loop() {
if (digitalRead(14) == LOW){
digitalWrite(1, LOW);
}else{
digitalWrite(1, HIGH);
}
}
	void setup() {
	pinMode(1, OUTPUT);
	pinMode(14, INPUT);
	}
	void loop() {
	if (digitalRead(14) == LOW){
	digitalWrite(1, LOW);
	}else{
	digitalWrite(1, HIGH);
	delay (100);
	digitalWrite(1, LOW);
	delay (100);
	}
	}

5. Zaključek

V svetu, kjer se tehnologija hitro spreminja, je pomembno, da učenci že v zgodnjem obdobju svojega življenja usvojijo čim več prenosljivih znanj in spretnosti, saj bodo le tako lahko uspešno sledili globalni konkurenci. Znanje programiranja je lahko eden izmed načinov pridobitve teh kompetenc. Na primeru izbirnega predmeta elektronika z robotiko smo pokazali, da je uporaba Arduino Nano primerna za osnovno šolo in nudi veliko možnosti za nadaljnji razvoj na področju programiranja. Le-to bi moralo najti prostor v vsaki osnovni šoli in za vse učence v okviru obveznega dela pouka, saj njegovo učenje prinaša veliko prednosti in koristi.

6. Literatura

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/369594/1/DevelopingComputationalThinkingInTheClassroomaFramework.pdf

Futschek, G. (2006). Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. In Lecture Notes in Computer Science 4226, Springer, (str. 159 – 168).

Krajnc, R., Drinovec, A., Brodnik, A., Pesek, I., Nančovska Šerbec, I., Demšar, J. idr. (2013). *Učni načrt za neobvezni izbirni predmet računalništvo.* Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Racunalnistvo_izbirni_neobvezni.pdf

Muldner, T. in Shakshuki, E. (2004). A new Approach to Learning Algorithms. In Proceedings of International Conference on Information Technology: Coding and Computing (str. 141-145).

Pahor, J., Ponikvar, D. in Planinšič, G. (2005). Učni načrt za izbirni predmet elektronika z robotiko. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Elektrotehnika_izbirni.pdf

Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6684

Selby, C. C. in Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. Pridobljeno s https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf

Trbižan, B. in Roblek, V. (2013). Pomen kognitivnih in afektivnih procesov pri delu z računalnikom. Revija za univerzalno odličnost, letnik(2), A12-A24. Pridobljeno s https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=168089005022002065079124028070100108046069006038058066023091085111116006118096002123122025060038021096117066109122096116014088014008073002058071077065122100087094125095069024086126072093098104126004004114088111103089082000105031026113093069122004024111&EXT=pdf

Zakon o osnovni šoli. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Zupanc B. (2012). *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.

Kratka predstavitev avtorja

Gorazd Šantej je profesor fizike in tehnike z več kot desetletnimi izkušnjami na področju osnovnošolskega izobraževanja. Poleg poučevanja fizike in tehnike se ukvarja tudi s področjem poučevanja elektronike in programiranja v osnovni šoli. Njegovo delovanje sega, na področju eksperimentalnega naravoslovja, tudi čez državno mejo, saj je v šolskih letih 2017/18 in 2018/19 koordinator v okviru mednarodnega projekta Erasmus+.

Spletna zbornica – pogled iz prakse

Virtual Teacher's Chamber – View from Practice

Mateja Ivanuša

Osnovna šola Kozara Nova Gorica
mateja.ivanusa@os-kozara.si

Edvard Vrabič

Osnovna šola Kozara Nova Gorica
edvard.vrabic@os-kozara.si

Povzetek

Prispevek predstavlja uporabo spletne zbornice na osnovni šoli s prilagojenim programom. Predstavljene so izkušnje, pridobljene z uporabo spletne zbornice v štirih šolskih letih, hkrati pa je nakazana vizija nadaljnjega razvoja na tem področju. Spletna zbornica se je na šoli začela uporabljati pred štirimi leti, ko se je pokazala potreba po drugačni vrsti obveščanja zaposlenih, kot je bila uporabljana do tedaj. S postavitvijo novega kanala obveščanja, so bili v spletno zbornico vključeni tudi dokumenti različnih vsebin, ki so bili prej lokalno nameščeni na računalnikih in različne dejavnosti za učitelje. Pričakovati je bilo uvoden odpor pri zaposlenih, vendar so delavci že na koncu prvega šolskega leta redno uporabljali spletno zbornico kot kanal obveščanja. Skozi leta so strokovni delavci uporabo spletne zbornice ponotranjili in zdaj za njih ne predstavlja več dodatne obremenitve, temveč jim lajša delo. To kažejo tudi rezultatih ankete, ki je bila izvedena avgusta 2018. Pri učiteljih se v zadnjem šolskem letu kaže potreba po drugačni obliki upravljanja z vsebinami in komuniciranja z zaposlenimi. V ta namen se v letošnjem šolskem letu uvaja ločeni platformi za hrambo in upravljanje strokovnih vsebin ter za komuniciranje z zaposlenimi. Namen je predvsem poenostaviti dostop do vsebin in poenotiti prijavo za dostop.

Ključne besede: Moodle, obveščanje zaposlenih, spletna zbornica.

Abstract

This article presents the usage of a virtual teacher's chamber in primary school with an adapted basic school program. The experience, gained through the use of the virtual chamber in four school years, is presented, as well as the vision of further development in this field. The virtual teacher's chamber was put in use four years ago when the need for a different way of communication among the employees was detected. At the same time, by introducing this new communication channel, documents of various content, that were previously installed locally on computers, and various activities for teachers, were included into the virtual chamber. An initial resistance was expected by the employees, but at the end of the first school year, employees were regularly using the virtual chamber as their communication channel. Over the years, teachers have internalized the use of the virtual chamber, and now it does not present any additional burden for them, but it makes their work easier. This was also shown by the results of the survey, rolled out in August 2018. In the last school year, the need for a different form of content management and communication among teachers is evident. For this purpose, a separated platform for business content storage and management , as well as for communication with employees, is being introduced in this school year. The main purpose is to simplify and unify the access to the content.

Keywords: informing employees, Moodle, virtual teacher's chamber.

1. Uvod

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) je danes prisotna v vseh segmentih posameznikovega življenja. Na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica IKT uporabljamo kot didaktičen pripomoček, pa tudi pri dejavnostih, ki podpirajo učne procese. Spletna zbornica je ena izmed oblik sodelovanja med učitelji, ki je danes v slovenskem šolskem sistemu zelo razširjena. Kljub razširjenosti, pa na temo spletne zbornice najdemo zelo malo literature. Namen tega prispevka je predstaviti izkušnje, ki smo jih v štirih šolskih letih pridobili z uporabo naše spletne zbornice in nakazati nadaljnji razvoj na tem področju na naši šoli.

2. Spletna zbornica Osnovne šole Kozara Nova Gorica

2.1 Kaj je spletna zbornica?

Spletna zbornica je ena izmed oblik spletnih učilnic. Namenjena je komunikaciji med učitelji in drugimi strokovnimi delavci šole za potrebe pouka ter šolskih in obšolskih dejavnosti (Gec, 2012). Učitelji vanjo vstopijo z AII prijavo preko šolske spletne strani ali preko portala Moj Arnes.

Vsebina spletne zbornice ni predpisana. Gec (2012) navaja, da vsebino spletne zbornice najpogosteje sestavljajo novice, obvestila, obrazci, zakoni in pravilniki, interni dokumenti in forumi.

2.2 Začetki spletne zbornice OŠ Kozara Nova Gorica

Osnovna šola Kozara Nova Gorica izvaja osnovnošolske programe za učence s posebnimi potrebami. Na šoli izvajamo posebni program vzgoje in izobraževanja in prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom. Del naših zaposlenih pa svojo učno obvezo opravlja na osnovnih šolah v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom. Naša prva spletna zbornica je nastala v šolskem letu 2014/15, z nastopom novega ravnatelja. Nastavili smo jo v sistemu Moodle. Ob načrtovanju prve spletne zbornice smo se znašli pred dejstvom, da si ne moremo pomagati s strokovno literaturo. Tako smo prvo spletno zbornico ustvarili na podlagi izkušenj šol, ki so jo že imele, in lastnih potreb.



Slika 1: Spletna zbornica OŠ Kozara Nova Gorica za šolsko leto 2014/15

Vsebine smo v prvo spletno zbornico dodajali postopno. Med prvimi vsebinami so bile okrožnice ravnatelja, letni delovni načrt šole in mesečni načrt dela. Za lažji začetek smo po aktivih izvedli kratka, 2 urna, izobraževanja.

Največjo spremembo za zaposlene je spletna zbornica prinesla na področju obveščanja. Zvezek z okrožnicami ravnatelja je zamenjal forum v spletni zbornici. Vsi vpisani uporabniki so obvestila iz foruma dobili na svoj elektronski naslov. Sprva smo učitelje in druge strokovne delavce v spletno zbornico vpisali z njihovimi zasebnimi elektronskimi naslovi, saj so le redki imeli službeni naslov.

Kasneje smo v šolsko spletno zbornico dodali še druge vsebine kot so različni obrazci, učni načrti, zakoni in pravilniki, predali za oddajo poročil, …

2.3. Naše izkušnje

Naslednja štiri šolska leta smo za vsako šolsko leto ustvarili novo spletno zbornico in vanjo vpisali vse učitelje in strokovne delavce. S šolskim leto 2017/18 smo spletno zbornico skupaj z ostalimi spletnimi učilnicami preselili pod okrilje Arnes učilnic.

2.3.1 Vsebina spletne zbornice OŠ Kozara Nova Gorica

Vsebine so vsa leta v večji meri ostale enake. Po potrebi smo dodajali nove vsebine, oziroma odstranili vsebine, ki za zaposlene niso bile več zanimive. Vsebine, ki so se obdržale vsa šolska leta so:

- Okrožnice ravnatelja - Dejavnost je nastavljena kot skrbniški forum. Vsi vpisani uporabniki dobijo obvestila na elektronski naslov, s katerim so prijavljeni v spletno zbornico.
- Mesečni načrt dela - Dejavnost je nastavljena kot Wiki in omogoča sodelovalno delo vseh vpisanih uporabnikov. V vnaprej pripravljeno predlogo učitelji po mesecih vpisujejo načrtovane dejavnosti za učence, vodstvo šole pa načrtovane pedagoške konference in druge dogodke za učitelje.
- Oddaja poročil - Dejavnost je nastavljena kot naloga. Učitelji, ko so pozvani (npr. ob ocenjevali konferenci), v za to pripravljene predale oddajo poročila. Po izteku nastavljenega roka se zanje dejavnost zapre in poročil ne morejo več popravljati.
- Obrazci - V razdelku z obrazci se nahajajo predloge poročil, zapisnikov, pa tudi obrazci za različne vloge, na primer za odobritev dopusta. Učitelji imajo dostop do potrebnih obrazcev od koderkoli, kjer imajo dostop do interneta.
- Letni razgovori - Dejavnost je nastavljena kot naloga izbire. Učiteljem omogoča prijavo na proste termine za letne razgovore, ki jih razpiše ravnatelj.
- Dokumenti šole - V razdelku dokumenti šole so zbrani temeljni dokumenti šole, kot je Letni delovni načrt za tekoče leto, Hišni red, Pravila šolskega reda,…
- Oglasna deska - Dejavnost je nastavljena kot forum za splošno rabo. Učiteljem omogoča obveščanje o dogodkih na šoli in dogodkih izven šole, ki so zanimivi za zaposlene. Obvestila v tem forumu lahko kreirajo vsi vpisani uporabniki. Naročnina na ta forum je vsiljena vsem vpisanim uporabnikom.

Po potrebi smo med vsebine spletne zbornice dodajali sklope, ki so bili namenjeni izvajanju posameznih projektov, pa tudi različne ankete za učitelje.

2.3.2 Upravljanje s spletno zbornico

S spletno zbornico upravljajo ravnatelj, pomočnica ravnatelja in učitelj računalnikar. Ravnatelj in pomočnica ravnatelja skrbita za vsebinski vidik. Učitelj računalnikar je zadolžen za vpis novih uporabnikov, sistemske posodobitve in nadgradnje ter za reševanje tehničnih težav. Učitelji so v spletno zbornico vpisani v vlogi udeležencev. Vodje aktivov imajo dodeljeno vlogo izvajalca predmeta, ki jim omogoča večje pravice pri ustvarjanju vsebin in dejavnosti znotraj spletne zbornice.

2.3.3 Težave pri uporabi spletne zbornice

Spletna zbornica je za povprečnega uporabnika preprosta za uporabo. Večina učiteljev je delo v spletni zbornici zelo hitro osvojila. Najpogostejša težava pri njeni uporabi je slaba internetna povezava ali pomanjkanje internetnega omrežja. S prehodom na AAI prijavo so se pojavile tudi težave z dostopom do spletne zbornice zaradi napačnih uporabniških imen in gesel, ki pa jih s sodelovanjem Arnesa uspešno odpravljamo. Prav tako se je nekoliko podaljšal vpis novega uporabnika v sistem.

2.3.4 Ravnateljev pogled na spletno zbornico

S pojavom in širitvijo informacijske tehnologije se je v organizacijah spremenil način komuniciranja in sprejemanja odločitev (Križan, 2004). Z idejo o vzpostavitvi spletne zbornice sem se poigraval že v postopku kandidature za ravnatelja in sem jo kot bivši računalnikar na šoli poskusno uvedel v prvem letu svojega ravnateljevanja. Potreba po drugačni obliki obveščanja zaposlenih strokovnih delavcev se je večala iz leta v leto. Na šoli zaposlujemo tudi delavke, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč na osnovnih šolah z rednim izobraževalnim programom. Tako nekatere delavke na matični šoli sploh niso prisotne, razen na konferencah in aktivih. Te delavke je bilo zelo težko obveščati, sploh ker smo imeli zelo slabo izdelano bazo elektronskih naslovov.

Odločitev za vzpostavitev spletne zbornice v Moodlu je bila enostavna, saj smo takrat v Moodlu že imeli nastavljene spletne učilnice in je bila ta platforma nekaterim učiteljem že poznana. Na začetku je bilo med zaposlenimi zaznati odpor do uvajanja novosti. Pripravljenost na spremembe je opredeljena kot stanje, ki se osredotoča predvsem na zaposlene, morda še bolj pomemben termin pri upravljanju sprememb pa je zmogljivost organizacije, da se spreminja (Bielinska-Kwapisz 2014, v Končina, Radić-Lazić, 2016).

Večina učiteljev je tekom šolskega leta 2014/2015 spletno zbornico sprejela. Peček (2015) poudarja ravnateljevo vlogo pri prepoznavanju odpora med delavci in ustreznem motiviranju delavcev za spremembe. Zato so bile prve vsebine v spletni zbornici takšne, ki niso zahtevale aktivne udeležbe strokovnih delavcev in sva jih ustvarila s pomočnico.

Sprva je bil večinoma v uporabi forum "Okrožnice ravnatelja" in wikiji "Mesečni načrt dela". Manj pa so strokovni delavci uporabljali možnost elektronske "Oglasne deske", ki je namenjena medsebojnemu obveščanju zaposlenih o izvedbi različnih dejavnostih na šoli.

Z uvedbo obveščanja zaposlenih preko foruma sem dosegel, da so bili strokovni delavci o izvedbi različnih dogajanj na šoli pravočasno obveščeni, hkrati pa sem bil prepričan, da nisem koga izpustil pri pošiljanju elektronskih sporočil na osebne elektronske naslove.

Ob koncu prvega šolskega leta je bila spletna zbornica že toliko v uporabi, da smo uvedli dve novosti. Prva je bila oddaja končnih letnih poročil v spletni zbornici. S tem sem pridobil takojšen uvid, kdo je oddal poročilo, hkrati pa smo z nastavitvijo roka oddaje, in posledičnem zaprtju dejavnosti po izteku roka, strokovne delavce vzpodbudili k pravočasni oddaji poročil.

Druga novost je bila uvedba prijave na letne delovne razgovore v spletni zbornici. Pred tem je bila navada, da so se zaposleni vpisali na seznam, ki ga je ravnateljica obesila v zbornici. Vendar so se razgovori pogosto zavlekli, pred pisarno ravnateljice pa je nastajala velika gneča. Z elektronsko prijavo sem omogočil preglednejši sistem prijave, skušal pa sem načrtovati dovolj časa za letne razgovore, da pred pisarno ni nastajala gneča. Hkrati pa so bile delavke, ki dela ne opravljajo na matični šoli, v enakopravnem položaju z ostalimi delavci, saj so se na letni razgovor lahko prijavile brez, da bi samo zato prihajale na matično šolo.

Sčasoma smo v spletno zbornico začeli nalagati obrazce za poročila, različne vloge, dokumente, ki jih šola mora imeti sprejete - LDN, Pravila šolskega reda, Hišni red. Vse te dokumente smo zbrali na enem mestu, da ni bilo potrebe po iskanju na treh ali več mestih, ko jih zaposleni potrebujejo.

Zelo težko je bilo zaposlene pripraviti, da objavljajo obvestila o izvedbi dejavnosti na oglasni deski. V prvem šolskem letu uporabe je bilo na oglasni deski skupaj objavljenih 13 obvestil, od tega 8 ravnateljevih. V šolskem letu 2015/2016 smo oglasno desko razdelili na tri sklope - obvestila, organizacija dni dejavnosti in organizacija prireditev. Na začetku šolskega leta sem strokovnim delavcem podal izrecno navodilo, da je treba obvestilo o izvedbi dejavnosti, skupaj z načrtom izvedbe, objaviti v spletni zbornici. Odziv je bil nekoliko boljši, vendar še vedno nismo dosegli želenega učinka. Zato sem, skupaj s pomočnico, zaposlene še naprej spodbujal k objavljanju obvestil. Počasi so se delavci navadili na to novost in v lanskem šolskem letu so že redno objavljali obvestila z izvedbenim načrtom na oglasni deski.

Z večanjem števila ur DSP in hkrati povečevanjem števila zaposlenih je naraščala zmeda z elektronskimi naslovi. Čeprav je vsak zaposleni ob nastopu službe dobil službeni elektronski naslov v obliki ime.priimek@os-kozara.si, so ga le redki dejansko uporabljali. Zato sem decembra 2016 izdal sklep, da si morajo vsi zaposleni urediti službene naslove v omenjeni obliki in jih tudi redno preverjati za obvestila. Tudi v spletno zbornico smo vse zaposlene vpisali s službenimi naslovi, da smo se izognili izgovorom, da delavec ni prejel obvestila. Še vedno se deloma pojavljajo težave pri prejemanju, ki pa jih z Arnesom sproti rešujemo.

S spreminjanjem dinamike dela vseh zaposlenih na šoli in zaradi specifike narave našega dela, ko so v vzgojno – izobraževalni proces ob učitelju vključene tudi varuhinje, spremljevalke gibalno oviranih učencev in spremljevalke učencev z avtizmom, se je pokazala potreba po hkratnem obveščanju administrativno tehničnega osebja o dogajanju na šoli. Vedno pogosteje se namreč dogaja, da organizacija določene dejavnosti na nek način posega tudi v njihovo delo oziroma zahteva od določenega kadra spremembe v organizaciji njihovega dela. Večkrat se je zgodilo, da zaradi ločenega načina obveščanja oziroma zaradi nedorečenosti naloge obveščanja kateri izmed tehničnih delavcev ni bil obveščen o njegovi vlogi pri izvedbi dejavnosti. Zaradi tega je prihajalo do slabe volje in improvizacije pri izvedbi določenih nalog.

V letošnjem letu v spletno zbornico vpisali tudi vse administrativno tehnične delavce na šoli, da lahko ob izvedbi različnih dejavnosti istočasno s strokovnimi delavci o dodeljenih zadolžitvah obvestim tudi njih.

Janja Zupančič (2009) pravi, da "nam je tehnologija pri delu v veliko pomoč in ne v breme", kar je misel, ki jo zaposlenim ponavljam ob vsaki priložnosti, da jih s tem spodbujam k bolj odprtemu pristopu do uporabe spletne zbornice za svoje delo.

2.3.5. Mnenje učiteljev o uporabi spletne zbornice

Po štirih letih uporabe smo v avgustu 2018 med učitelji izvedli anketo s katero smo želeli ugotoviti katere vsebine spletne zbornice so za njih najpomembnejše. Zanimalo nas je tudi kaj učitelje pri uporabi spletne zbornice moti in kakšnih sprememb si želijo v prihodnosti. Anketo smo izvedli s pomočjo aplikacije 1KA. Seveda smo povezavo do ankete namestili v spletno zbornico za tekoče šolsko leto. Anketo je rešilo 34 učiteljev in ena svetovalna delavka. 69% učiteljev spletno zbornico uporablja vsak teden. Iz tabele 1 je razvidno, da najpogosteje spletno zbornico uporabljajo učitelji I. in II. triade, najredkeje pa vanjo vstopajo učiteljice v mobilni specialno pedagoški službi.

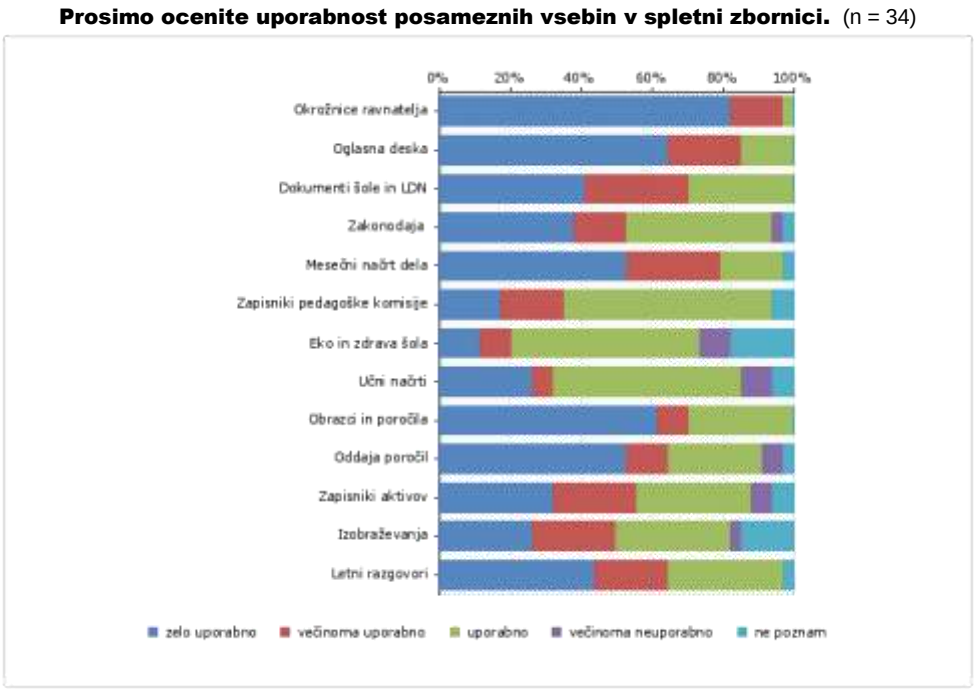
Tabela 1: Povezanost delovnega mesta učitelja z pogostostjo uporabe spletne zbornice (vir 1KA)

		Kako pogosto uporabljate ...		
		vsak teden	1 krat do 2 krat na mesec	nekajkrat na leto
Kje poučujete?	PP VIZ	5 71%	2 29%	0 0%
	I. triada PP NIS	4 100%	0 0%	0 0%
	II. triada PP NIS	1 100%	0 0%	0 0%
	III. triada PP NIS	3 60%	2 40%	0 0%
	MSPS	7 54%	5 38%	1 8%
	Drugo:	4 80%	1 20%	0 0%

97% učiteljev najpogosteje dostopa do okrožnic ravnatelja. Med najpogosteje ogledanimi so še oglasna deska in obrazci in poročila.

Tudi po uporabnosti so učitelji kot najbolj uporabne ocenili okrožnice ravnatelja. Kot zelo uporabne jih je ocenilo 82 % uporabnikov spletne zbornice, ki so sodelovali v anketi. Glede na uporabnost so bile slabše ocenjene vsebine, ki se nanašajo samo na učitelje, ki pri neki dejavnosti sodelujejo (npr. Eko in zdrava šola) in vsebine, ki so dosegljive tudi po drugih poteh (npr. učni načrti).

Graf 1: Uporabnost vsebin v spletni zbornici (vir 1KA)



Pri uporabi spletne zbornice 37% uporabnikov nič ne moti. 12 uporabnikov moti zapletena prijava v spletno zbornico, 7 uporabnikov pa nepreglednost vsebine. Med motečimi dejavniki je bilo izpostavljeno tudi pomanjkanje celostnega informacijskega sistema v šolstvu.

Kljub težavam 85 % uporabnikov meni, da spletna zbornica omogoča hiter in zanesljiv pretok informacij. Glede na rezultate ankete pa bi bilo potrebno poskrbeti za bolj ažurne vsebine.

V anketi smo uporabnike spletne zbornice spraševali tudi po tem kaj je, po njihovem mnenju potrebno v spletni zbornici spremeniti. Med potrebnimi spremembami so uporabniki izpostavili:

- razpršenost storitev, ki jih uporabljajo in vsaka zahteva svojo prijavo (eAsistent, spletna zbornica, pošta, GoogleDrive,…),
- potrebo po vpisu spremljevalk učencev, varuhinj in drugega tehničnega osebja zaradi potreb obveščanja,
- željo po integraciji storitve, ki bi omogočila delitev vsebin med delavci na šoli in timsko delo na daljavo.

3. Zaključek

Spletna zbornica, kot smo jo na naši šoli uporabljali v preteklih štirih letih, ravnatelju omogoča obveščanje vseh zaposlenih na sodoben način. Prav tako ravnatelju omogoča kreiranje različnih dejavnosti s katerimi lahko na sodoben način pridobi potrebne podatke oz. dokumente (npr. poročila, prijave na izobraževanja ali razgovore). Učiteljem tako oblikovana spletna zbornica omogoča spletni dostop do skupnih dokumentov in predlog različnih obrazcev, pa tudi do foruma za medsebojno obveščanje. Šibka točka spletne zbornice, kot smo jo imeli v preteklih šolskih letih je delitev vsebin in timsko delo. Arnesove učilnice sicer podpirajo timsko delo v dejavnosti Wiki, ne omogočajo pa delitve posameznih vsebin, kot jo poznamo iz različnih oblačnih storitev.

Iz predlogov sprememb, ki so učitelji podali v anketi, smo izluščili usmeritve za spremembe, ki jih bomo postopno uvajali v šolskem letu 2018/19:

- V Arnesovo spletno učilnico, ki smo jo sedaj uporabljali kot spletno zbornico, bomo vpisali vse zaposlene (tudi tehnično in administrativno osebje) in bo ostala še naprej kanal za obveščanje zaposlenih in pretok informacij in koordinacijo dela na šoli med vsemi zaposlenimi.
- Spletno zbornico, kot mesto strokovnega sodelovanja med pedagoškimi delavci, selimo v šolsko spletno mesto v okviru Microsoft Office 365.
- S selitvijo spletne zbornice želimo poenostavit prijavo in povezat različne Arnesove storitve, ki jih učitelji in strokovni delavci uporabljajo pri svojem delu (pošta, koledar, OneDrive, Arnes učilnice).
- Omogočiti želimo sodobne načine timskega dela in poenostaviti delitev vsebin med učitelji.

Cilj spletne zbornice ostaja tudi v prihodnosti nuditi učiteljem in ostalim strokovnim delavcem podporo pri njihovem strokovnem delu. Pri tem pa moramo slediti novim trendom v razvoju IKT in potrebam strokovnih delavcev, kar nam narekujejo tudi sprejete Strateške usmeritve nadaljnjega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020 (2016), ki kot 4 cilj navajajo informatizacijo ustanov.

Spletna zbornica v Arnesovih učilnicah trenutno služi kot informacijski kanal vseh zaposlenih na šoli. Vsebine, ki so namenjene izključno pedagoškim delavcem pa smo preselili na šolsko spletno mesto, ki smo ga postavili v storitvi Share Point v okviru Microsoft Office 365.

Rešitev je v prvem letu delovanja zato konkretnih izsledkov ne morem podati, bomo pa rešitev spremljali tekom šolskega leta in jo na koncu leta tudi evalvirali.



Slika 2: Spletna zbornica Osnovne šole Kozara Nova Gorica 2018/19

4. Literatura

Gec, A. (2012). *Zasnova informacijskega sistema v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Fakulteta za računalništvo in informatiko, Ljubljana.
Pridobljeno s http://eprints.fri.uni-lj.si/1836/1/Gec_A-1.pdf

Končina, M; Radić-Lazić, D. (2016). *Spremembe na področju menedžmenta človeških virov v času krize.* (Magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Križan, M. (2004). *Reakcije zaposlenih na uvajanje informacijskih tehnologij v organizacijo* (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Peč, P. (2015). V M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj (ur.), *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju* (str. 131 – 143). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Zupančič, J. (2009). E-zbornica: učinkovito okolje za pomoč pri vodenju kolektiva. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju,* 7(2), 99-109.

Kratka predstavitev avtorjev

Edvard Vrabič, rojen v Slovenj Gradcu, je profesor proizvodno tehnične vzgoje in matematike, diplomiral je na mariborski Pedagoški fakulteti. Od leta 2003 je zaposlen na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica, ki je osnovna šola s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Do leta 2014 je opravljal delo učitelja tehnike in tehnologije in računalnikarja, od septembra 2014 pa opravlja delo ravnatelja na isti šoli. V okviru projekta računalniško opismenjevanje se vključuje v razne projekte.

Mateja Ivanuša je rojena v Mariboru. Zaključila je študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica. Delala je kot učiteljica v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Z uvajanjem IKT se aktivno ukvarja ves čas poučevanja. Od leta 2016 opravlja delo pomočnice ravnatelja na isti šoli.

Prilagajanje izobraževanja novim tehnologijam – raba pametnih telefonov

Adapting Education to New Technologies - Using Smartphones

Janko Sotošek

OŠ Sava Kladnika Sevnica
janko.sotosek@guest.arnes.si

Povzetek

Hitrega razvoja sodobne informacijske komunikacijske tehnologije ne moremo zaustaviti. Z njo živimo in zdi se, da jo tudi vse bolj potrebujemo. Mladi uporabi te tehnologije posvečajo vse več časa, zato je smiselno, da jo vključujemo v vsakodnevne aktivnosti za koristne namene. Od vseh elektronskih naprav je uporaba pametnih telefonov najbolj v porastu in učitelji imajo odlično priložnost, da jih premišljeno uporabijo pri različnih šolskih aktivnostih. Na ta način je pouk učencem bolj zanimiv, sodoben in zaželen. V prispevku so nakazane možnosti uporabe pametnih telefonov v šoli in potek izdelave filma, ki ga lahko uporabimo pri pouku.

Ključne besede: film, informacijska komunikacijska tehnologija, pametni telefoni, računalniki, tablice.

Abstract

We can not stop the rapid development of modern information communication technology. We live with it and it seems that we need it more and more. Young people use this technology all the time, so it makes sense to integrate it into daily activities for useful purposes. Of all electronic devices, the use of smartphones is most on the rise, and teachers have a great opportunity to use them wisely in various school activities. This way, teaching is more interesting to students, modern and desirable to students. The article presents the possibilities of using smartphones at school and the process of making a film that can be used in class.

Keywords: computers, film, information communication technology, smartphones, tablets.

1. Uvod

V svetu se raba informacijske komunikacijske tehnologije nenehno povečuje. Večina ljudi si brez tablic, računalnika in pametnih telefonov sploh ne zna več predstavljati življenja. Pametne telefone nenehno nosijo s seboj in po nekaterih raziskavah nanje pogledajo tudi več kot 200 krat na dan (Kos, 2017). Po podatkih raziskave uporabnikov pametnih telefonov v Sloveniji (Matečko, 2012) sta večkrat dnevno najbolj uporabljeni funkciji obisk spleta in spletne pošte, dnevno najbolj uporabljena funkcija pa obisk socialnih omrežij. Sledi jim pogosto najbolj uporabljena funkcija fotoaparat in uporaba prednaloženih aplikaciji. Zaradi njihove uporabe so se ljudje pripravljeni tudi prepirati (slika 1).



Slika 1: Prepiranje ljudi zaradi uporabe mobilnega telefona

Ko se to zgodi in jim telefon postane modni dodatek ter brez njega ne morejo več živeti, že lahko govorimo o zasvojenosti (Imamović, 2015). Pojem zasvojenosti je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika definiran kot uživanje nečesa, k čemur se zasvojenec vrača zaradi spomina na ugodni učinek, ki ga je ob tem doživel. Kralj (2015) pravi, da je ena izmed vrst zasvojenosti tudi zasvojenost s tehnologijo, ki postaja problematika predvsem mladostnikov. Uničujoč vpliv prekomerne rabe mobilnih telefonov je čutiti predvsem v odnosu z vrstniki in starši, ki jih mladostniki sicer poslušajo, a zaradi misli, ki tavajo po medmrežju, ne slišijo in zato pogosto tudi ne upoštevajo. Jelenko (2017) ugotavlja, da se z zasvojenostjo s pametnim telefonom pozitivno povezujeta tudi depresivnost in anksioznost. Oba dolgoročno zelo negativno vplivata na počutje, zdravje in obnašanje uporabnikov telefonov, zato bi omenjenemu problemu veljalo posvetiti več pozornosti. Eden od načinov, kako zmanjšati uporabo pametnih telefonov se kaže tudi v omejevanju uporabe v šolah, kjer uporaba mobilnih naprav moti pozornost posameznika in tudi izvajalca učnega procesa (Rom, 2016). V ta namen je večina šol že postavila pravila o uporabi mobilnikov in spleta. Ta običajno obsegajo prepoved uporabe vseh mobilnih naprav, razen v primerih, ko jim to dovoli učitelj ali pa se uporabljajo za potrebe pouka. Tukaj postanejo stvari lahko zelo zanimive, če imajo učenci to srečo, da imajo učitelja, ki je naklonjen sodobni tehnologiji in jo uporablja tudi v procesu poučevanja. Uporaba pametnih telefonov lahko namreč pripomore k večji inovativnosti učnega procesa in večjemu zanimanju zanj. Za raznovrstno rabo pa je potrebno tudi dobro poznavanje delovanja pametnih telefonov.

2. Značilnosti pametnih telefonov

Preprosta definicija pametnega telefona je podobna definiciji, ki jo uporablja v svojih raziskavah ameriški raziskovalni center Pew: »Pametni telefon je telefon, ki omogoča dostop do interneta in uporabo ter nameščanje aplikacij.« (Poushter, 2016). Nekoliko bolj razširjena definicija pa pravi, da je pametni telefon naprava, ki ima zaslon na dotik, zmogljivo video kamero in fotoaparat, GPS, programsko opremo, dostop do interneta, napredno sporočanje ter prilagajanje telefona željam in potrebam uporabnika s pomočjo različnih aplikacij (Kralj, 2015). Prvi pametni telefon, imenovan Simon, je razvila leta 1992 družba IBM. Poleg lastnosti običajnega telefona je imel še koledar, imenik, beležko, svetovno uro, elektronsko

pošto in možnost prejemanja in pošiljanja sporočil preko faksa ter zaslon na dotik. Ker pa trg zanj še ni bil pripravljen, je njegova prodaja že po šestih mesecih zamrla, njegov naslednik pa je bil kasneje leta 1994 prodajno precej bolj uspešen (Nyguen, 2018). Današnji pametni telefoni (slika 2) imajo vse večje zaslone, velik delavni in notranji pomnilnik ter običajno nameščen operacijski sistem iOS, Windows Phone ali Android, ki je najbolj razširjen. Vsak operacijski sistem ima na voljo tudi dodatne brezplačne ali plačljive aplikacije in igrice, ki si jih lahko namestimo iz spletnih trgovin iTunes, Windows Phone in Google Play. Kljub hitremu rastu prodaje pametnih telefonov v zadnjih letih je po podatkih nemškega inštituta za tržne raziskave GfK prodaja teh telefonov v prvem četrtletju letošnjega leta upadla za 2%, hkrati pa se je, zaradi višjih cen telefonov, dobiček prodajalcev povečal za 18% (STA, 2018).



Slika 2: pametni telefoni

Zaradi velike razširjenosti pametnih telefonov je prav, da učence, ki jih pogosto uporabljajo, opozorimo na varnost (pred krajo, vdorom v sistem), o nevarnostih pred internetnim nasiljem, izsiljevanji, socialno diskriminacijo ter na morebitne poškodbe in izgubo telefonov (Čohar, 2018). Mladim moramo dati priložnost, da pametne telefone uporabljajo tudi v šoli. Kot izziv jim učitelj v razredu lahko da nalogo, naj razmislijo, kako bi jih koristno uporabili v šoli. Odgovori so lahko zelo raznoliki: za iskanje podatkov, orientacijo, navigacijo, iskanje informacij, ponavljanje učnih vsebin, dostop do e-učilnice, za fotografiranje, za snemanje. Ko jih učitelj povpraša, kaj bi lahko posneli, odgovorijo, da so to lahko deli učne ure, kemijski poskusi, dramaturške uprizoritve ali pa celo posamezne delovne operacije pri pouku tehnike in tehnologije. Po krajši razpravi z učiteljem ugotovijo, da je projekt snemanja obdelovalnih postopkov obdelovanja kovin zadosten izziv, da se ga lotijo, vendar ne sami. Radi bi, da sodeluje tudi učitelj. Video posnetkov, ki bi prikazovali učence pri delovnih operacijah obdelovanja kovin na internetu namreč ni, zato so takoj pripravljeni na akcijo. Projekt izpeljejo z namenom, da posnamejo kratek film, ki bi ga lahko koristno uporabili za uvod v učno uro ali pri ponovitvi snovi o obdelovanju kovin.

3. Priprave na snemanje filma

Po odločitvi o snemanju filma, zberemo učence, ki želijo pri filmu sodelovati. Z njimi učitelj naredi skupni sestanek, na katerem se pogovarjajo o scenariju. Film razdelijo na posamezne kadre in zanje izberejo učence, ki jih bodo odigrali. Dogovorijo se, da bo film prikazal zaščitna sredstva, poimenovanje različnih orodij za obdelavo kovin ter njihovo uporabo pri delu. Posamezno delovno operacijo demonstrira in izvaja po en učenec. Med demonstracijo učenec komentira, kako se z orodjem pravilno ravna in opozarja na napake, ki se velikokrat pojavijo. Pri delu vsi učenci uporabljajo ustrezna zaščitna sredstva. Dogovorijo se, da bo kadre posnel učitelj s telefonom NOKIA 909 s programsko opremo Windows Phone 8.1. Predlog nekaterih, da bi raje snemali s kamero, ostali zavrnejo. Pred kamero bi se počutili utesnjeno, nelagodno, snemanja s telefonom pa so vajeni. Komentarji učencev naj bodo

kratki, pomembna je slika. Po potrebi kadre posnamemo večkrat. Pazimo na moteče okolje (svetloba, hrup na hodniku), za snemanje izberemo učilnico tehnike in tehnologije v kleti. Na naslednjih sestankih učitelj in učenci napišejo in izberejo tekst, ki ga bodo uporabili pri snemanju posameznih kadrov.

3.1. Prvi kader: Uvod – Lara Bršnak (slika 3)

»Obdelovanje kovin je precej bolj zahtevno kot obdelava papirja, lesa in umetnih snovi. Za uspešno in varno delo je potrebno dobro poznati orodja in delovne operacije ter zaščitna sredstva.«



S
lika 3: Lara - uvod

3.2. Drugi kader: Predstavitev orodja – Kristina Guček (slika 4)

»V šoli za obdelavo kovin uporabljamo naslednja orodja in stroje:

- zarisovalno iglo, točkalo, kovinsko šestilo, kovinski kotnik, kovinsko ravnilo, kljunasto merilo,
- klešče ščipalke, kombinirke, klešče z okroglimi čeljustmi,
- nakovalo,
- škarje za rezanje pločevine,
- kovinsko kladivo, gumijasto kladivo, kladivo z okroglo glavo,
- žago za rezanje kovin, ročni primež,
- ploščato, trikotno in okroglo pilo,
- električni in plinski spajkalnik
- ter namizni primež in vrtalni stroj.«



Slika 4: Orodja za obdelavo kovin

3.3. Tretji kader: Uporaba zaščitnih sredstev – Kristina Guček (slika 5)

»Pri delu s kovinami uporabljamo naslednja zaščitna sredstva:

- zaščitno haljo ali predpasnik,
- zaščitna očala,
- usnjene rokavice in
- glušnike, kadar je veliko hrupa.«



S
Slika 5: Zaščitna sredstva

3.4. Četrti kader: Naštejemo različne obdelovalne postopke – Enej Jagodič (slika 6)

»Pri izdelavi izdelkov iz kovin izvajamo različne obdelovalne postopke:

- zarisovanje, točkanje,
- rezanje pločevine,
- žaganje,
- krivljenje in ravnanje pločevine,
- vrtanje,
- piljenje in brušenje,
- klepanje,
- kovičenje in
- spajkanje.«
- spajkanje.«



Slika 6: Obdelovalni postopki

3.5. Peti kader: Zarisovanje na pločevino – Lara Bršnak (slika 7)

»Za zarisovanje na pločevino potrebujemo zarisovalno iglo, koničasto šestilo, kovinski kotnik, kovinsko ravnilo, včasih pa tudi točkalo, nakovalo in kovinsko kladivo. Iglo poševno prislonimo ob ravnilo in naredimo črto, ki se ne zbriše. Pred zarisovanjem krogov in lokov označimo še sredino in jo zatočkamo.«



Slika 7: Zarisovanje na pločevino

3.6. Šesti kader: Rezanje pločevine – Amadej Krnc

»Za rezanje tanjše in mehkejše pločevine uporabljamo ročne škarje, ki morajo biti dobro privite, da ne pride do zvijanja pločevine. Raje uporabljamo dovolj privite škarje, da lepo odrežemo pločevino.« (slika 8)



Slika 8: Rezanje pločevine

3.7. Sedmi kader: Žaganje profila – Blaž Nepužlan

»Žaganje uporabimo takrat, kadar so kosi pločevine predebeli in jih z rezanjem ne moremo obdelovati. Žagin list mora biti primerno napet, zobje pa obrnjeni naprej, v smer rezanja. Obdelovanec vpnemo v kovinski primež, žago primemo z obema rokama in zavzamemo stabilni položaj.« (slika 9)



Slika 9: Žaganje profilov

3.8. Osmi kader: Ravnanje in krivljenje pločevine – Kristina Guček (slika 10)

»Za ravnanje pločevine uporabljamo gumijasto ali kovinsko kladivo, odvisno od trdote materiala. Pri zvijanju pločevine uporabljamo kovinski primež v katerega vpnemo obdelovanec.«



Slika 10: Ravnanje pločevine

3.9. Deveti kader: Brušenje in piljenje – Enej Jagodič (slika 11)

»Če je material rjav, ga zbrusimo z brusnim papirjem. Ostre robove obdelovanca zaoblimo. Obdelovanec vpnemo v primež čim nižje, da je stabilen. Izberemo ustrezno pilo, jo primemo z obema rokama, zavzamemo stabilen položaj in pilimo samo v smeri naprej.«



Slika 11: Piljenje

3.10. Deseti kader: Klepanje – Gašper Lipoglavšek

»Pri klepanju uporabljamo kladiva z okroglo glavo. Klepljemo predvsem mehkejše kovine in za zaščito uporabljamo glušnike. Udarci s kladivom ne smejo biti premočni, da ne poškodujemo materiala. Preoblikovan material lahko uporabimo za nadaljnji izdelek.« (slika 12)



S
Slika 12: Klepanje

3.11. Enajsti kader: Vrtanje – Gašper Lipoglavšek

»Mesto, kjer bomo vrtali, najprej označimo z zarisovalno iglo in zatočkamo s točkalom. Za vrtanje v kovine uporabljamo vijačne svedre, ki morajo biti dobro nabrušeni. Pri delu uporabljamo zaščitna očala, večje obdelovance lahko primemo z rokavicami, manjše pa vpnemo v ročni primež. Sveder mora biti trdno vpet, pod obdelovanec pa vedno namestimo leseno podlago.« (slika 13)



Slika 13: Vrtanje

3.12. Dvanajsti kader: Kovičenje – Gašper Lipoglavšek

»Za kovičenje uporabljamo predvsem bakrene in aluminijaste kovice, ker so mehke in jih lažje obdelujemo. Če so kovice predolge, jih skrajšamo, da je delo lažje. Nastane trdna in nerazdružljiva vez.« (slika 14)



Slika 14: Kovičenje

3.13. Trinajsti kader: Lotanje – Amadej Krnc (slika 15)

»Pri lotanju uporabljamo električni ali plinski spajkalnik, cinol pasto in spajko. Pred lotanjem dobro očistimo pločevino, nanesemo Cinol pasto in dodamo spajko. Po lotanju nastane trdna in neločljiva vez.«



S
lika 15: Lotanje

3.14. Štirinajsti kader: Zaključna misel – Lara Bršnak

»Ob pravilni rabi orodja je obdelovanje kovin lažje, hitrejše in bolj natančno, nevarnost poškodb pa je manjša.»

4. Zaključek

Po več tedenskem delu in mnogih ponovitvah, učenci posnamejo vse kadre, ki jih skupaj z učiteljem v Video urejevalniku pregledajo, združijo in naredijo film. S tem dokažejo, da so sposobni s pomočjo pametnih telefonov narediti nekaj novega in koristnega. Po ogledu filma so zadovoljni s svojim delom. Vsi so enotnega mnenja, da je bil projekt bolj zahteven, kot so pričakovali. Veseli jih, da si bodo film lahko ogledali tudi sošolci, katerim bo pomagal pri ponovitvi učne snovi o obdelovanju kovin. Predlagajo tudi, da bi v prihodnje načrtovali še kakšen projekt, ki bi ga lahko izpeljali s pomočjo uporabe pametnih telefonov.

5. Literatura

Čohar, D., Novak, M., Isakovič, A., Kosič, H., Harej, J. (2018). *Mobilni telefoni v šoli.* e-Šolstvo, Pridobljeno s https://safe.si/sites/default/files/mobilnitelefonivsoli_e_solstvo.pdf

Imamović, A., Pilih, R., Polimac, U. (2015). *Pametni telefoni in osnovnošolci*. Raziskovalna naloga. Pridobljeno s https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201504088.pdf

Jelenko, A. (2017). *Uporaba in zasvojenost s pametnim telefonom v povezavi z nekaterimi psihološkimi dejavniki.* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Kos, S. (2017). *Umazana razmerja: ljudje in pametni telefoni.* Svet kapitala. Pridobljeno s https://svetkapitala.delo.si/ikonomija/umazana-razmerja-ljudje-in-pametni-telefoni-3085

Kralj, K. (2015). *Pametni mobilni telefoni – orodja za (raz)druženje?* (Raziskovalna naloga). Dijaški dom Drava Maribor, Maribor.

Matečko, J. (2012). *Raziskava uporabnikov pametnih telefonov v Sloveniji.* (Diplomsko delo). Ekonomska poslovna fakulteta, Maribor.

Nguen, C. T. (2018). *The history of smartphones.* ThoughtCo. Pridobljeno s https://www.thoughtco.com/history-of-smartphones-4096585

Poushter, J. (2016). *Smartphone Owneship and Internet Usage Continues to climb in Emerginc Economies.* Pew Research Center. Pridobljeno s http://www.pewglobal.org/2016/02/22/appendix-b-3/

Rom, L. (2016). *Regulacija pravil uporabe mobilnih telefonov in spleta v slovenskih osnovnih šolah*. (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

STA (2018). *Prodaja pametnih telefonov pada, izkupički rastejo.* Svet kapitala. Pridobljeno s https://svetkapitala.delo.si/trendi/prodaja-pametnih-telefonov-pada-izkupicki-rastejo-5524

Kratka predstavitev avtorja

Janko Sotošek je profesor biologije in proizvodno-tehničnega pouka ter učitelj kemije. Zaposlen je na OŠ Sava Kladnika v Sevnici in že 32 let poučuje in vzgaja mlade. Pri svojem delu uporablja vedno nove pristope in nove tehnologije, ki otroke usmerjajo k raziskovalnemu delu, izvajanju različnih projektov ter udeležbi na tekmovanjih na biološkem, kemijskem in tehničnem področju.

Z aplikacijo CŠOD Misija na pametnem telefonu do večje varnosti kolesarjev

Greater Cyclists' Safety due to the *»CŠOD Misija«* Mobile Application

Liljana Bole

OŠ Prestranek
Liljana.bole@gmail.com

Povzetek

Prilagajanje novih tehnologij učnim procesom je nujno v sodobni šoli. Učenci bodo v življenju obdani z napravami za IKT in prav je, da jih v šoli naučimo dela z njimi. V prispevku je opisana izdelava CŠOD Misije Varno v prometu v petem razredu OŠ Prestranek. Vsebino interaktivne aplikacije za pametne telefone so izdelali učenci in s tem ponovili in utrdili snov o cestno prometnih predpisih. Izdelava in igra na pametnem telefonu je učencem pomagala pri opravljanju teoretičnega dela kolesarskega izpita.

Ključne besede: CŠOD Misija, kolesarski izpit, prometna varnost.

Abstract

It is essential that today's schools adapt the new technologies to the learning process. ICT appliances will inevitably be a part of students' lives when they grow up – therefore, the only right thing for teachers to do is to teach children how to use ICT. The following article deals with describing the process of making a mission called "*CŠOD Misija - Traffic Safety"* by the students of fifth class of Prestranek Primary School. The students themselves prepared the content of the interactive smartphone application and by doing that they revised and consolidated the topic on road traffic regulations. Making and playing the *CŠOD Misija* on the mobile phone was helpful for the students when passing the theoretical part of the cycling proficiency.

Keywords: CŠOD[124], cyclists driving test, *Misija* mobile application, road traffic safety.

1. Uvod

V sodobnem svetu je vzgojiti otroke, ki bodo odgovorni udeleženci v prometu, eden izmed pomembnih ciljev osnovne šole. Prometna vzgoja je vključena v učni načrt v vseh razredih, še posebej pa je poudarjena v petem razredu osnovne šole, saj se takrat učenci pripravljajo na kolesarski izpit in s tem na samostojno vključevanje v cestni promet. Na osnovni šoli Prestranek so se petošolci na teoretični del kolesarskega izpita pripravljali tudi z uporabo pametnih telefonov. V aplikaciji CŠOD Misija so oblikovali program Varno v prometu.

[124] *CŠOD = Center šolskih in obšolskih dejavnosti: Centre for School and Outdoor Education*

2. Aplikacija CŠOD Misija

Aplikacijo CŠOD Misijo so razvili v Centru šolskih in obšolskih dejavnostih. Aplikacijo uporabnik naloži na pametni telefon. Interaktivna aplikacija je mobilni vodič za samostojno učenje na prostem. Uporabnik se, potem ko je naložil aplikacijo in izbral ustrezno Misijo, poda na pot. Program ga vodi od zanimivosti do zanimivosti. (Z.P,2016) Le-te se odpirajo šele, ko igralec pride na določeno točko. Na telefonu se odpre zanimivost, ki mu ponudi v branje določene podatke in zanimivosti. Na vsaki točki se sodelujoči spopade z izzivi. Če je dovolj pravilnih rešitev, ga ob koncu Misije čaka nagrada.

3. Priprava CŠOD Misije Varno v prometu

CŠOD Misija - Varno v prometu je nastala kot naloga v okviru projekta Varno v prometu, v katerega so bili vključeni učenci 5. razreda OŠ Prestranek. Projekt je vključeval dva sklopa nalog. Druga je bila izdelava didaktičnega pripomočka, ki bo v pomoč pri učenju in utrjevanju prometnih pravil. Predvideti je bilo potrebno različne prometne situacije in pravilno ukrepanje kolesarja v njih. Izdelati je bilo potrebno drugačen, inovativen in uporaben pripomoček za utrjevanje znanja o vedenju kolesarjev v različnih prometnih situacijah.

Misijo so v veliki meri izdelali učenci sami. Učencem je bila najprej predstavljena aplikacija. Po odločitvi, da se spopadejo z izdelavo naloge, je bil pri razredni uri izdelan načrt dela.

Najprej so se učenci sprehodili po Prestranku in poiskali točke, kjer bodo zanimivosti Misije (to so točke, ki jih poiščeš s pametnim telefonom ali tablico - »pokemoni«). Na določenih točkah so se dogovorili, katero temo bodo predstavili na tej točki in sestavili vprašanja, na katere bodo odgovarjali tisti, ki se bodo podali na Misijo.(slika1)



Slika 131 Petošolci izbirajo lokacije za zanimivosti Misije.

V računalniški učilnici so za vsako zanimivost pripravili izzive -vprašanja (slika2). Zanimivosti in izzivi so bili na temo cestno prometnih predpisov. Razdelili so se v skupine in

vsaka skupina je pripravila enega ali dva izziva. Zanimivosti in izzive so zapisovali v pripravljene predloge.



Slika 132 V računalniški učilnici oblikujejo naloge za izzive.

Za fotografiranje so morali počakati lep sončen dan. Znova so se sprehodili po poti Misije in fotografirali zanimivosti.

Učenci so med delom razmišljali tudi o tem, kako bodo drugi spoznavali prometne vsebine in da Misija ni narejena samo za njih, ampak da je to igra, ki bo dostopna komurkoli, ki si jo bo želel naložiti in se spopasti s prometnimi pravili. Razmišljali so o smotrnosti postavljenih prometnih znakov po domačem kraju.

Ko so bili predlogi zapisani v wordovih datotekah in fotografije izbrane, je delo prevzela mentorica. Na CŠOD-ju so ji v spletni učilnici odprl dostop do vpisa vsebin v Misijo. Zanimivosti in izzive ter fotografije so bile vnesene in poslane v pregled, po pregledu pa je bila Misija Varno v prometu odprta in dostopna na pametnih telefonih (slika3).



Slika 133 Začetna stran misije Varno v prometu.

Učenci so nato sami preizkusili, kako deluje Misija Varno v prometu. V šolo so prinesli nekaj pametnih telefonov, si naložili CŠOD Misijo in v skupinah odšli po poti zanimivosti in izzivov ter tako utrjevali snov o cestno prometnih predpisih (slika4).



Slika 134 Učenci preizkušajo misijo Varno na kolesu.

4. Doseženi cilji

Učenci so kritično razmišljali o postavitvi raznih prometnih pravil v kraju in v skupini izražali različna mnenja o tem ter poiskali kompromis, da so lahko nalogo oblikovali.

Samostojno so hodili po domačem kraju in se odločali, kaj bodo postavili kot zanimivost in kje. Ob tem so razmišljali o tem kaj že znajo in kaj se morajo še naučiti.

V skupini so morali sodelovati, se podrejati skupini, izražati lastna mnenja, iskati kompromise med različnimi idejami in dopustiti, da je mnenje drugih v določenih situacijah bolj upoštevano kot njegovo. To so lahko dosegli le, če so obvladovali lastna čustva in upoštevali čustva drugih....

V sestavljanju nalog so morali biti ustvarjalni in v okviru ustvarjalnega načrtovanja tudi prilagodljivi. Da so nalogo uspešno opravili, so morali biti pripravljeni na sodelovanje v skupini, vsak član skupine je moral prevzeti odgovornost za svoj prispevek skupini. Ko so oblikovali naloge, so morali prelistati kar nekaj priročnikov in odpreti različne spletne strani. S tem pa so svoje znanje o prometu utrdili in marsikje tudi nadgradili.

Ob uspešni izdelavi nalog so učenci spoznali, da je za uspešno delo potrebno sodelovanje v skupini in da timsko delo pripelje do dobrih rezultatov.

Občutili so povezanost z domačim krajem (samostojno so raziskovali svoj domači kraj, iskali dobro in slabo prometno ureditev kraja, razmišljali o boljših postavitvah pravil).

Delovali in uživali so na prostem (velik del dejavnosti se je odvijal zunaj klasične učilnice).

Odkrili so, da si lahko ustvarjalen tudi na področju IKT-ja. Spoznali so, kako nastajajo nove vsebine na aplikacijah, po spletu so se sprehajali po točno določenih vsebinah, oblikovati so morali fotografije, zapis v wordovih dokumentih.

Doživeli so zadovoljstvo ob uspešno opravljeni nalogi (učencem je bilo veliko zadovoljstvo, ko so končali nalogo in sami izpeljali Misijo, ki so jo sami naredili).

5. Zaključek

Učenci so po izdelavi Misije le-to preizkusili v praksi in vsi dosegli končno značko misije. Misijo so reševali tudi sedmošolci pri izbirnem predmetu in vsi prišli do končne značke.

Vsi učenci petega razreda so naredili teoretični del kolesarskega izpita (le en učenec je izpit ponavljal in ga naredil v drugo), kasneje pa so po tej poti peljali tudi praktičen del izpita in ga vsi naredili.

Misija Varno v prometu je bila tudi del nalog, ki smo jih poslali za projekt Varno na kolesu in v konkurenci več kot 100 slovenskih šol osvojili tretje mesto.

6. Literatura

Z.P. (2017). *Novi koraki z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in motivacijskimi elementi iger ob 25-letnici CŠOD*.Šola v naravi, letnik (9), str.14. pridobljeno s https://www.csod.si/uploads/file/REVIJA_SVN/December%202017.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Liljana Bole, profesorica razrednega pouka, poučuje na OŠ Prestranek že 35. let. Že od svojih začetkov poučuje desetletnike. Z učenci sodeluje v različnih projektih.

Uporaba mobilnega telefona pri športni vzgoji

The Use of Mobile Phone during PE Lessons

Danilo Flisar

Ekonomska šola Ljubljana
danilo.flisar@guest.arnes.si

Povzetek

Uporaba mobilne naprave je pri pouku športne vzgoje vključena izključno z določenim namenom, ob določenih obdobjih in ne pomeni, da je telefon stalen pripomoček pri pouku. Služi kot zbir podatkov, ki naj bi posameznega dijaka motivirali za telesno aktivnost, ne samo pri pouku športne vzgoje ampak tudi v prostem času. Smernice pri poučevanju športne vzgoje v 21. stoletju nam narekujejo poznavanje in učenje digitalnih kompetenc, s katerimi si dijaki olajšajo načrtovanje športnega sloga življenja. Moto učitelja športne vzgoje je usmeriti dijake v zdrav življenjski slog, ki jim posledično omogoča boljšo kvaliteto življenja.

*Ključne besede:*digitalne kompetence, mobilna naprava, motivacija, pripomoček, zbir podatkov.

Summary

The use of mobile devices during PE lessons is limited strictly to the use for specific purposes at specific time and does not mean that phone is a helping device during lessons all the time. It serves as a collection of data, which should motivate each student to be physically active not only during PE lessons but also during their free time. The guidelines of teaching sports in the 21st century define the knowledge and teaching of the digital competences, which help students to plan a sporting life style. The motto of a PE teacher is to direct students into living a healthy life, which consequentially leads to a better quality of life.

Key words: collection of data, device, digital competences, mobile device, motivation.

1. Uvod

Digitalna pismenost, ena od ključnih kompetenc 21. stoletja, ki je zapisana v evropskem referenčnem okviru (2007) je zmožnost, s katero dijak s sodobnimi tehnološkimi prijemi zbira, obdeluje, razlaga in vrednoti osebne dosežke ter razume, da tehnologija informacijske družbe podpira kritično razmišljanje, ustvarjalnost in inovativnost.

Nesporno je to obveza, ki predvideva vključevanje informacijsko komunikacijske tehnologije v sam izobraževalni proces. Šlibar (2012) je ugotovila, da uporaba kamere pri pouku športne vzgoje ni novost, zato pa je po njenih izkušnjah program VCL Media player uporaben kot metoda takojšnje vidne povratne informacije učencu o njegovi izvedbi določene gibalne naloge. Z uporabo računalniškega programa za zamik predvajanja je omogočen neposreden ogled po izvedbi, brez dodatnega dela z vračanjem posnetega gradiva na začetek snemanja. Ker ne gre za snemanje in posledično za shranjevanje vsebin, tudi ni težav z varstvom podatkov.

Vendar pa velik izziv v zadnjem času predstavlja predvsem uporaba mobilnih telefonov s številnimi novimi možnostmi rabe v učnem procesu v smislu zelo zmogljivega didaktičnega pripomočka. Uporaba tega pripomočka pri pouku športne vzgoje je novost, saj je dostopnost do spletne povezave na šolah problem, ki je bil šele pred kratkim rešen s pomočjo izgradnje brezžičnih omrežij. Tako imajo dijaki sedaj neomejeno možnost prenosa podatkov.

Dve tretjini mladih naj bi imelo mobilni telefon, s katerim lahko dostopajo do spleta. Skoraj polovica jih je do spleta s telefonom že dostopala (Lobe, Muha, 2012). Pojav moderne tehnologije na šolah tako pripomore k temu, da lahko sedaj vsak dijak z uporabo pametnega telefona evidentira svoje aktivnosti pri pouku športne vzgoje. Na ta način zbira podatke o telesni aktivnosti, posledično pa si tudi zapisuje svoj življenjski slog. Podatke iz telefona pošlje na svoj elektronski naslov in jih od tam shrani v osebno mapo, tako imenovani športni portfolio. Najbolj primerni podatki so zajeti s pomočjo programov Sport tracker, Coatch Eye in Full Fitness, s katerimi lahko dijak zabeleži svoje tekaške vsebine. S pomočjo EKG oddajnika lahko tudi redno spremlja srčni utrip med izvajanjem teh aktivnosti, beleži svoj fitness program s pomočjo aplikacije Full Fitness in shranjuje video analize lastnih telesnih aktivnosti s pomočjo programa Coatch Eye. Takšne zapise lahko izvaja pri odbojki, nogometu, košarki in drugih ekipnih športih. Ker je mobilna naprava last posameznega dijaka so vsi zajeti podatki njegova last in jih ne smemo javno uporabljati brez pisnega dovoljenja dijaka. Prav tako je potrebno opozarjati dijake na odgovorno uporabo in varovanje svoje lastnine.

Uporaba podatkov pridobljenih s pomočjo mobilnega telefona služi tudi kot oblika formativnega spremljanje, saj ob ocenjevalnih obdobjih dijak predstavi športni portfolio in opiše vsebine, ki se lahko ocenijo po ustreznih kriterijih. Na ta način dijak osebno ozavesti in zabeleži svoje aktivnosti pri pouku športne vzgoje. Pouk dobi novo dimenzijo, ko postane dijak veliko bolj odgovoren do lastne aktivnosti in posledično do svojega življenjskega sloga. Solcito (2012) pravi, da s tem, ko mobilni telefon postane delovna miza, dijakom omogočimo, da postanejo ustvarjalci in ne samo uporabniki moderne tehnologije.

2. Beleženje atletskih vsebin

Dijaki lahko preko mobilne naprave in s pomočjo programske opreme spremljajo kardio aktivnosti oziroma tekaške aktivnosti, ki jih izvajajo med poukom športne vzgoje. Ker gre za enostaven in individualiziran način spremljanja podatkov, pridobimo možnost analize oziroma primerjave v različnih časovnih obdobjih, saj dijak rezultate pridobiva tekom vseh štirih let šolanja in jih shranjuje v osebno mapo. Dijaki dobijo navodila za uporabo mobilne aplikacije od profesorja športne vzgoje, dodatno pa imajo na razpolago video predstavitev na spletni strani.

Izvajanje takšnih vsebin pri pouku športne vzgoje je v skladu s smernicami poučevanja športne vzgoje v 21. stoletju, saj dijaki oblikujejo odgovoren odnos do lastnega zdravja, razvijajo vztrajnost, spodbujajo zdravo tekmovalnost in sprejemajo drugačnost.

Dijaki razvijajo funkcionalne sposobnosti (aerobna in anaerobna vzdržljivost), ugotavljajo in spremljajo svoje gibalne in funkcionalne sposobnosti, razumejo odzivanje organizma na napor, ter spoznajo preventivno vlogo športa pri osveščanju proti zasvojenosti.

3. Fitness sklop

S pomočjo mobilne aplikacije Full Fitness dijaki spoznajo mišično sestavo telesa, funkcionalne naloge posameznih mišičnih skupin, vaje za razvoj moči s pomočjo različnih orodij, kot so elastični trakovi, male uteži, gimnastična žoga in statične fitness naprave. Naučijo se beležiti dnevne aktivnosti, zapisati kontrolne teste in slediti zastavljenim ciljem.

Analiza športnega kartona kaže, da se pri dijakih zmanjšuje moč rok in ramenskega obroča, kar posledično vodi k slabšim rezultatom pri testu moči vesa v vzgibu. Dijaki si pri fitness sklopu oblikujejo individualni načrt za razvoj moči pri tistih mišičnih skupinah, pri katerih so predhodno pri testiranju dobili slabše rezultate od povprečja. Vloga profesorja športne vzgoje pri teh aktivnostih pri pouku je predstaviti dijakom aplikacije ter znanje, ki je potrebno za pripravo individualnega načrta za razvoj moči in izvajati kontrolo pri realizaciji zastavljenega programa dijakov. Prav tako je pomembno, da se dijakom posredujejo povratne informacije glede izvajanja programa, saj so možni sprotni popravki načrta, ki dijakom omogočijo učinkovitejši napredek pri izvajanju fitness sklopa.

Zaradi vrednostnega sistema v družbi, ki od mladih pričakuje, da so lepi in postavni, je motivacija za delo na fitness področju večja, kot je bila pred desetimi leti. Zaradi tega se pri dijakih kaže pozitiven odziv na ponujeni fitness sklop.

4. Video analiza tehnike

S pomočjo programa Coatch Eye dijaka z njegovim soglasjem z njegovo mobilno napravo posnamemo v fazi učenja in korekcije gibanja pri posameznih športnih panogah. Pri video analizi odbojke se posname tehnika posameznega udarca, ki je predviden v učnem načrtu v šolskem letu. Prav tako se to lahko posname pri izvajanju servisa in rotacije žoge pri namiznem tenisu, vodenju in zaustavljanju žoge ali strelu na gol pri nogometu ter tehniki meta na koš pri košarki.

Jurak in sodelavci (2007) v svojem delu ugotavljajo, da lahko pri športni vzgoji najbolj učinkovito razvijajo informacijsko pismenost učencev in dijakov s projektnim učnim delom, izdelavo didaktičnih plakatov, izdelavo mape dosežkov, raziskovalnimi in seminarskimi nalogami. Le tako si učenci z iskanjem virov informacij gradijo lastno znanje. Pri vsem tem lahko učenci uporabljajo tako računalniške programe, videoposnetke in analize ter drugo knjižnično gradivo.

Video analiza pomaga dijaku, da lažje uvidi svoje napake in jih ustrezno popravi. Dijaki ob tej aktivnosti pokažejo motivacijo za spremembe, kar pozitivno vpliva na delo pri različnih športnih vsebinah. Šlibar (2012) trdi, da učencem z uporabo IKT lahko popestrimo učenje, povečamo motiviranost za delo pri pouku in vadbo popolnoma prilagodimo posamezniku in njegovim sposobnostim. Dijaki v sodelovalnem delu tudi osebnostno rastejo, ob številnih primerih kohezivnosti v skupini ter upoštevanju poštene igre pa obenem prevzemajo odgovornosti za svoje ravnanje.

5. Zaključek

Waters (2012) trdi, da vse večje število učiteljev ugotavlja, da uporaba tehnologije v šolah prispeva k izboljšanju učnega procesa. Če učitelja uporaba mobilnih telefonov zanima si lahko hitro pridobi ustrezna znanja, bodisi s samoizobraževanjem ali pa udeležbo na

usposabljanjih. Za mobilne telefone je na voljo veliko programov za različno rabo. Dnevno se pojavljajo novi programi, do katerih lahko dostopamo brezplačno.

Jurak, Kovač in Strel (2011) so ugotovili, da sodobne tehnologije pri izboljšanem nadzoru gibanj v različnih okoliščinah omogočijo pomembno vizualno in miselno povratno informacijo. Ugotavljajo, da nobena šola nima integrirane opreme v telovadnico, kar od učitelja zahteva posebno pripravo za uporabo tovrstne tehnologije.

Fijauž (2011) pravi, da se moramo zavedati, da bosta v bodoče učenje in izobraževanje potekala vse bolj prek različnih medijev, obsegala bosta širša področja in zahtevala pestrejše organizacijske oblike. Vedno manj bo poučevanje tradicionalno-predavateljsko.

Uporaba moderne tehnologije je zato lahko dodatna motivacija pri pouku in za aktivno preživljanje prostega časa, poznavanje lastnih motoričnih sposobnosti in telesnih značilnosti. Kot učni pripomoček pri pouku športne vzgoje pripomore k individualizaciji pouka, motivaciji za redno prihajanje k pouku športne vzgoje, razumevanju procesov, ki se dogajajo ob telesni aktivnosti ter vpliva na telesne aktivnosti, zdravje in psihosomatsko počutje posameznika.

6. Viri in literatura

Fijauž, M. (2011). *Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri pouku športne vzgoje* (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport). Pridobljeno s https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22053320FijauzMiha.pdf

Jurak, G., Kovač, M., Starc, G. in Strel, J. (2007). *Informacijsko komunikacijske tehnologije pri pouku športne vzgoje.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2011). Proti novim standardom uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v šolski športni prostor. *Šport,* (16), 3-4.

Lobe,. in Muha, S. (2012). Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov. *Mladi na netu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno s https://safe.si/sites/default/files/mladinanetu_porocilo_0_0.pdf

Solcito, A. (2012). By making the smart phone their workbench, we made students excited about becoming creators, not just consumers, of technology. *Daily edventures*. Pridobljeno s http://dailyedventures.com/index.php/2012/06/11/michael-braun-usa/

Šlibar, S. (2012). Računalnik pri pouku športne vzgoje. *Vzgoja,* (55), 47-48. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CH6NYRS3/3130e7b1-81ca-4b05-9436-9a4b6defb315/PDF

Watters, A. (2012). Why schools should stop banning cell phones, and use them for learning. *Media shift*. Pridobljeno s http://mediashift.org/2011/08/why-schools-should-stop-banning-cell-phones-and-use-them-for-learning241/

Kratka predstavitev avtorja

Danilo Flisar je diplomiral na Fakulteti za Šport v Ljubljani. V letih 1989 do 1998 je delal kot teniški trener in vodja teniške šole Olimpija, zdaj je kot športni pedagog in pomočnik ravnateljice zaposlen na Ekonomski šoli Ljubljana.

Merjenje srčnega utripa pri pouku športne vzgoje z merilniki srčnega utripa

Measuring Heart Rate during Sport Class with Heart Rate Monitor

Melita Meglič

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
melita.meglic@gjp.si

Povzetek

Pri pouku športne vzgoje smo z dijakinjami merili srčni utrip z merilci srčnega utripa. Dijakinje smo najprej seznanili s teoretičnim delom – kaj pomeni srčni utrip v mirovanju, kako izračunamo maksimalni srčni utrip in kako določimo območja za trening. Meritve smo izvajali med urami step aerobike, TNZ (trebuh, noge, zadnjica) vadbo in vadbo v fitnesu. Po vadbi smo podatke prenesli na računalnik in s pomočjo grafa naredili analizo srčnega utripa med vadbo. Na ta način so se dijakinje seznanile s pomembnostjo kardio vadbe za naš srčno-žilni sistem in naučile so se izračunati maksimalni srčni utrip in določiti primerno območje za trening.

Ključne besede: dijakinje, merilci srčnega utripa, srčni utrip, športna vzgoja.

Abstract

Our students measure heart rate with heart rate monitor during sport class. Students first get some theoretical knowledge about resting heart rate, our heart rate during exercise and our maximum heart rate. We measure heart rate during step aerobic exercise, strength aerobic and fitness exercise. After exercise we transfer data on computer and with graph we analyze heart rate during exercise. That is the way that students found out why are cardio exercise so important for our cardio vascular system. Students learn how to measure their own heart rate and define their target heart rate zone during exercise.

Keywords: heart rate, heart rate monitors, sport class, students.

1. Uvod

Srce je naša najpomembnejša mišica, ki bije brez počitka od spočetja do smrti. Srce poganja kri tako, da kroži po vsem telesu in dovaja mišicam svežo kri, bogato s kisikom. Srce zdravega fizično dobro pripravljenega posameznika bije počasneje in bolj učinkovito od fizično neaktivne osebe. Srčni utrip je eden od najpomembnejših pokazateljev zdravstvenega stanja posameznika. S starostjo se srčni utrip znižuje.

Športna aktivnost veča moč srca in njegovo sposobnost črpanja krvi; omogoča, da z vsakim udarcem srce črpa še več krvi, kar veča sposobnost hitrejše izmenjave kisika iz pljuč v kri in končno v vse dele telesa. Redna in pravilno načrtovana vadba izboljšuje delovanje srca. Zato je zelo pomembno, da med športno aktivnostjo spremljamo svoj srčni utrip.

Da lahko določimo primerno intenzivnost med treningom, moramo poznati svoj maksimalni srčni utrip, srčni utrip med aktivnostjo in določiti primerno območje za trening. Spremljanje srčnega utripa med vadbo je pomembno tako za vrhunske športnike kot za rekreativce, saj je le tako vadba primerno učinkovita. Z uporabo merilcev srčnega utripa pri uri športne vzgoje se dijaki naučijo pravilno določati intenzivnost med vadbo, hkrati pa je to tudi zanimiva popestritev pouka.

Zelo pogosto so dijakinje na urah športne vzgoje spraševale, kako in koliko morajo trenirati, da bodo shujšale oziroma »pokurile« odvečno maščobo v telesu. Koliko maščobe bomo »pokurili« med vadbo, je odvisno od intenzivnosti in trajanja treninga.

Dijakinje so o srčnem utripu vedele razmeroma malo, večina niti ni vedela, kakšen je njihov srčni utrip v mirovanju ali kakšen bi moral biti med vadbo. Na podlagi teh ugotovitev smo se odločili za uporabo merilcev srčnega utripa pri uri športne vzgoje.

Namen projekta je spremljanje srčnega utripa dijakov pri pouku športe vzgoje in določanje pravilne intenzivnosti med vadbo.

Dijaki se na ta način seznanijo z:

- srčnim utripom med aktivnostjo
- srčnim utripom v mirovanju
- maksimalnim srčnim utripom
- določanjem pravilne obremenitve med vadbo.

Srčni utrip smo spremljali s pomočjo zapestnih ur za spremljanjem srčnega utripa in s prsnim oddajnim pasom. Danes lahko na tržišču športne opreme najdemo veliko merilcev srčnega utripa.

Odločili smo se za srčne merilnike Polar, ker so kvalitetni in preizkušeni. Srčni utrip smo merili z urami Polar RS400. Na voljo smo imeli le dve uri tega modela, tako da smo srčni utrip merili na več zaporednih urah v sklopu aerobike in kasneje tudi pri drugih športnih aktivnostih, tako smo lahko primerjali intenzivnost vadbe pri različnih športih.

RS400 Polar tekaški računalnik je izpopolnjena različica modela, ki omogoča brezžični prenos podatkov na osebni računalnik, tako z dijaki lahko takoj po vadbi naredimo točno analizo treninga, srčni utrip med vadbo se izpiše v grafični obliki. Podatki se na računalnik prenesejo preko IR ključka.



Slika 1: Polar RS400, oddajni pas, IR USB

2. Teoretični del projekta

Šolsko uro špotne vzgoje smo namenili teoretičn razlagi. Dijakinje so spoznale, kaj pomeni srčni utrip v mirovanju, kako izračunamo maksimalni srčni utrip in kako določimo območje treninga. Prav tako smo prikazali pravilno namestitev oddajnega pasu in nastavitev funkcij v zapestni uri, tako da v prihodnjih urah s tem nismo izgubljali preveč časa.

2.1. Srce in srčni utrip

Srce opravlja v življenju posameznika ogromno mehansko delo: od rojstva pa vse do človekove smrti mora nepretrgoma poganjati kri po ožilju, pa naj bo organ zdrav ali bolan, naj počiva ali naporno dela (Pocajt, Širca, 1985).

Eden najboljših kazalcev zdravja in telesne pripravljenosti je srčni utrip v mirovanju. Z izboljšanjem telesne kondicije se srčni utrip znižuje. Medtem ko ima povprečen človek srčni utrip v mirovanju okoli 70 udarcev na minuto, imajo lahko bolje pripravljeni športniki utrip v mirovanju okoli 40 udarcev na minuto. Bolj kot je vaše telo pripravljeno, manj udarcev potrebuje, da poganja kri po telesu.

Trenirano srce lahko opravi večje delo, torej lahko pošlje v žile več krvi in se pri tem manj utrudi. Izračunano je, da opravi srce treniranega človeka v enem dnevu za 50 odstotkov manjše delo kot srce človeka, ki ne vadi. Tako ima srce več časa, da si odpočije in si nabere novih moči za naslednjo kontrakcijo. Srce treniranega človeka je odpornejše, lahko prenese mnogo večje obremenitve kot netrenirano srce. Ta življenjsko pomemben organ postaja sposoben storiti več, čeprav dela manj.

Za izboljšanje zmogljivosti srčno-žilnega sistema je potrebno telo izpostaviti stresu, z vadbo določene intenzivnosti in trajanja. Največje povečanje aerobne sposobnosti dosežemo, če treniramo pri 70–85 % naše maksimalne frekvence srčnega utripa. Spremembe v aerobni sposobnosti lahko dosegamo tudi z vadbo na nižji intenzivnosti, še zlasti začetniki. Vedenje o spremljanju frekvence srčnega utripa je pomembno zato, da zagotovimo varno in učinkovito raven vadbe.

Srčni utrip v mirovanju je nekje med 50 do 70 udarcev na minuto, odvisno od telesne pripravljenosti posameznika.

Glede na to, da je srčni utrip pogosto merilo intenzivnosti športne vadbe, je potrebno oceniti, kaj pomeni vadba pri določenem utripu, na primer kaj pomeni utrip 145 udarcev na minuto. Je to visoka, prenizka ali primerna obremenitev, da dosežemo želeni učinek?

Sama frekvenca srčnega utripa je odvisna od številnih notranjih in zunanjih dejavnikov, kar slabo vpliva na oceno dejanske intenzivnosti napora. Kljub temu je spremljanje srčnega utripa (SU) najbolj preprost in dostopen parameter pri ocenjevanju posameznikovega napora. Metoda spremljanja SU je pri vrednotenju in spremljanju napora športnika pri različnih obremenitvah zelo uporabna. Merjenje se lahko izvaja ročno in z merilcem srčne frekvence. Pri ročnem merjenju, kjer je sicer večja napaka, po navadi uporabljamo palpacijsko metodo (najbolje na arteriji radialis), pri kateri je čas merjenja SU običajno 10 sekund. Potem pomnožimo dobljeni čas s 6, s čimer dobimo vrednost SU v eni minuti (Škof, 2007).

2.2. Izračun maksimalnega srčnega utripa (MSU):

MSU = 220 – starost

MSU = 220 – 20 (starost) = 200

Če želimo trenirati v pasu 70–80 % MSU:

200 x 70 % = 140 udarcev/minuto.

2.3. Območja srčnega utripa

Poznavanje MSU je bistvenega pomena pri določanju območij treninga. Poznamo pet osnovnih območij srčne frekvence. Vsako območje ima svojo spodnjo in zgornjo mejo intenzivnosti, ki se sklada tudi z delovanjem kardiovaskularnega in metaboličnega mehanizma (prirejeno po Đorđević, 2005).

I. 50–60 % MSU: lahka, zmerna aktivnost:

To je najnižja intenzivnost, pri kateri še lahko izboljšamo kondicijo. Pri tej intenzivnosti telo porablja največji možen odstotek maščob, kot vir energije za delo mišic. Primeren je predvsem za čiste začetnike. To je območje za počasen, dolgotrajen trening.

II. 60–70 % MSU: vadbeno področje za krepitev zdravja in kontrola telesne teže:

To območje pogosto imenujemo tudi fitnes območje, saj je odlično za krepitev srca. Ta intenzivnost je že dovolj velika, da srce s tem krepimo in pripravljamo na večje obremenitve.

To območje intenzivnosti ima kar nekaj prednosti:

- izboljšuje se sposobnost srca za črpanje krvi,
- poveča se srčno-žilna zmogljivost,
- izboljša se vzdržljivost,
- je osnovna obremenitev za tiste, ki želijo porabiti čim več kalorij pri zmerni intenzivnosti (npr. hujšanju).

III. 70–80 % MSU: aerobni kondicijski trening:

Aerobno področje je standardno območje treninga in se že leta imenuje ciljno področje treninga. To je nekako najprimernejša obremenitev za izboljšanje kondicije in je ponavadi tudi najvišja intenzivnost, ki jo je večina ljudi sposobna izvajati dalj časa in pri kateri se med vadbo lahko še zmeraj dokaj sproščeno pogovarjajo. Pri tej intenzivnosti se še ne kopiči mlečna kislina v mišicah.

IV. 80–90 % MSU: anaerobni kondicijski trening za izboljšanje sposobnosti:

Pri tej intenzivnosti treniramo v bližini anaerobnega praga, torej meje aerobnega in anaerobnega treninga. Tak trening se izvaja kot priprava športnika na tekmovanja in nastope. Treniranje v tem območju traja v krajših časovnih intervalih in maksimalno enkrat do dvakrat na teden. Učinki, ki nam jih prinaša vadba v tem območju, so: povečanje odpornosti mišic na mlečno kislino, povečanje količine encimov v mišicah, odgovornih za anaerobne procese, in na koncu naj omenimo, da se vadba v tem območju pojavlja pri aktivnostih, kot so sprinti, triatlon ter gorski tek (Rebec, 2007).

V. 90–100 % MSU: anaerobno območje:

V tem območju presežemo anaerobni prag, trening se izvaja pri kisikovem deficitu, kar pomeni, da mišice ne dobivajo dovolj kisika, da bi končale začeto aktivnost. V tem območju lahko vztrajamo le kratek čas. Učinki, ki nam jih prinaša vadba v tem območju, so: povečanje odpornosti mišic na večje količine mlečne kisline in izboljšanje sprinta oziroma visoko intenzivne ter kratko trajajoče aktivnosti (Rebec, 2007).

3. Praktični del projekta

Merjenje srčnega utripa smo izvajali pri uri športne vzgoje z vsebino step aerobika, TNZ aerobika in fitnes. Meritve smo izvajali, kadar smo imeli na urniku dve uri športne vzgoje skupaj, saj smo le tako imeli dovolj časa za pripravo, merjenje in analizo. Na sliki so dijakinje med vadbo step aerobike.



Slika 2: dijakinje pri pouku športne vzgoje

Vsako uro smo določili dve dekleti za merjenje srčnega utripa. Dijakinji sta dobili uro in prsni oddajni pas, na začetku šolske ure in si že v garderobi primerno namestili oddajni pas. V uro sta pod uporabnika (user) vnesli svoje podatke: datum rojstva, višino, težo in spol. Pogosto je prišlo do težav pri nameščanju prsnega oddajnika, saj kljub pravilni namestitvi ura ni zaznala srčnega utripa, zato je bilo potrebno oddajni pas nekoliko zmočiti z vodo za boljšo prevodnost. Pri nekaterih dekletih pa tudi to ni pomagalo, saj so bili pasovi kljub maksimalnemu skrajšanju še vedno preširoki, tako smo pasove skrajšali kar z vozli na elastiki.

Merjenje smo izvajali v drugi polovici šolskega leta, ko so bila dekleta kondicijsko že precej dobro pripravljena. Intenzivnost med vadbo aerobike je precej visoka in naj bi potekala v območju aerobnega kondicijskega treninga, pričakovani srčni utrip dijakinj med vadbo, glede na njihovo starost, naj bi bil nekje med 140 in 160 udarcev na minuto.

Po tem, ko smo z dijakinjami na začetku ure dokaj uspešno namestili in pripravili vadbeni računalnik, smo pričeli z vadbo. Dijakinje so pogosto že med vadbo pogledovale na uro in glasno komentirale, kakšen srčni utrip imajo Občasno se je dogajalo, da kljub uspešni, pravilni namestitvi merilcev med vadbo ura ni več zaznala srčnega utripa. Med vadbo step aerobike smo se učili novo koreografijo, zato je bilo občasno nekoliko moteče, ker je bilo potrebno prekinjati vadbo, da smo ugotovili, zakaj merilec ne zazna srčnega utripa in skušali ponovno vzpostaviti povezavo.

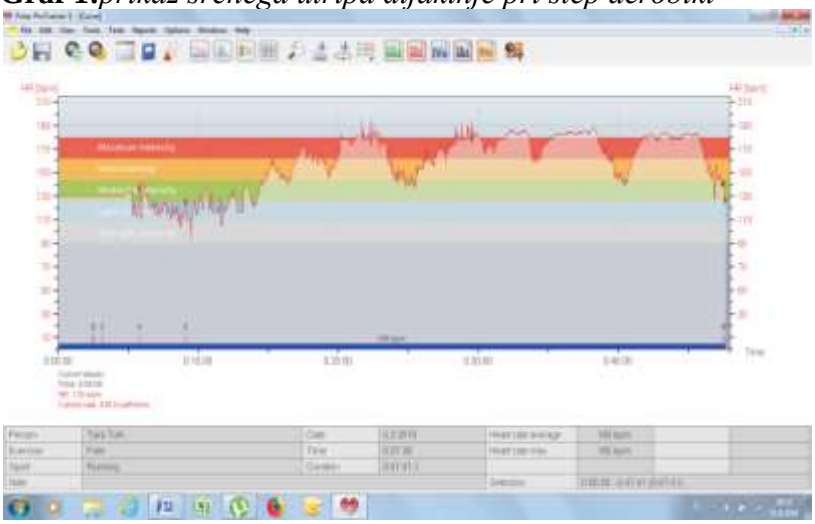
Po končani uri smo podatke prenesli na računalnik, si ogledali grafični prikaz merjenja srčnega utripa in naredili analizo.

3.1. Analiza grafa 1: step aerobika



Slika 3: step aerobika

Graf 1:*prikaz srčnega utripa dijakinje pri step aerobiki*



Meritev je potekala med uro step aerobike, v času, ko smo imeli to vsebino že nekaj časa na programu. Dijakinje so določen del koreografije že poznale, zato je bilo manj učenja in več ponavljanja, posledično je bila intenzivnost večja. Meritev je potekala v 3. letniku, torej so dijakinje stare 17 ali 18 let. Slika 3 prikazuje skupino deklet med step aerobiko, del koreografije že poznajo, zato so med vadbo lepo usklajene.

Potek vadbene ure:

Iz grafa 1 je lepo razviden srčni utrip pri dijakinji med vadbo step aerobike.

*Ogrevanj*e – prvih 10 minut vadbe, intenzivnost je nekoliko nižja, telo šele pripravljamo na večje obremenitve, srčni utrip je v zelenem območju. Srčni utrip dijakinje se giblje med 110 in 130 udarcev na minuto.

Ogrevanje na stepu – intenzivnost počasi narašča srčni utrip se povečuje.

Glavni del ure – nekje po 20 minutah pričnemo z glavnim delom ure, ponovimo že znano koreografijo, srčni utrip se poviša in je v pasu med 160 in 180 udarcev na minuto. Sledi učenje novih korakov – intenzivnost in posledično srčni utrip nekoliko padeta. Sledi nekaj intervalov učenja in ponavljanja. Proti koncu glavnega dela ure ponovimo celotno koreografijo – intenzivnost je ponovno visoka, saj pri dotični dijakinji preseže 180 udarcev na minuto.

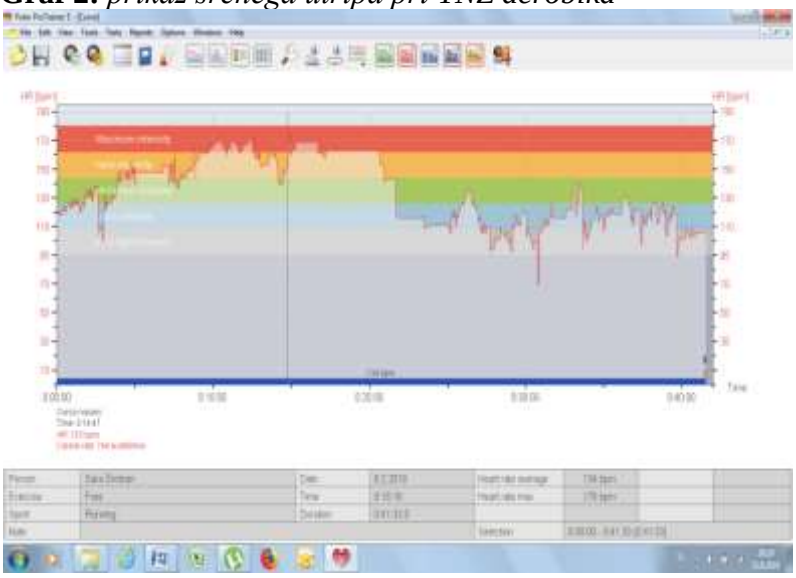
Zaključek – na koncu ure sledi umirjanje z razteznimi vajami in meditacijo. Srčni utrip pada. Kako hitro pada srčni utrip, je odvisno od telesne pripravljenosti posameznika.

3.2. Analiza 2. grafa: TNZ aerobika



Slika 4: TNZ aerobika

Graf 2: *prikaz srčnega utripa pri TNZ aerobika*



Meritev je prav tako potekala v drugi polovici šolskega leta. Slika 4 prikazuje dijakinje med drugim delom vadbe za moč. Izvajajo vaje za moč nog.

Graf 2 prikazuje srčni utrip dijakinje med TNZ aerobiko. Ura športne vzgoje je bila razdeljena v dva dela:

1. aerobni del: step aerobika, koreografija je že znana, tako da ni bilo učenja. Po ogrevanju se intenzivnost razmeroma hitro dvigne na želeno območje treninga, intenzivnost je v prvem aerobnem delu ves čas enaka. Srčni utrip dijakinje se giblje nekje med 150 in 170 udarcev na minuto.

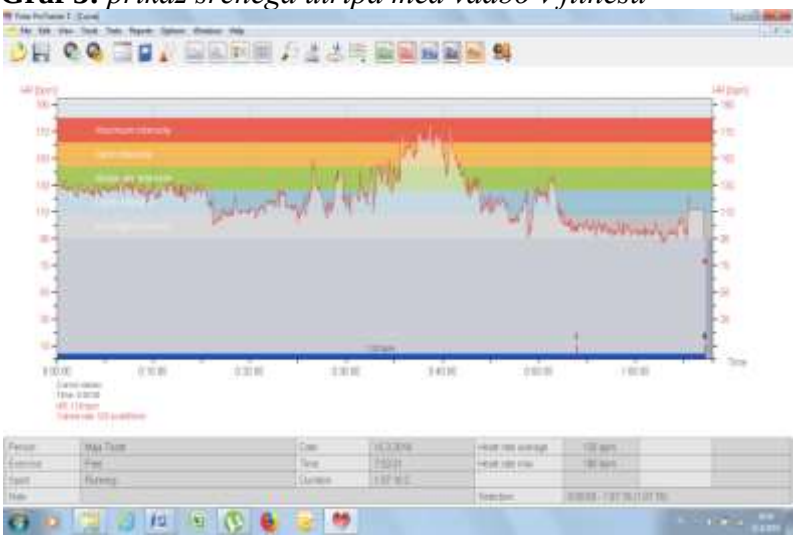
2. del sestavljajo vaje za moč, intenzivnost je pri taki vadbi pričakovano nižja, kar je dobro vidno tudi na grafu. Srčni utrip dijakinje je nekje med 110 in 120 udarci na minuto.

3.3. Analiza 3. grafa: vadba v fitnesu



Slika 5: vadba v fitnesu

Graf 3: *prikaz srčnega utripa med vadbo v fitnesu*



Meritev smo v tem času poskusno izvedli tudi z dijakinjami, ki so imele v tem obdobju na programu vadbo v fitnesu. Slika 5 prikazuje dekleta med ogrevanjem na kardio napravah, dijakinje na sliki se ogrevajo na orbitreku.

V prvem delu ure se dekleta ogrevajo na kardio napravah 10 do 15 minut. V tem času je utrip konstanten, vadba v tem delu naj bi potekala v vadbenem območju 60–70 % maksimalnega srčnega utripa. Na grafu 3 je prikazan srčni utrip dijakinje med vadbo v fitnesu.

Po ogrevanju na kardio napravah sledi klasično ogrevanje. Intenzivnost in posledično srčni utrip takrat nekoliko padeta.

V tretjem delu je potekala vadba na napravah za razvijanje moči – trenažerjih. Obremenitev v tem delu se zelo spreminja – odvisno od naprave in obremenitve. Kadar dela dijakinja samo z lastno težo, je srčni utrip nižji, na trenažerjih, kot je na primer potisk plošče, pa se srčni utrip lahko poveča tudi na 80 % maksimalnega srčnega utripa.

4. Zaključek

Dekleta so bila za delo z merilci srčnega utripa zelo motivirana, z zanimanjem so spremljala analizo svojih meritev in meritev ostalih deklet v skupini. Pri meritvah je prišlo do odstopanj glede na fizično pripravljenost posameznic in aktivnost dijakinj na uri. Pri analizi smo si vedno vzele čas in se o vadbi in rezultatih pogovorile.

Pred izvedbo meritev smo merilec RS400 preizkusili, kljub temu je na uri športne vzgoje pogosto prihajalo do težav pri namestitvi prsnih oddajnikov in povezovanjem oddajnikov z merilci.

Cilj športne vzgoje je poleg tega, da dijaki usvajajo nova tehnična znanja in razvijajo motorične sposobnosti, tudi učenje in priprava posameznikov za kasnejše življenje. Šport in rekreacija naj bi postala pomemben del življenja vsakega posameznika, saj je zdrav duh le v zdravem telesu.

Menimo, da je uporaba merilcev srčnega utripa pri uri športne vzgoje koristna, saj bodo dijaki pridobljeno znanje lahko koristili tudi kasneje kot rekreativni športniki.

5. Literatura

Đorđević, A. (2005). *Rekreacija kao način savremenog življenja.* Pridobljeno 15. 6. 2007, iz http://www.smas.org/documents/Vol5_2_Djordjevic.pdf

Lasan, M. (2004). *Fiziologija športa – harmonija med delovanje in mirovanje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Rebec, V. (2007). *Primerjava nekaterih razsežnosti psihosomatičnega statusa po petmesečni vadbi dveh različnih skupin vadečih* (Diplomsko delo), Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.

Pocajt, M. in Širca A. (1985). *Anatomija in fiziologija*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Škof, B. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Škof, B., (2010). *Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre – kako so boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine?* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Ušaj, A. (2003). *Kratek pregled osnov športnega treniranja*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Kratka predstavitev avtorice

Melita Meglič je svojo pot v vzgoji in izobraževanju pričela na osnovni šoli, sedaj pa več kot dvajset let poučuje na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. Že med študijem je delala v fitnesih, kjer je vodila različne vodene vadbe za osnovnošolce, srednješolce in odrasle. Vseskozi se dodatno strokovno izobražuje predvsem na področju različnih oblik vodenih vadb. Iz angleščine v slovenščino je prevedla knjigo Boba Andersona Stretching (Založba Grahovac, 2001), kasneje pa tudi knjigo Od joginga do maratona avtorja Jeffa Gallowaya.

X

WORKSHOPS



The Authentic and Innovative Leadership

Stefanos Gialamas

American Community Schools of Athens, Greece

Workshop description

Participants will be engaged and inspired to first explore different types of Leadership and then they will begin working on establishing a framework for designing and adhering a personal and authentic leadership identity.

Furthermore participants will crystalize their personal leadership identity in relationship to their own adhered principles and values and in harmony with their professional goals and their individual leadership vision.

Finally engaging participants to understand the Aristeia Leadership Model, which is providing a solid framework of how to empower individuals (students, faculty, professionals and administrators) to transform the world around them as architects of their own learning.

In conclusion manifestations of transforming education and impacting communities will be shared which are implementing the Aristeia Leadership model will be shared.

Length of workshop: 60 minutes
Maximum number of participants: 40

Keywords: Aristeia Leadership Model, Leaership identity, professional goals, types of Leadership, transformation of the world, vision.

About the author

Dr. Stefanos Gialamas is the President of the American Community Schools of Athens, Greece (ACS Athens, Greece), and began his presidency thirteen years ago. He holds a BS, an MA and a Ph.D. in Mathematics; the latter is from the University of Illinois at Chicago (Knot Theory). Prior to his arrival at ACS Athens he served as the Provost of the American College of Thessaloniki (ACT), Greece. He has been a University Professor, Department Chair, Dean, and a Provost at higher education institutions in the United States and Greece.

He has taught graduate and undergraduate mathematics, computer, management and leadership courses at universities in Kansas, Wisconsin, Illinois, and Greece.

His professional work includes research in Leadership, Faculty Development, Innovative Approaches in Teaching and Learning, Knot Theory, Mathematics and Arts, the History and Philosophy of Mathematics, and Mathematics Education. He has published more than 120 referred articles in both English and Greek languages, four books, a chapter book, and many other manuals.

Doživimo vibracije in zvok zvočnih posod po metodi Petra Hessa®

Let's Experience Vibrations and Sounds of Singing Bowls, Peter Hess® Method

Helena Korošec

Društvo DrugaZgodba
Peter Hess® Akademija Slovenija
korosec.helena@drugazgodba.si

Opis delavnice

Zvok zvočnih posod spodbuja delovanje vseh čutil. Deluje celostno tako na telo, um in dušo. Ob dotiku sklede s prsti ali ob ozvočenju s palico, nastane bogastvo različnih zvokov. Zvok ustvarja akustični in vibro-taktilni dražljaj, oziroma spodbuja slušno in somatosenzorno percepcijo. V delavnici boste skozi izkušnje spoznali delovanje zvočnih posod pri delu s posameznikom in skupino. Cilj delavnice je spoznati načela Peter Hess zvočne masaže in zvočne kopeli. Udeleženci delavnice bodo imeli priložnost osebno doživeti zvočno masažo, kratko zvočno meditacijo in nekaj praktičnih primerov iger z zvočnimi posodami, ki se na zanimiv način vključujejo v delo z odraslimi, otroki in mladimi.

Najpomembnejši vidiki delovanja zvočne masaže:

- Omogoča hitro in učinkovito sproščanje, spodbuja človekovo osnovno zaupanje
- Nežna masaža z zvokom in harmonizacija vsake celice v telesu
- Sproščanje napetosti in odprava blokad v telesu
- Doprinos k občutku lahkotnosti telesa ter spodbujanje zavesti o telesu
- Krepitev samozdravljenja s harmonizacijo, regeneracijo in revitalizacijo
- Pozitivni vplivi na samozavest, ustvarjalnost in motivacijo
- Obnavljanje življenjske radosti

Za učinkovito in lažje učenje je potrebna dobra motivacija, prav tako so potrebne temeljne spretnosti in samozaupanje. Neenakomerna uporaba posameznih čutnih kanalov oz neenakomerno spodbujanje uporabe le teh, lahko predstavlja omejitve in privede do blokade pri učenju.

Stres je najpogostejši vzrok takšnih blokad. Prostor učenja z zvokom daje raznolik izbor metod za odpravo takšnih blokad in odpira možnost učenja skozi vsa čutila. Tako se vloga delovanja zvoka poleg sproščujočega delovanja v prevenciji stresa, prenese tudi na splošni proces optimizacije učenja.

Trajanje delavnice: 90 minut
Maksimalno število udeležencev: 15

Ključne besede: čutila, Peter Hess ® zvočna masaža, vibracija, zvočne posode, zvok.

Workshop description

The sounds of singing bowls stimulates all your senses. They have a holistic effect on the body, mind and soul. When touching a bowl with your fingers or playing it with a mallet: a wealth of different sounds arises. The sound creates an acoustic and vibration-tactile stimulus: promoting hearing and somatosensory perception. In the workshop participants experience the sound effects of

singing bowls within individual and group work. The aim of the workshop is to introduce the principles of Peter Hess® sound massage. Participants will have the opportunity to experience sound massage, short sound meditation and some practical examples of games with singing bowls which can be used in work with adults and children.

The most important effects of sound massage are:

- Fast achievement of deep relaxation, as the sounds appeal to the person's original trust;
- Gentle massage and harmonisation of each individual body cell through sound;
- Relief of tensions and blockages in the body;
- The client experiences their body to be pleasantly light and freely vibrating;
- Reinforcement of self-healing energy;
- Positive impact on our self-confidence, creativity and productive energy;
- A renewed joy of life;
- Relinquish old patterns – allowing new patterns to evolve

For effective and easier learning, good motivation is needed, as well as basic skills and self-confidence. The uneven use of individual sensory channels or the uneven promotion of the use of theme can constitute constraints and lead to blockades in learning.

Stress is the most common cause of such blockages. A learning area with sound provides a diverse choice of methods to eliminate such blockades and opens the possibility of learning through all the senses. Thus, the role of sound in addition to relaxation in the prevention of stress is also transferred to the general process of learning optimization.

Length of workshop: 90 minutes
Maximum number of participants: 15

Keywords: Peter Hess ® sound massage, senses, singing bowls, sound, vibration.

Literatura

Avradmidic, A. B. (2016). *Skript KliK – Klang in Kindergruppen. Mit allen Sinnen Spielen und Lernen. Priručnik – KliK – zvučna komunikacija. Zvučne zdjele – igranje i učenje sa svim osjetilima.*. Zagreb: Peter Hess Institut – PHI, Prema Vama doo, Peter Hess Akademija Hrvatska.

Zurek, P. E. (2016). *Skript zur Peter Hess Klangpedagogik Weiterbildung, Klangmassage mit Kinder. Priručnik – Zvučna masaža za djecu.* Zagreb: Peter Hess Institut – PHI, Prema Vama doo, Peter Hess Akademija Hrvatska.

Zurek, P. E. in Avradmidic, A. B. (2016). *KLANGpädagogische Kommunikation mit Kindern. Zvučno pedagoška komunikacija s djecom.* Zagreb: Peter Hess Institut – PHI, Prema Vama doo, Peter Hess Akademija Hrvatska.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Helena Korošec je doktorica znanosti in že več kot dvajset let deluje v pedagoškem poklicu. Sprva je bila zaposlena kot profesorica razrednega pouka, trenutno pa je visokošolska učiteljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani za področje lutkovnega in dramskega izražanja. Kot certificirana praktičarka zvočne masaže Peter Hess® in certificirana strokovnjakinja Peter Hess® na področju komunikacije z zvokom za otroke razvija področje uporabe in delovanja zvočnih posod v okviru Društa DrugaZgodba in Akademije Peter Hess Slovenija.

Funkcionalna vadba v paru

Functional Training in Pairs

Melita Meglič

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
melita.meglic@gjp.si

Opis delavnice

S pomočjo FUNKCIONALNE VADBE V PARU se sproščamo in razvijamo socialne veščine.

Vadba je kombinacija pilatesa, "stretchinga", joge in funkcionalne vadbe, ki jo izvajamo v paru. Vadba že sama po sebi sprošča in pomirja, kadar pa jo izvajamo v paru razvija še socialni vidik. Dotik je izraz prijateljstva, povezanosti in naklonjenosti, prav dotik in telesno komunikacijo pa v sodobni družbi zelo pogrešamo. Med vadbo hkrati razvijamo moč in gibljivost, ker vadimo v paru, pa se preko dotika tudi povezujemo in sproščamo.

Vadba bo trajala 30 minut, skupaj bomo naredili nekaj dokaj enostavnih vaj v paru. Za delavnico potrebujete podlogo za vadbo (armafleks), udobna športna oblačila, vadite lahko bosi ali v nogavicah.

Trajanje delavnice: 30 minut
Maksimalno število udeležencev: 15

Ključne besede: dotik, joga, funkcionalna vadba, pilates, sproščanje, stretching, telesna komunikacija.

Workshop description

With the help of FUNCTIONAL TRAINING IN THE PAIR we relax and develop social skills.

Training is a combination of pilates, "stretching", yoga and functional training performed in pairs. The training itself relaxes and calms us, and when it is exercised in pairs, some social aspects can develope. Touching is a reflection of friendship, connection and affection. Especially the touch itself and physical communication in the modern society are very much missed. At the same time, during training, we develop strength and flexibility. By practicing in pairs we also connect and relax through toouching.

The training duration is 30 minutes, together we will do some quite simple exercises in pairs. For the workshop you need a training pad (armaflex), comfortable sports wear, you can practice barefoot or wearing socks.

Length of workshop: 30 minutes
Maximum number of participants: 15

Keywords: body communication, functional exercise, pilates, relaxation, stretching, touch, yoga.

Kratka predstavitev avtorice

Melita Meglič je svojo pot v vzgoji in izobraževanju pričela na osnovni šoli, sedaj pa več kot dvajset let poučuje na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. Že med študijem je delala v fitnesih, kjer je vodila različne vodene vadbe za osnovnošolce, srednješolce in odrasle. Vseskozi se dodatno strokovno izobražuje predvsem na področju različnih oblik vodenih vadb. Iz angleščine v slovenščino je prevedla knjigo Boba Andersona Stretching (Založba Grahovac, 2001), kasneje pa tudi knjigo Od joginga do maratona avtorja Jeffa Gallowaya.

